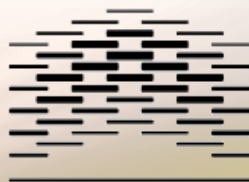


Masteroppgave i yrkespedagogikk
Master in Vocational Pedagogy
2013

SKOLEMEDISIN MOT PRAKSISSJOKK
VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE

Siw Helen Watz

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

TAKK

Jeg har vært på en reise de to siste årene, en reise jeg ikke helt visste hvor ville ende. Nå er jeg ved veis ende og punktum for arbeidet må settes. Men aksjonsforskningsprosjektet med veiledning av nyutdannede lærere, stopper likevel ikke her - reisen vil vedvare, utvides og endre karakter.

Uten de nyutdannede lærerne og min medveileder, hadde ikke dette prosjektet blitt til hva det er blitt. Det er våre samlede stemmer som høres gjennom hele prosjektet. Takk for alle refleksjoner og all deling av opplevelser.

Det har vært inspirerende å møte opp til undervisning og gruppeveiledninger på Høgskolen i Oslo og Akershus. Takk for gode, positive, nyttige og grundige samtaler og tilbakemeldinger fra læringsgruppen - og ikke minst fra veilederne Ellen Bjerknes og Hilde Hiim.

Til familie og venner: Takk for at dere heiet på meg!

Årnes, 08.05.13

Siw H. Watz

FORORD

Første skoledag med elevene var skummel! Hvordan skulle jeg kommunisere med ungdom? Det var nytt for meg. Hvordan forholde meg til ungdom? Ekstra skremmende den dagen var at vi ikke hadde noen plan eller manus å følge... Det var GRUSOMT! Skolens reglement skulle jeg gå igjennom, men det kunne jeg ikke godt selv heller. Vi var heldigvis to lærere, men likevel...

Pulsen var høy! Vi satt i ring med elevene, og det var tøft fordi jeg måtte sitte «ubeskyttet», det gjorde det ekstra skummelt. I tillegg skulle vi snakke om 22.juli. Jeg tenkte at jeg kanskje ikke skulle ha brydd meg om det som lærer, men det gjorde jeg. Jeg var ikke trygg i den situasjonen. Jeg opplevde veldig mye kaos de første dagene.

En av de nye jeg begynte samtidig med, bestemte seg etter en uke for å slutte... Det skjønner jeg godt. Hun hadde ikke pedagogisk utdanning, det har jeg – og tenkte da at dette klarer jeg! Jeg følte meg også veldig heldig som hadde fått fast stilling med en gang. Flott skole, og det var mye positivt, tross alt...

(Narrativ fra nyutdannet lærer, juni 2012)

SAMMENDRAG: Veiledning av nyutdannede lærere

Veiledning av nyutdannede lærere er et tiltak Kunnskapsdepartementet har åpnet opp for med den hensikt å bidra til at flere velger å bli i yrket. Det første året som lærer er viktig, og det kan oppleves som utfordrende for mange. Det er mye nytt som skal læres, og reflekteres over, og den nyutdannede vil gjerne fremstå som flink og ivrig. Det er i denne perioden det såkalte «praksissjokket» kan oppstå. Fra en tilsynelatende teoretisk fundamentert utdanning, går den nyutdannede rett inn i rollen som pedagog med ansvar for elever og deres læring. Enkelte også inn i en lederrolle, som kontaktlærer.

Overgangen fra utdanning til praktisk arbeid oppleves for noen som enormt stor.

Aksjonsforskning er gjennomført ved en videregående skole som har satt fokus på veiledning av nyutdannede lærere. Problemstillingen er: Hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole? Jeg har i samarbeid med nytilsatte og nyutdannede lærere og en medveileder gjennomført åtte aksjoner. Aksjonene presenteres kronologisk fra første møte, til evaluering av tilbudet på slutten av skoleåret. Refleksjoner har stått i høysetet for oss. Vi har ønsket å skape et klima hvor frivillighet, åpenhet og deling har ført til refleksjoner over eget og andres arbeid. Ulik bruk av veiledningsmetodikk og verktøy har vært vårt utgangspunkt for å bidra til å skape refleksjoner. Vi har erfart at veiledning og læring kan sidestilles. De nyutdannede lærer i veiledning, det samme gjør vi som veiledere og aksjonsforskere. Våre oppdagelser gjennom prosjektet tilsier at de nyutdannede ønsker veiledning, og ser behovet for det. Spesielt gruppeveiledninger hevder de at har hatt betydning for refleksjoner, og for deres videre valg og handlinger etter refleksjonene. De sier at det er godt å dele, få satt ord på ting, og det er positivt å høre at andre opplever det samme som dem.

Utfordringene de har opplevd har ofte vært knyttet mot klasseledelse og vurdering. Når det gjelder klasseledelse kobles det spesielt mot opplæring innen yrkesfaglig utdanningsprogram. Skolen hvor aksjonsforskningsprosjektet er gjennomført fortsetter tilbudet om veiledning av nyutdannede lærere. Målet er å organisere oss på en måte som fungerer både for den nyutdannede og for veilederne. Tilbudet må spisses for å bli enda bedre. Med enkle lokale tilpasninger håper vi at vårt tilbud om veiledning kan inspirere andre til veiledningsarbeid, med god forankring av arbeidet i ledelsen ved skolen som et klart fundament.

ABSTRACT: Mentoring new teachers

Mentoring new teachers is one of the measures that the Ministry of Education and Research has launched, with the intention to encourage these teachers to stay and continue their teaching profession. The first year of teaching career is important, and it can often be seen as extremely challenging by many. There is a lot to be learnt and reflected upon while the new teacher wants to be seen as clever and diligent from the beginning. It is in this period, the so called “practice shock” may occur. The graduates go straight into the role of a teacher becoming responsible for students and their learning after receiving only very theoretical foundation of teaching. Moreover, some of them also venture into a leadership role as primary contact for their own class. The transition from education to practical work is experienced by some as a monumental task. Action research methodology is conducted at a chosen high school that has put a focus on mentoring schemes for newly qualified teachers. The research question is: “How to develop an offer for mentoring schemes for new teachers at their own school?”. In collaboration with newly employed and qualified teachers, and one supervisor, I conducted eight operations. The action researches are presented chronologically starting with the first meeting and ending with the evaluation of the programme undertaken at the end of the school year. A top priority for us has been a focus on reflection process. We wanted to create a climate where voluntariness, openness and sharing leads to reflections on own and others work. Different use of mentoring principles and techniques has been our starting point for dealing with reflection teaching. We have found that mentoring and learning can be equated. The newly qualified teachers learn during mentoring, and subsequently so do we as mentors and action researchers. Our findings indicate also that newly graduated teachers want guidance, and also see the need for it. Especially group mentoring schemes are claimed to have influenced reflections, and for their future choices and actions following these reflections. They affirm the positive effects of sharing, that they find new vocabulary to express themselves, and that it is encouraging to hear that others feel the same as them. The challenges they have experienced have often been linked to classroom management and academic assessment. When it comes to classroom management issues, it is strictly connected with teaching vocational lines of studies.

At the school where the Action Research is conducted, the offer of mentoring schemes for newly qualified teachers continues. Our target is to organize ourselves in a way that works for both the graduates and the supervisors. The offer must be detailed further to continue to improve itself. With simple local modifications, we hope that our offer of mentoring schemes can inspire others to initiate further work, with a solid base of continuous work with and within the school management.

INNHold

1 INNLEDNING.....	10
1.1 Prosjektbeskrivelse	13
1.1.1 Forskningens tema, bakgrunn og formål.....	13
1.1.2 Problemstilling	14
1.1.3 Forskningsspørsmål	15
1.1.4 Fokus på yrkesfaglig utdanningsprogram	15
1.2 Begrepsavklaringer	17
1.2.1 Veiledning	17
1.2.2 Nyutdannet lærer.....	18
1.2.3 Veiledning av nyutdannede lærere.....	18
1.2.4 Veileder.....	19
1.2.5 Mentor.....	19
1.2.6 Veisøker	20
2 FORFORSTÅELSE OG GROVPLAN	21
2.1 Forforståelse.....	21
2.2 Oppgavens oppbygging	22
2.3 Grovplan	23
2.3.1 Hovedmål og hensikt.....	23
2.3.2 Læreforutsetninger	24
2.3.3 Rammebetingelser.....	24
2.3.4 Læringsmål.....	24
2.3.5 Innhold og læreprosess.....	25
2.3.6 Vurdering	28
2.4 Oppsummering med visjoner	28
3 TEORI OM YRKESDIDAKTIKK OG VEILEDNING	30
3.1 Lærings - og utviklingsperspektiver	30
3.2 Konstruktivisme	33
3.3 Yrkesdidaktikk	35
3.3.1 Didaktisk relasjonstenkning	36
3.3.2 Yrkesretting.....	38
3.3.3 Fra novise til ekspert	40
3.4 Veiledning.....	42
3.4.1 Veiledningsperspektiver.....	42
3.4.2 Organisering av veiledning	44
3.4.3 Etikk	46

3.4.4	Veilederrollen.....	48
3.4.5	Refleksjon i veiledning og i aksjonsforskning	49
3.5	Oppsummering.....	50
4	FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	52
4.1	Bakgrunn og begrunnelser for valg av metoder.....	52
4.2	Aksjonsforskning	52
4.2.1	Aksjonsforskning i egen skole – utfordringer	57
4.2.2	Forskningsdata via logg, samtaler, observasjoner, refleksjoner og referat	59
4.2.3	Klargjøring av data fra aksjonsforskningen	61
4.3	Intervju.....	62
4.3.1	Utarbeidelse av intervjuguide	63
4.3.2	Gjennomføring av intervjuene	64
4.3.3	Transkribering og klargjøring	65
4.3.4	Forskningsetiske vurderinger	66
4.4	Narrativ	67
4.5	Verifisering	68
4.5.1	Winters hermeneutiske prinsipper.....	68
4.5.2	Reliabilitet.....	70
4.5.3	Validitet.....	71
4.6	Oppsummering.....	73
5	GJENNOMFØRING AV VEILEDNINGSTILBUDET	74
5.1	Aksjon 1: Oppstartsmøte med nytilsatte	76
5.1.1	Hensikt og planlegging	76
5.1.2	Gjennomføring	77
5.1.3	Evaluering	78
5.1.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	79
5.2	Aksjon 2: Individuell veiledning.....	79
5.2.1	Hensikt og planlegging	80
5.2.2	Gjennomføring	80
5.2.3	Evaluering	81
5.2.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	81
5.3	Aksjon 3: Bli kjent	83
5.3.1	Hensikt og planlegging	83
5.3.2	Gjennomføring	84
5.3.3	Evaluering	85
5.3.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	86
5.4	Aksjon 4: Reflekterende team og SØT-modellen	88
5.4.1	Hensikt og planlegging	88
5.4.2	Gjennomføring	89

5.4.3	Evaluering	91
5.4.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	92
5.5	Aksjon 5: Dialogspill	94
5.5.1	Hensikt og planlegging	94
5.5.2	Gjennomføring	95
5.5.3	Evaluering	97
5.5.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	99
5.6	Aksjon 6: Vurdering som tema	101
5.6.1	Rammefaktorer.....	101
5.6.2	Læreforutsetninger	102
5.6.3	Mål	102
5.6.4	Innhold	102
5.6.5	Arbeidsmåter.....	102
5.6.6	Vurdering	103
5.6.7	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	104
5.7	Aksjon 7: Tegning.....	106
5.7.1	Hensikt og planlegging	106
5.7.2	Gjennomføring	107
5.7.3	Evaluering	108
5.7.4	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	108
5.8	Aksjon 8: Evaluering av gruppeveiledningene	109
5.8.1	Hensikt og planlegging	109
5.8.2	Gjennomføring	110
5.8.3	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	111
5.9	Intervju	111
5.9.1	Hensikt og planlegging	112
5.9.2	Gjennomføring og resultater	112
5.9.3	Oppdagelser, refleksjoner og drøfting.....	113
5.10	Oppsummering.....	114
6	OPPDAGELSER OM VEILEDNING	115
6.1	Den nyutdannede i veiledning.....	115
6.1.1	Læring via veiledning	115
6.1.2	Opplæring på yrkesfag kontra studiespesialiserende	116
6.2	Veilederens rolle i veiledning av nyutdannede	116
6.2.1	Rolle og relasjoner	116
6.2.2	Veilederkompetanse.....	117
6.2.3	Innhold og metodikk	117
6.3	Organisasjonens rolle i veiledning av nyutdannede.....	118
6.3.1	Forankring og implementering.....	118
6.3.2	Rammebetingelser.....	119

6.4 Oppsummering.....	119
7 DRØFTING AV OPPDAGELSER.....	121
7.1 Den nyutdannede i veiledning.....	121
7.1.1 Læring via veiledning	121
7.1.2 Fra novise til ekspert	126
7.1.3 Opplæring på yrkesfag kontra studiespesialiserende	129
7.2 Veilederens rolle i veiledning av nyutdannede	133
7.2.1 Rolle og relasjoner	133
7.2.2 Veilederkompetanse.....	135
7.2.3 Veiledning og aksjonsforskning hånd i hånd	137
7.3 Organisasjonens rolle i veiledning av nyutdannede.....	139
7.3.1 Organisering av veiledning	139
7.3.2 Rammebetingelser.....	141
7.4 Erfaringer fra aksjonsforskningen.....	143
7.5 Oppsummering.....	145
8 AVSLUTNING.....	146
8.1 Aksjonsforskningsprosjektet i et fremtidsperspektiv	146
8.2 Oppsummering og avslutning av aksjonsforskningsprosjektet.....	148

TITTEL PÅ FORSIDEN: Skolemedisin mot praksissjokk. Tittelen er hentet fra Romerikes Blad 13.10.2011. Artikkelen hvor tittelen var overskrift er skrevet av Elisabeth Lunder, etter et seminar om veiledning av nyutdannede ved en videregående skole i Akershus. Forfatteren av artikkelen har per e-post godkjent bruk av tittelen. Skolemedisin refererer til at veiledning av nyutdannede kan fungere som en medisin mot det såkalte praksisjokket noen kan oppleve i overgangen fra skolebenken til arbeidslivet.

LITTERATURLISTE

FIGURER OG TABELLER

Figur 1: SØT-modellen (Hartviksen og Kversøy 2008).....	27
Figur 2: Illeris læringstrekant (Illeris 2012).....	31
Figur 3: Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978).....	37
Figur 4: Yrkesdidaktisk relasjonsmodell (Hiim og Hippe 1999).....	38
Figur 5: Aksjonsforskningsssirkel (Coghlan og Brannick 2005).....	53
Figur 6: Vårt aksjonsforskningsprosjekt (Watz 2013).....	75
Tabell 1: Sosialiseringfaser til læreryrket (Watz 2013).....	41

VEDLEGG

Vedlegg 1: Veiledningskontrakt

Vedlegg 2: Logg-mal

Vedlegg 3: Logg

Vedlegg 4: Rapport

Vedlegg 5: Informert samtykke

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Evalueringsskjema

Vedlegg 8: Meldeskjema NSD

1 INNLEDNING

Nyutdannede lærere er ofte overlatt til seg selv når de begynner i sin første jobb som lærere. Både fra elevenes side og fra skoleledelsens side er det forventet at de nyutdannede lærerne skal fungere på lik linje med de mer erfarne lærerne. I utgangspunktet skiller ikke elevene på hvilken utdanning og erfaring de ulike lærerne har, men går ut i fra at de er profesjonelle. Noe som innebærer at elevene forventer et opplegg for opplæring som er forberedt og gjennomarbeidet, og at læreren er en sikker og god ledelsesfigur.

Stortingsmelding nummer 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* danner noe av utgangspunktet for denne masteroppgaven. Stortingsmeldingen (heretter St.meld.nr.) peker på nødvendigheten av å rekruttere, utdanne, veilede, beholde og videreutvikle dyktige lærere. Anbefalinger i tråd med EU og OECD, hvor fokus er at lærerutdanning må sees på som en kontinuerlig prosess. Et helhetlig og godt system er derfor av stor betydning. Jeg er ansatt som lærer i en videregående skole. Min yrkesfaglige bakgrunn har jeg fra helsevesenet, som sykepleier fra 1993. Som lærer på avdeling for helse- og oppvekstfag har min prioritet vært arbeidet med helsearbeiderfaget, også innen voksenopplæring, både som kontaktlærer og faglærer. I 2009 ble jeg innviet i prosjektet «Profilerte praksisskoler». Mitt arbeidssted, samt to andre skoler i samme fylke, ble valgt som foregangsskoler i dette prosjektet. Utgangspunktet for prosjektet var St.meld.nr. 11, og bestillingen gikk på *kvalitetssikring av praksisperioden for lærerstudent på yrkesfaglig utdanningsprogram*. Oppdragsgiver for prosjektet var Fylkeskommunen, med samarbeidspartner Høgskolen i Akershus (nå Høgskolen i Oslo og Akershus). I løpet av prosjektperioden ble fokuset endret, fra kun å omhandle lærerstudenter i praksis, til også å omhandle *veiledning av nyutdannede lærere*. Som en følge av deltagelse i prosjektet, fikk jeg, sammen med en kollega, mulighet til å starte på mentorutdanningen «*Veiledning for veiledning av nyutdannede yrkesfaglærere*», ved Høgskolen i Oslo og Akershus (heretter kalt HiOA). Dette er et 30 studiepoengs-studium, som hadde oppstart i januar 2011, med avslutning i desember 2011. Personlig var dette en mulighet jeg svært gjerne takket ja til. Temaet veiledning er svært interessant, og det å veilede nyutdannede var noe jeg kunne tenke meg kompetanse i.

De fleste av oss husker egen tid som nyutdannet, så også jeg. Den gang var det ingen oppfølging i form av veiledning, annet enn kort informasjon om det mest praktiske i skolehverdagen. Min overraskelse var stor over at jeg kunne ha opplæring alene i en klasse uten noen form for oppfølging. Jeg gjorde meg noen tanker rundt kvalitetssikring, både av det pedagogiske arbeidet og av arbeidet med personalet. Da muligheten kom for å lære mer om veiledning av nyutdannede lærere, grep jeg den med begge hender. I løpet av min tid som lærer har jeg ved flere anledninger vært praksisveileder for studenter, både lærerstudenter og sykepleierstudenter. Referanserammene mine i forhold til veiledning var det jeg hadde lest meg til selv, sett andre utføre, samt noen små kurs i regi av høgskolen. I dette aksjonsforskningsprosjektet er det veiledning av nyutdannede lærere som er det sentrale. Aksjonsforskning vil gjennomføres på eget arbeidssted, og målet vil være å utvikle skolens praksis med veiledning av nyutdannede lærere. Skoleledelsen ønsker og ser behovet for at veiledningen utvikles og styrkes. Det var deltagelse i prosjektet «Profilerte praksisskoler» som satte dette på dagsorden. Ved egen skole har de nyutdannede tidligere blitt presentert for en fadderordning ved oppstart (kapittel 1.1.1). For å bidra til å skape trygghet i lærerjobben, samt å beholde lærere, ønsker skolen nå en mer systematisk veiledning. I tråd med kravene fra samfunnet og de nyutdannede, og i tråd med intensjonene i St.meld.nr. 11. – som fremhever utfordringer som nyutdannede lærere møter de første årene i yrket: de skal gjøre seg kjent med kulturen på sitt nye arbeidssted, de skal finne sin personlige tilnærming til yrket, de skal planlegge undervisning, de ønsker å fremstå som flinke og ivrige og ofte forventes det i tillegg at de skal håndtere en full undervisningsstilling fra første dag. Enkelte av de nyutdannede vil oppleve et såkalt praksissjokk. Det innebærer at overgangen fra utdanning til arbeidsliv er stor, og at utdanningen ikke har lyktes med å forberede studenten godt nok på det virkelige arbeidsliv. Kunnskapsdepartementet hevder at en god sammenheng mellom utdanningen og læreryrket er viktig for at nyutdannede skal utvikle seg til dyktige lærere og velge å bli i yrket (St.meld.nr. 11:31). De mener videre at de med denne meldingen skal ivareta dette spesielt gjennom nytt pedagogikkfag og gjennom styrking av praksis.

«Nyutdannede lærere trenger likevel trening og veiledning i å håndtere den praktiske delen av læreryrket, i et omfang som utdanningen ikke kan gi. Forskning viser at det er

behov for systematisk veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere de første årene i læreryrket» (St.meld.nr. 11:31).

Hva så med profesjonsutdanningen studentene har gjennomført? En analyse av studentenes og nyutdannedes egen vurdering av spørsmålet *Hvor relevant er undervisningen og praksisopplæringen i studiet for senere yrkesutøvelse*, avdekker et gap mellom tilegnet kunnskap i studiene og krav på arbeidsplassen. Av de fire profesjonsstudiene sykepleierutdanning, førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning og sosialarbeiderutdanning var gapet størst blant allmennlærerne og minst blant sosialarbeiderne (Smeby / Mausestagen 2011:149). Disse profesjonsutdanningene skal alle kvalifisere for arbeid innenfor spesifikke yrker, med forholdsvis klare krav til kompetanse. «Kvaliteten på arbeidet som utføres, er av stor betydning for den enkelte og for samfunnet», kommenterer Smeby og Mausestagen (2011:149). Studenter tilegner seg kunnskaper og ferdigheter både i utdanning og i arbeidslivet, derfor er samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisbedrift et viktig moment så lenge studenten er under utdanning. Kompetansen som utvikles i utdanningen, utvikles imidlertid videre i arbeidslivet. I et livslangt læringsperspektiv blir læring på arbeidsplassen sett på som en videreutvikling av tidligere læring (Smeby / Mausestagen 2011:60). St.meld.nr. 22 (2010 - 2011) følger opp intensjonene i St.meld.nr. 11. Årvåkenheten er rettet mot ungdomsskoler, men meldingen legger vekt på betydningen av en god ordning for veiledning, og det utheves spesielt at departementet vil «... arbeide målrettet for at veiledning til nyutdannede lærere skal bli et ordinært tilbud i alle kommuner» (St.meld.nr. 22:94).

Mitt hovedanliggende i aksjonsforskningsprosjektet vil være nyutdannede lærere i videregående skole generelt, og yrkesfaglige utdanningsprogram spesielt. Bakgrunnen for dette valget er eget arbeidssted og egen erfaring med arbeid innen yrkesfaglige utdanningsprogram. I tillegg er det interessant at nyutdannede lærere uttrykker et særlig behov for veiledning og støtte når de har opplæring for elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Engvik i Hoel m.fl 2009). «De etterlyser større oppmerksomhet på lærerrollen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i lærerutdanningene» (Engvik i Hoel mfl 2009:111). Engvik gir ikke her noen forklaring på hvorfor de nyutdannede uttrykker særlig behov for veiledning innen yrkesfagene,

dette vil jeg derfor vie oppmerksomhet i aksjonsforskningsprosjektet – sammen med ulike faktorer som beskrives videre innledningsvis i arbeidet (kapittel 1.1.4).

1.1 Prosjektbeskrivelse

I dette kapitlet presenteres tema, bakgrunn og formål med prosjektet. Problemstillingen blir belyst, sammen med forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil yrkesfaglig utdanningsprogram bli gjenstand for oppmerksomhet.

1.1.1 Forskningens tema, bakgrunn og formål

Teamet i aksjonsforskningsprosjektet er veiledning av nyutdannede lærere. Jeg ønsker å se på veiledning ut i fra den nyutdannedes behov, veilederens kompetanse og organisasjonens behov og kompetanse. Som følge av St.meld.nr. 11 sees følgende samfunnsbestilling: «Kunnskapsdepartementet og KS har inngått en avtale om å arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011 og nytilsatte nyutdannede førskolelærere i barnehagene i løpet av skoleåret 2011-2012 (Pedagogavtalen)¹».

Det er partnerskapet GNIST² som har denne avtalen som ett av sine satsningsområder. Samlet sett skal ulike tiltak i satsningen føre til økt rekruttering til lærerutdanning, og sikre utviklingen av utdanningen og lærerprofesjonen. Ved eget arbeidssted har det ikke tidligere vært satt i verk systematisk veiledning av nyutdannede lærere. Det har derimot vært en fungerende fadderordning, hvor den nyutdannede har fått en medarbeider å forholde seg til de første ukene. Informasjon om skolens rutiner og virksomhet, rom, planer og ulike roller har vært det sentrale. Altså mer en praktisk informasjon om skolehverdagen, enn en pedagogisk veiledning rundt vesentlige oppgaver i lærergjærningen. Fadderordningen har fått leve sitt eget liv, hvor enkelte nyutdannede har fått tett og god oppfølging og støtte, mens andre har fått minimalt. Med andre ord en personavhengig praksis. Hovedsakelig har ikke fadderer selv valgt å være fadder, dette er et oppdrag som oftest har gått på omgang blant kollegaene. Det har vært et mangelfullt ledelsesfokus i denne ordningen.

¹ Hentet fra nettsiden: www.nyutdannede.no (17.10.11)

² Partnerskapet GNIST består av KS, lærerorganisasjonene, skolelederne, studentorganisasjonene, universiteter og høyskoler, arbeidslivets parter (NHO, LO) og statlige utdanningsmyndighet.

Vi er to lærere ved eget arbeidssted som har fått i mandat å veilede de nyutdannede. Begge to har tatt veilederutdanning ved HiOA. Min veilederkollega er utdannet allmennlærer, og jobber på avdeling Service og Samferdsel. Han har vært ansatt ved skolen i 5 år, og har tidligere erfaring fra grunnskolen. Vi har begge to fungert som praksisveiledere i flere perioder. I samarbeid med ledelsen ved skolen kom vi fram til at vi skulle ha ansvaret for den pedagogiske veiledningen. Denne beslutningen tok vi med begrunnelse i at faglig veiledning kan gjennomføres på det enkelte team, hos de som innehar den faglige tilnærmingen som etterspørres. Våren 2011 planla vi mottak og veiledning av nyutdannede, og fra høsten 2011 startet vi forsiktig opp.

Skoleåret 2011-2012 skulle benyttes til å sette en god standard for veiledning av nyutdannede. I og med at veiledning var en ny oppgave for oss, så måtte veien bli til mens vi gikk. Aksjonsforskningen skulle hjelpe oss med dette: den skulle føre til at vi reflekterte over handlinger og veivalg, og den skulle føre oss videre i prosessen.

Forskningsarbeidet vil trolig være nyttig for flere parter. Først og fremst de nyutdannede, som forhåpentligvis vil sitte igjen med økt læringsutbytte og en sterkere og mer solid pedagogisk grunnmur. Dette vil kunne ha innvirkning på arbeidet i klasserommet, og på den enkelte elev. Deretter vil det ha nytteverdi for skolen, som kan unngå oppsigelser fra nyutdannede. Dette vil også være et personalanliggende, med økonomisk betydning for skoleeier, som er Fylkeskommunen. For oss som veiledere, og meg selv, vil det ha en betydning i form av utvikling – personlig, pedagogisk og forskningsmessig.

1.1.2 Problemstilling

Aksjonsforskningsprosjektet har fått følgende problemstilling:

Hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole?

1.1.3 Forskningsspørsmål

Jeg valgte å utdype problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kan vi som veiledere bidra til refleksjon over lærerrollen det første arbeidsåret for en nyutdannet lærer?
- Hvordan kan vi som veiledere bidra i organiseringen av et veiledningsløp som oppleves som nyttig, relevant og lærerikt for den nyutdannede?
- Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for veiledning av nyutdannede ved egen skole?

«Et overordnet mål med veiledning er å gi nye lærere hjelp til å bli profesjonelle» (Sand og Storhaug 2011:29). Vi har endt på noe av det samme, nemlig at målet med veiledningen er at de nyutdannede skal utvikle sin kompetanse som lærere, via oppdagelser og refleksjoner - mestre yrket og bli værende i yrket utover de to første årene som nyutdannet. Dette samsvarer med føringene i Stortingsmelding 11. Praksissjokket må dempes ved hjelp av veiledning som bygger bro mellom de nyutdannedes gap mellom egne ferdigheter og kravene arbeidslivet stiller. «Nye lærere framstår ofte som flinke og ivrige, men det er mye de skal sette seg inn i og tenke igjennom, og de trenger støtte» (St.meld.nr. 11:92). Forskningsspørsmålene står til formålet med aksjonsforskningsprosjektet, nemlig at det skal utgå fra et veiledningsbehov og oppleves som relevant for den nyutdannede, veilederens kompetanse og organisasjonens behov og kompetanse. I kapittel 2 vil det følge en nærmere belysning av problemstilling og forskningsspørsmål, samt en presisering av selve prosessen i arbeidet.

1.1.4 Fokus på yrkesfaglig utdanningsprogram

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene har en stor og sentral plass i videregående skole. I dette aksjonsforskningsprosjektet vil veiledning av nyutdannede lærere som underviser innen yrkesfag være i sentrum. Noen av våre nyutdannede lærere skoleåret 2011-2012 er yrkesfaglærere og har kun opplæring innen yrkesfagene, andre er for eksempel realistutdannet og skal undervise både innen studiespesialiserende (heretter SSP) og innen yrkesfaglige utdanningsprogram. I omtalen av lærere i yrkesfaglige utdanningsprogram er det naturlig å skille mellom lærere i fellesfag (tidligere allmennfag) og lærere i programfag (tidligere yrkesfag). For lærere i fellesfag kreves universitets- eller høyskoleutdanning inkludert praktisk pedagogisk utdanning (PPU).

For lærere i yrkesfag er det flere utdanninger som gir godkjenning, for eksempel bachelorutdanning til yrkesfaglærerutdanning eller fagbrev med to-års yrkesteoretisk utdanning + fire års yrkespraksis + PPU eller universitets- eller høyskoleutdanning (for eksempel sykepleierutdanning) + PPU (NOU 2008:18:28). Yrkesfaglærere har en sterk forankring i «det doble praksisfeltet». Det innebærer at de på den ene siden har faget eller yrket de utdanner elevene til og selv har bakgrunn fra, og på den andre siden den allmenndannende oppgaven i generell del av læreplanen (NOU 2008:18:29). Det spesielle med yrkesfaglærere er at de har dobbel yrkeskompetanse, de er både fagarbeidere og yrkesfaglærere. Med min lærererfaring har jeg oppdaget at denne dobbeltheten er mangelfull hos flere av fellesfaglærerne, de innehar oftest ingen praktisk erfaring fra det yrkesfaglige praksisfeltet. NIFU STEP (NOU 2008:18:30) har gjort en undersøkelse som påpeker at lærere i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram gjennomsnittlig har lavere utdanning enn lærere på studiespesialiserende utdanningsprogram. Flere mangler også godkjent pedagogisk utdanning. Det er lite kunnskap om disse forholdene, og det er behov for å innhente mer kunnskap, og hvilke konsekvenser det kan ha for elevene.

Følgende forventninger er stilt til lærere som har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram: de skal opptre som fagpersoner, kunnskapsformidlere, veiledere, omsorgspersoner, oppdragere og verdiformidlere. Alt på en og samme tid. De må ha innsikt i inkluderende opplæring, tilpasset den enkelte elevs bakgrunn og forutsetninger, slik at alle elever skal kunne ta del i et sosialt og faglig fellesskap (NOU 2008:18:29). En annen utfordring er å sørge for at innholdet i videregående opplæring er relevant for samfunnets og arbeidslivets framtidige behov for kompetanse. Kunnskapsdepartementet har mottatt synspunkter om dette fra partene i arbeidslivet, blant annet knyttet til manglende faglig fordypning og fleksibilitet i enkelte av utdanningsprogrammene (St.meld.nr. 20, 2012-2013).

Elever i videregående skole, som søker en yrkesfaglig utdanning, har stort sett et ønske om mye praktisk opplæring. Jeg har hørt utsagn fra 10.klasse elever som hevder at de velger en yrkesfaglig utdanningsvei fordi de er så lei av teoretiske fag. De forventer dermed en videregående utdanning hvor hovedfokus er på praksis. I yrkespedagogikken er læring på skolen (i verkstedene eller i spesialrommene) og læring i arbeidslivet to

sider av samme sak. Liv Mjelde (2002:14) hevder: «Læring i skoleverkstedet er naturligvis ikke identisk med læring i arbeidslivet. Læring av yrkesfaget i skolen er alltid en simulering av en virkelig arbeidssituasjon. Situasjonen gjenskaper et utsnitt av virkeligheten, uavhengig av arbeidslivets tidspress og lønnsomhetskrav».

Elever som har valgt en yrkesfaglig retning skal også forholde seg til teoretiske fag, ikke bare innen programområdet, men også innen for fellesfagene. Det kan dermed bli viktig at lærerne forholder seg til Kunnskapsløftets kompetansemål og bedriftenes læringsfokus, og ikke ukritisk følger lærebøkene. En mer praktisk rettet opplæring kan være en god strategi for å få flere elever til å stå på og nå sine kompetansemål: «Den rette blandingen av teori og praksis, av spesialisering mot fag og yrker og fellesfag, er krevende å finne. Yrkesretting av fellesfagene vil være viktig for å holde motivasjonen oppe og ikke minst sikre at skolen passer bedre for flere³». Yrkesretting har jeg valgt å omtale nærmere i kapittel 3.3.2.

Som veiledere for nyutdannede skal vi bidra med, og til, trygghet og refleksjon i møtet med elever både innen studiespesialiserende- og yrkesfaglige utdanningsprogram. Vi vil møte ulike behov for veiledning hos hver enkelt nyutdannet, og vi kan forvente at det vil uttrykkes et annet veiledningsbehov hos de som har opplæring på yrkesfaglig opplæringsprogram enn de som kun jobber med SSP.

1.2 Begrepsavklaringer

For å sette leseren inn i noen av begrepene som hyppig benyttes i aksjonsforskningsprosjektet, velger jeg å komme med noen avklaringer. Begrepet veiledning utdypes ytterligere i kapittel 2.

1.2.1 Veiledning

Veiledning kan bety å gjøre den som blir veiledet bevisst på egen situasjon og eget handlingsmønster. Gjennom refleksjon skal veiledning fungere som en utviklingsprosess i en profesjonell samhandling. Veiledning er et virkemiddel for å

³ Sitat hentet fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Bedre%20Skole/BS_nr_4-09/4328-04-09-BedreSkole-Solheim.pdf (10.04.12)

utvikle kompetanse (Gjems 1995). Dette får meg til å tenke veiledning som noe praktisk, noe vi bruker – eller benytter oss av for å få til noe. Veiledning er en «dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (Skagen 2011:19). Hvem vi veileder og hvor vi veileder vil ha en betydning for hvordan veiledningen gjennomføres. Både Skagen (2011) og Tveiten (2008) er inne på at veiledning bestemmes ut i fra sammenhengen veiledningen foregår i, altså at det er stor variasjon på veiledning alt etter hvor den foregår. Det må bygges en relasjon mellom den som veiledes og den som veileder. Som Søren Kierkegaard (1859) sa: «At man, naar det i sannhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor **han** er, og begynde der».

Kommunikasjon og refleksjon er dermed viktige ingredienser i veiledning. Det må ligge en nysgjerrighet til grunn, en nysgjerrighet og interesse for det mennesket som er foran deg. Selv tenker jeg veiledning som noe utviklende, noe som skal føre til noe. En hjelp og støtte via dialog eller samhandling, en tiltakspakke, som veisøker selv skal komme fram til som følge av kritisk refleksjon over eget arbeid og / eller atferd. Å bidra til å lede noen på vei, er en enkel og grei forklaring eller definisjon dersom utgangspunktet er at selve ordet deles opp. Begrepet veiledning vil jeg ytterligere omtale i kapittel 3.4.

1.2.2 Nyutdannet lærer

Vi søkte svar hos Akershus Fylkeskommune og fikk tilbakemelding om at nyutdannet er den som er utdannet i løpet av de to siste år. Ved vår skole har vi valgt å tilby veiledning til alle nytilsatte, begrepene nyutdannede og nytilsatte vil derfor benyttes litt om hverandre.

1.2.3 Veiledning av nyutdannede lærere

Forskning viser at overgangen fra å være lærerstudent til å bli aktiv yrkesutøver er krevende. Hvor utfordrende den første tiden i yrket blir, avhenger av i hvilken grad utdanningen forbereder studenten på arbeidslivets virkelighet, og det avhenger i stor grad av hvordan den nyutdannede blir mottatt og fulgt opp på sitt nye arbeidssted (Sand / Storhaug 2011:15).

Veiledning av studenter i praksis og veiledning av nyutdannede lærere er to sider av samme sak. Disse to fasene hos en «lærer-spire» bør gå hånd i hånd, hvor studentveiledningen naturlig videreføres når studenten kommer ut som nyutdannet.

Samtidig må veiledere ha klart for seg at veiledningssituasjonen vil være annerledes for en student kontra en nyutdannet. Studenten vil måtte forholde seg til vurdering og at han er under kvalifisering. Boge (2009:103) sier noe om at veisøker lar seg lede av veileder blant annet fordi det er han som vurderer og gir «belønning». Å tilby frivillig veiledning som oppleves som relevant og bidrar til refleksjon over egen, og andres, lærerrolle vil være vårt utgangspunkt. Veiledning i skolen bør via refleksjon føre til læring og kompetanse- og profesjonsutvikling. Systematisk veiledning skal gis av kvalifiserte veiledere. Hver enkelt skole er ansvarlig for å finne, eventuelt bistå med å utdanne til, denne kompetansen. Utdanningssektoren har ansvar for å tilby utdanningen, og gi faglig oppfølging til veiledere for nyutdannede lærere. Det ligger dermed til rette for at nyutdannede lærere skal unngå det såkalte «praksissjokket». Hovedmålet er at en nyutdannet lærer skal stå i lærerjobben også etter to år som lærer.

1.2.4 Veileder

Kunnskapsdepartementet⁴ definerer veileder for nyutdannede på følgende måte: som en erfaren kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring. Bidraget skjer i samhandling mellom den nyutdannede og veileder, systematisk over tid og gjennom ulike arbeidsmåter og metoder. En viktig arbeidsmåte er veiledning. I St.meld.nr. 20 (2012-2013)⁵ hevdes det at lokale veiledere bør ha formell veilederutdanning tilsvarende 30 studiepoeng. Handal og Lauvås (2005:19) uttrykker begrepet *praksisteori* som en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Det betyr at praksisteori betraktes som individuell og personlig, og kan bestå av komponenter som personlige erfaringer, overført kunnskap fra andre og verdier.

1.2.5 Mentor

Ved vår skole benyttes begrepet mentor om den lærerkollegaen som har et «utvidet fadderansvar» for den nyutdannede læreren. Det innebærer at mentor skal være ansatt på samme avdeling som den nyutdannede og være tilgjengelig ved spørsmål av praktisk art, samt ved behov for faglig veiledning. Mentoren får en økonomisk godtgjørelse for

⁴ Definisjon hentet fra: www.regjeringen.no (17.03.12)

⁵ Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/8/2/1.html?id=717443> (29.04.13)

arbeidet. Vi har utarbeidet stillingsinstrukser for henholdsvis veileder og mentor, slik at ansvarsfordelingen skal være klar.

1.2.6 Veisøker

Den som søker veiledning, vil jeg heretter kalle veisøker. Som veisøker har personen gjort et bevisst valg i forhold til ønsket om veiledning. Personen søker en vei videre, og som veileder skal jeg bidra til at vedkommende har større mulighet for å finne denne veien. Veiledningen bør nemlig være frivillig. «Forandringsprosesser antas å være mest hensiktsmessig dersom de baseres på frivillighet», sier Sidsel Tveiten (2008:48). Det er veisøkers behov som står i sentrum i veiledningen.

2 FORFORSTÅELSE OG GROVPLAN

Kapittel 2 starter med en innføring i min forforståelse når det gjelder veiledning av nyutdannede, og begrunnelser for mitt perspektiv i aksjonsforskningsprosjektet. Det perspektivet jeg har valgt samsvarer med mitt menneskesyn, mitt syn på veiledning og mitt læringssyn. Dette presenteres mer utførlig i kapittel 3.

Bakgrunnen for hvordan selve prosjektet vil gjennomføres vil jeg omtale i dette kapitlet som en grovplan, videre presenteres noen visjoner for arbeidet gjennom oppsummeringen.

2.1 Forforståelse

Nyutdannede lærere er i en særstilling når de starter i lærerjobben. De har gjennomført en omfattende utdanning, og det forventes at de som ferdigutdannede skal gå inn i og utføre en lærerjobb på akkurat lik linje som mer erfarne lærere. Denne overgangen fra studier til arbeid kan beskrives som et «praksissjokk». Høihilder og Olsen (2010:9) gir en beskrivelse av en yrkesstart for lærere som preges av «synk eller svøm»- strategi. Denne strategien har ført til at noen nyutdannede har avsluttet sin yrkeskarriere etter kort tid. Utdanningsforbundet⁶ har gått ut med at cirka 30 % av nyutdannede lærere slutter som lærere etter 3 – 5 år i yrket. Tiltak må iverksettes, og ett av dem er veiledning av nyutdannede. Personlig har jeg undret meg over forskjellen mellom å være ny som lærer og det å være ny i en annen jobb. Av egen erfaring kan jeg si at i nær sagt hvilken som helst annen jobb, får den nye en opplæringsperiode sammen med en erfaren kollega. Det kan være uker til å lese seg opp på ulike temaer, innføring i bedriften – for deretter å starte sakte opp med arbeidsoppgaver. Kontrasten er stor til det en nyutdannet lærer opplever. Produktiviteten skal være høy fra første dag og forventningene fra andre er lik forventningene som stilles til mer erfarne kolleger. Det er klart dette krever mye av den nyutdannede! Med veiledning håper jeg vi kan bidra til å gjøre overgangen fra skolebenken til arbeidslivet litt mykere. Mitt utgangspunkt er at den nyutdannede kan være et bidrag til skolens endrings- og utviklingsarbeid med sin oppdaterte kunnskap, nye ideer og nye øyne. De er dermed en ressurs for sin nye arbeidsgiver. Pedagogisk utviklingsarbeid i skolen bør uten tvil inkludere de

⁶Hentet fra: www.utdanningsforbundet.no (10.04.12)

nyutdannede. Jeg er opptatt av utvikling generelt, både for den enkelte arbeidstager og for skolen som organisasjon. Pedagogisk utviklingsarbeid er avgjørende i en levende organisasjon som en skole er, og jeg mener at lærerne raskt kan stagnere dersom det ikke ivaretas. Jeg har et ønske om å bidra til økt pedagogisk fokus, med den bakgrunnen jeg nå er i ferd med å tilegne meg som veileder. Relasjoner i veiledningen er sentralt i dette aksjonsforskningsprosjektet. Forholdet mellom veisøker og veileder er av betydning, det handler om at den nyutdannede skal oppleve å bli sett, hørt, forstått og respektert. Noe som vil føre til et tillitsforhold basert på trygghet. En trygghet som igjen kan føre til økt trygghet i lærerrollen.

Ved vår skole har vi valgt at deltagelse i veiledninger skal være frivillig. Om ovenstående kan det leses mer i kapittel 3, der jeg utvider veiledningsbegrepet. Der sier jeg også noe om veilederens profesjonelle kompetanse, som jeg selv mener er av stor betydning.

2.2 Oppgavens oppbygging

Forskningstilnærmingen i dette prosjektet er basert på aksjonsforskning. Skoleåret 2011-2012 gjennomførte vi individuelle veiledninger og gruppeveiledninger ved egen skole. Aksjonene vi gjennomførte, og som er dokumentert og presentert i dette arbeidet, er oppstartsmøte med de nytilsatte nyutdannede lærerne, én individuell veiledning, fem gruppeveiledninger, en evaluerings-økt og to intervjuer. Kapittel to beskriver grovplanen for prosjektet, min forforståelse når det gjelder veiledning av nyutdannede lærere og en oppsummering inneholdende noen visjoner for veiledning av nyutdannede generelt. I kapittel tre tar jeg for meg det teoretiske utgangspunktet som samsvarer med mine interesser og min forståelse. Det omhandler perspektiver på læring og utvikling og perspektiver på veiledning. Kobling mot aktuelle og utvalgte teorier gjennomføres. Sosialkonstruktivisme belyses, det samme gjør yrkesdidaktikk. Aksjonsforskning behandles i kapittel 4, sammen med intervjuer og narrativ. Kapittel 4 belyser dermed forskningstilnærmingen som er gjort og metodene som er valgt. Med ønske om å skape flest mulig nyanser i prosjektet har jeg valgt å triangulere ved hjelp av to intervjuer og to korte narrativ som supplement til aksjonsforskningen.

I kapittel fem er aksjonene presentert kronologisk, fra oppstart høsten 2011 til avslutning våren 2012. Jeg har valgt å synliggjøre og dokumentere planlegging/hensikt med aksjonen, gjennomføring og evaluering. Avslutningsvis etter hver aksjon har jeg

beskrevet de oppdagelser, refleksjoner og drøftinger som er gjort av alle deltagerne, både de nytilsatte og oss veiledere. Forskningsrelaterte refleksjoner er også omhandlet. Kapittel seks tar for seg oppdagelser og data fra forskningsarbeidet, inkludert intervjuer og narrativ. Jeg presenterer det som kom tydeligst frem etter transkriberingen, fra all datainnhenting. Drøfting av oppdagelsene og refleksjonene følger i kapittel 7. Her diskuterer jeg de ulike aspektene som er kommet frem, opp mot teorien – med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål.

2.3 Grovplan

Grovplanen fungerer som et utgangspunkt og en kortfattet, overordnet plan for prosjektet. For å strukturere planen velger jeg å benytte didaktisk relasjonsmodell (kapittel 3.3.1). Planleggingen av prosjektet er gjort sammen med medveileder, med innspill fra vår kontaktperson i ledelsen ved skolen. Oppstart av planleggingen fant sted våren 2011. Vi ønsket å lage en plan som var tilstrekkelig strukturert, samtidig med at den skulle være dynamisk. Å endre deler av planen kunne være nødvendig og aktuelt, som en følge av aksjonsforskningens spiraler og utvikling (kapittel 4.2). Vi valgte å informere de nyutdannede om planen ved første gruppeveiledning, vi ville der imøtese kommentarer og innspill til eventuelle endringer. Planen er skrevet i presensform, siden dette var en plan for vårt tilbud om veiledning - en plan som ble utarbeidet i august 2011.

2.3.1 Hovedmål og hensikt

Det overordnede målet er å *utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole*. Det er også dette som er problemstillingen. Fra å ha en skole som møter de nyutdannede med en fadderordning, som for det meste inneholder praktiske råd, ønsker vi å bidra til en ny veiledningskultur som skal favne alle de nyutdannede. Hensikten er å bidra til større trygghet i lærerjobben for de nyutdannede, slik at det såkalte praksisjokket minimaliseres. Videre vil vi bidra til å organisere veiledninger som oppleves relevante, nyttige og lærerike – vi vil benytte refleksjon for å få frem den nyutdannedes egne tanker, holdninger og handlinger. Til sist vil vi se på hvordan ledelsen kan og bør tilrettelegge veiledning av nyutdannede lærere.

2.3.2 Læreforutsetninger

Prosjektdeltagerne er seks nytilsatte ved vår skole, samt min veilederkollega som er allmennlærer med rundt ti års erfaring som lærer ved ungdomsskole og i videregående skole. Han har utdanning fra studiet Veiledning for veiledere for nyutdannede lærere, HiOA, og har i tillegg spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, IKT, yrkesdidaktikk og skoleledelse. Av de 4 nyutdannede er én yrkesfaglærer fra HiOA, to utdannet fra NTNU, og den siste fra Universitetet i Oslo (ILS). I tillegg startet det to nye uten pedagogisk bakgrunn, og med variert pedagogisk erfaring. De seks nytilsatte hadde bakgrunn både fra yrkesfaglig utdanningsprogram og fra studiespesialiserende. Min medveileder og jeg avgjorde sammen med kontaktperson fra ledelsen at alle seks skal få tilbud om veiledning. Vi ønsker ikke å skille ut kun de nyutdannede, siden vi antar at de nytilsatte uten pedagogisk bakgrunn også kan ha nytte av veiledning. Vi forutser dermed en gruppe som kan inneha ulike læreforutsetninger.

2.3.3 Rammebetingelser

Aksjonsforskningen skal gjennomføres over ett skoleår, fra august 2011 til juni 2012. Vi vil tilby både individuelle veiledninger og gruppeveiledninger, men i aksjonsforsknings-øyemed vil gruppeveiledninger og læring i en sosial kontekst være det sentrale. I utgangspunktet tenker vi at veiledningene skal være behovsstyrte, det vil si at veisøker selv beskriver en utfordring som hun vil ta tak i. Vi ønsker å benytte det samme rommet til alle gruppeveiledningene. Dette er et spesialrom ved skolen, som er stort og lyst, inneholdende bord, stoler og tavle. Vi vil lage to halvårsplaner, inneholdende sted og tidspunkt for veiledningene. Målet er å finne det beste tidspunktet vi kan på deltagerens timeplan. Det er ikke satt av samsvarende tid på timeplanene til de nyutdannede fra ledelsens side, så vi må finne det tidspunktet som passer best for de fleste. Tidsplanene skal deltagerne få via e-post.

2.3.4 Læringsmål

I veiledningene vil læringsmålene være å få satt lys på pedagogiske utfordringer, for dernest å kunne diskutere og reflektere både i samarbeid og i etterkant som en individuell prosess. Veiledning som læring og refleksjon er et utgangspunkt for oss. For å få frem dette ønsker vi å benytte oss av ulike veiledningsmetodikk og verktøy i veiledningene. Dette vil være vårt utgangspunkt.

2.3.5 Innhold og læreprosess

Hovedinnholdet i aksjonsforskningsprosjektet er aksjonene, som igjen vil underbygges av intervju og narrativ. Vi planlegger å sette av tid til samtale i gruppen etter hver gruppeveiledning. For eksempel: *hvordan har du opplevd veiledningen i dag?* Dette for å avslutte og lukke veiledningen på en god måte: alle sine stemmer skal høres. Med dette kan vi også ivareta aksjonsforskningsprinsipper (kapittel 4.2) som demokratisk medvirkning og medbestemmelse. Vi vil bidra i forhold til refleksjons-samtaler. I etterkant av alle veiledninger vil vi også oppfordre til loggskrivning. Både de nyutdannede og oss to som veiledere bør skrive logg. Jeg vil be om å få loggene fra alle deltagerne som dokumentasjon, gjerne anonyme ved behov for det. Intervjuer med noen av deltagerne vil jeg gjennomføre på slutten av skoleåret, samt at vi på samme tidspunkt vil evaluere ordningen sammen med deltagerne. Det blir muligens også satt av tid til en samtale med en av de nyutdannede, for å få frem den nyutdannedes tanker, opplevelser, betraktninger og refleksjoner – med andre ord et narrativ. Min veilederkollega og jeg samtaler om bruken av ulike veiledningsmetodikk. Vi ønsker å benytte forskjellige tilnæringsmåter i veiledningene, for å variere for gruppedeltagerne – og for å skaffe oss erfaringer med verktøy som kan benyttes i veiledning. Vi har ikke laget noen fast plan på hva vi skal benytte når, men ønsker å tilpasse etter hver aksjon. Demokratitanken vil vi la ligge til grunn for avgjørelsene. Det er mange ulike metoder som kan benyttes i veiledningssituasjoner. Vi planlegger å benytte metoder som reflekterende team, SØT-modellen, dialogspill og tegning. I tillegg vil vi starte bli-kjent prosessen ved hjelp av kort eller utklipp fra ukeblader. Jeg velger å presentere metodene kort i grovplanen:

Reflekterende team

Reflekterende team brukes som arbeidsmodell for samtalen (Evensen i Høihilder og Olsen 2010:98). En mindre gruppe kan ved hjelp av undring, undersøkelser og refleksjon bidra i egne og andres problemstillinger. Det franske ordet refleksjon betyr at «man hører noe, tar det inn og tenker igjennom det man har hørt før man svarer» (Andersen 1991 i Høihilder og Olsen 2010:98). Metoden har sitt utspring i familierapi, og tilbakeføres til den norske psykiateren og professoren Tom Andersen. Metoden knyttes også opp mot sosialkonstruktivisme og systemteori⁷. Et reflekterende

⁷ Foredrag med Eli Kari Høihilder på Sundvolden Hotel (21.11.12)

team består av 2 – 3 personer som er til stede, lytter til veiledningen og gjør sine egne tanker om den (Stålsett 2009:321). Det reflekterende teamet har et annet ståsted enn den som veiledes, og kan komme med nyttige tanker, nye perspektiver og innspill til både veisøker og veileder.

I vår gjennomføring av gruppeveiledninger ønsker vi å benytte oss av reflekterende team. Vi tenker å organisere det reflekterende teamet i en gruppe som får ordet etter henvisning fra veileder. Det resulterer i at to grupper jobber parallelt, ved at veileder og veisøker sitter for seg – og det reflekterende teamet i en gruppe i umiddelbar nærhet. Det reflekterende teamet fungerer dermed som medveiledere ved at de er observatører til veiledningen og ved at de i sekvenser brukes som reflekterende team (Stålsett 2009:321). «Hensikten med reflekterende team er å stimulere til refleksjon», sier Tveiten (2008:246). Innspillene fra de andre i teamet kan få både veisøker, veileder og resten av gruppedeltagerne til å tenke i nye baner og bryte mønstre. Det kan også føre til at den nyutdannede opplever støtte fra kollegaer, at hun har muligheter til å dele erfaringer og få videre inspirasjon til arbeidet med elevene. Samtalen som foregår mellom veisøker og veileder i denne metoden skal følge noen hovedprinsipper, hevder Olsen (Høihilder og Olsen 2011:39):

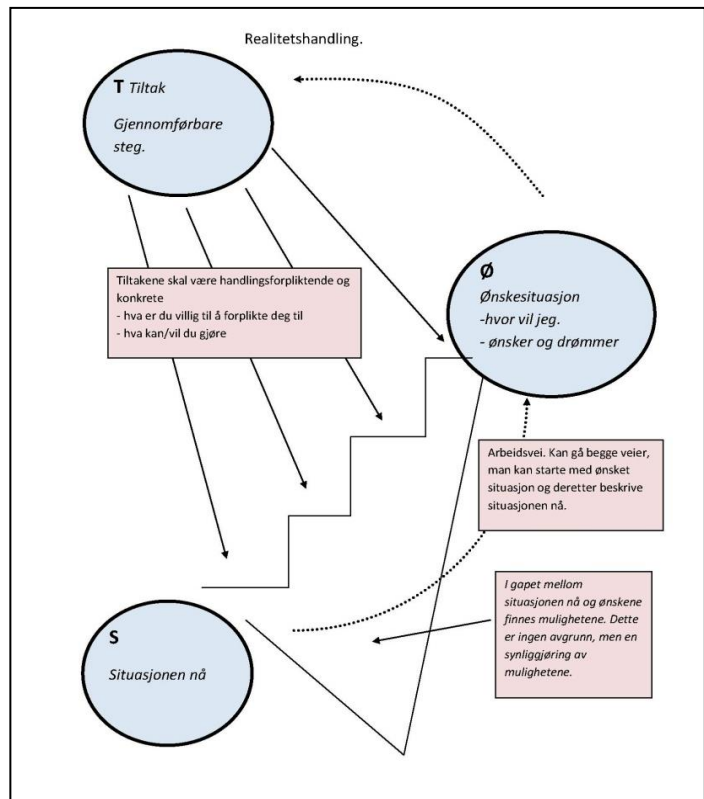
- Lydhørhet, respekt og anerkjennelse overfor veisøkeren og hans fremstilling
 - Fokus på endringspotensialet i positiv retning, og ikke det patologiske
- Utfordringene med reflekterende team kan i følge Tveiten (2008:247) være at veiledningen kan virke uoversiktlig fordi det skjer så mye parallelt. Derfor er det av stor betydning at veilederen styrer slik at det reflekterende teamet faktisk blir i sin observatørrolle og ikke deltar i selve veiledningen.

SØT-modellen

SØT-modellen brukes til å strukturere og lede veiledningssamtalen (Kversøy i Høihilder og Olsen 2011:88). SØT-modellen skal beskrive veisøkers situasjon (nå), ønsket situasjon og tiltakene som må iverksettes for å nå målene i ønsket situasjon. Det var Hartviksen og Kversøy (2008:31) som beskrev modellen første gang i 1992, med inspirasjon fra modeller inneholdende komponenten *mål* – noe de opplevde som forstyrrende siden veisøker ble fokusert på målbegrepet. De tre enkle stegene i SØT-modellen utfordrer veisøker til å beskrive situasjonen nå (S), deretter utfordrer den til å beskrive ønskesituasjonen (Ø) og til sist utfordrer modellen veisøker til å konkretisere

tiltak (T). Utgangspunktet er dermed situasjonen slik den er her og nå, fortiden er ikke sentral. Muligheten for endring er å finne her og nå, samt i fremtiden (Kversøy i Høihilder og Olsen 2011:89). Figur 1 viser gangen i SØT-modellen⁸.

I våre veiledninger tenker vi å benytte SØT-modellen både i individuelle veiledninger og i gruppeveiledninger. Den gir et godt utgangspunkt for fremdrift i veiledningene, og den utfordrer veisøker til å snakke om, reflektere over og deretter forplikte seg til handling for å bygge bro over gapet mellom nå-situasjonen og ønsket situasjon. Vi kan benytte SØT-modellen sammen med reflekterende team. Veisøker tegner da soler på tavla, hvor en sol har beskriver nå-situasjonen, den neste ønsket situasjon og den siste beskriver tiltakene. Vi fokuserer på én sol, før vi går videre til neste.



Figur 1: SØT-modellen (Hartviksen og Kversøy 2008)

Ufullstendige setninger blir utgangspunkt inni hver sol. Dette vil gjøre det enklere for veisøker å reflektere over situasjonen. Bruken av pedagogisk sol baserer seg nettopp på prinsippet om ufullstendige setninger hvor hensikten er å bevisstgjøre veisøker om den aktuelle problemstillingen (Per Trondsen i Høihilder og Olsen 2011: 56).

Tegning som verktøy

Bruk av tegning er en visualisering som tydelig får frem veisøkerens problemstilling. Tegning kan benyttes i både individuelle veiledninger og i gruppeveiledninger. Det er viktig at veisøker blir utfordret på å visualisere egne tanker, og at hun får informasjon om at tegning i denne sammenhengen ikke handler om kunstneriske ferdigheter (Høihilder/Olsen 2011:76). Det kan benyttes både figurative eller nonfigurative uttrykk, som viser relasjoner og organisering av virkeligheten (Mathisen/Høigaard 2011:102).

⁸ Hentet fra: halden.vgs.no/ikbViewer/Content/30116/content.../SØT-modellen.pdf (01.02.13)

Tegning appellerer til kreativiteten og det kan fungere som avbrudd, en ny angrepsvinkel. Tendensen til å snakke seg bort fra det som veisøker er opptatt av, sees mindre når papir brukes aktivt. «Engasjementet i gruppa er rettet mot problemstillingen, og dialogen omhandler det som er plassert i tegningen» (Høihilder og Olsen 2011:78). Vi har i egen veilederutdanning gjennomført tegning som metode, og ønsker å prøve ut et verktøy som vi selv erfarte var velegnet til refleksjon.

2.3.6 Vurdering

Vi vil bruke logger, samtaler og refleksjoner etter hver veiledning, samt intervjuer og narrativ for å vurdere utviklingsprosessen. Det som kommer frem etter veiledningene, må være et utgangspunkt for neste aksjon. Stemmene til deltagerne skal høres og ivaretas. De vil gjøre sine oppdagelser som nyutdannede lærere og i veiledning, og vi våre som veiledere og aksjonsforskere. Refleksjoner med medveileder i etterkant av veiledninger vil også være elementært, min subjektive opplevelse vil dermed utfordres på flere områder, noe som er avgjørende for validering av prosjektet.

2.4 Oppsummering med visjoner

Jeg ønsker å konkretisere hvilke visjoner vi har på vegne av nyutdannede lærere. Hovedmålet er å få en god start i læreryrket. Visjonen må være at ingen slutter i sin lærergjerning. Videre er det ønskelig at alle nyutdannede blir tatt imot i skolen på en slik måte at de føler trygghet, og får støtte og veiledning både når det gjelder sosial og faglig kompetanse. Dette gir bieffekter i klasserommet, og kommer elevene til gode. Visjonen videre er at de nyutdannede lærerne blir veiledet av utdannede, kompetente veiledere som har godt med tid til veiledningsarbeidet. De nyutdannede blir tilbudt både individuell veiledning og gruppeveiledning, alt etter eget behov. Det er ønskelig med et sterkt fokus på veiledningsarbeidet, i alle ledd ved skolen. Ett utvalg av utdannede veiledere skal ha ansvaret for veiledningen. Det er avsatt timeplanfestet tid til veiledning, både for veiledere og de nyutdannede. Dette sørger for at alle møter til all veiledning, og det blir en nødvendig kontinuitet i veiledningen. Arbeidet skal være solid forankret i ledelsen, og det skal være en kontaktperson for arbeidet ved skolen. I fylkeskommunen bør det ansettes en person (eller flere) med ansvar for å iverksette veiledning ved alle skolene i fylket. I neste omgang kan det tenkes at utdannede veiledere også kan benyttes som veiledere ved andre skoler. Hva er mest

hensiktsmessig, og gir best uttelling for veisøker? Å veilede nyutdannede ved egen skole, eller å ha et veiledningsansvar ved en ukjent skole – altså en type bestilling etter behov? Dette er interessante spørsmål å jobbe videre med. Til slutt sitter samfunnet igjen med kvalifiserte lærere som utøver sitt arbeid på en trygg måte og legger til rette for læring, til det beste for elevene.

3 TEORI OM YRKESDIDAKTIKK OG VEILEDNING

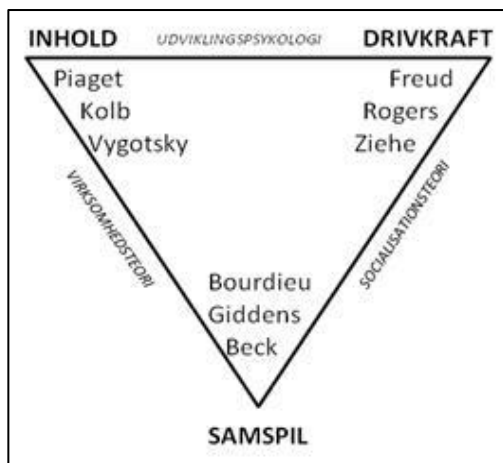
Dette kapitlet innleder med perspektiver på læring og utvikling. Deretter beveger jeg meg inn i sosialkonstruktivismens verden, fordi dette bygger opp under mitt læringssyn. Jeg vil videre si noe om yrkesdidaktikk, og hvordan dette aksjonsforskningsprosjektet er knyttet dithen. Yrkesretting vil presenteres, da dette er et tema som er av betydning for læreren, og kanskje spesielt for den nyutdannede som skal bli kjent med de ulike yrkesretningene. Sosialisering til læreryrket er omtalt, med bakgrunn i den nyutdannede. Til sist vil begrepet veiledning bli tillagt et bredere innhold, igjen koblet mot mitt syn på veiledning. Jeg har valgt å definere min interesse inn i teorien, det vil si at jeg først viser til teoretikere og deretter kobler mot mine interesser – selv om mitt ståsted reelt sett er utgangspunktet. Det betyr at det er min teoretiske forankring som har styrt teoritilfanget, med bakgrunn i mine verdier, mitt menneske- og læringssyn.

3.1 Lærings - og utviklingsperspektiver

Mitt teoretiske ståsted, og mitt menneskesyn, vil være både et utgangspunkt og en mulig påvirkning i mitt arbeid, både som veileder og som forsker. Mitt menneskesyn tar utgangspunktet i det humanistiske, hvor mennesket er et subjekt. Det innebærer at jeg anser mennesket som et tenkende, følende og handlende vesen. Et individ som er ansvarlig og aktivt, rasjonelt og irrasjonelt og som søker mening og behov. Når det gjelder læring og utvikling er det viktig at jeg er bevisst mine erfaringer og handlinger, og hva de er et resultat av. Knud Illeris (2012:16) har følgende definisjon på læring: «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». For meg betyr denne definisjonen at det skjer en varig endring i organismen, her mennesket, via en hvilken som helst prosess. Definisjonen er vid, og jeg tolker den dithen at læring kan foregå på alle arenaer, i all slags situasjoner – hos alle. Samtidig er den interessant fordi den peker på kapasitetsendring, og Illeris fokuserer verken på oppgradering eller degradering av læring. Endring av kapasitet skjer i alle aldre, også når vi blir eldre. Kapasitetsendringen kan skje både på det faglige, motoriske, sosiale, kulturelle, psykiske og personlige planet, tenker jeg - og ikke bare på det tankemessige utviklingsområdet. Illeris, som er professor i livslang læring ved Danmarks

Pædagogiske Universitet, hevder at læring innebærer en endring som i en eller annen grad er varig. I alle fall inntil ny læring erstatter den, eller at den gradvis tapes av glemsel fordi organismen ikke lenger har nytte av den (Illeris 2012:16). Videre hevder han at vi alle sammen lærer noe gjennom livet og at læring for den enkelte alltid har «et eller annet formål som dreier seg om å klare tilværelsen og dens utfordringer» (Illeris 2012:15). Jeg støtter meg til Illeris definisjon på læring, nettopp fordi den er vid og åpner for et mangfold av læringsprosesser. Den viser til helhetsprosesser, hvor læring blir sett på som en helhetlig prosess. Samtidig viser den meg at det ikke kun er det som forstås som betraktes som læring, men også det som ikke forstås eller der man ikke følger med. Dersom for eksempel mengden læringsmuligheter blir uoverkommelig, følger man ikke med på det som foregår. Det kan likevel være at vedkommende har oppdaget og lært noe annet, muligens om seg selv eller noen andre, da kan vi si at det har oppstått en type «skjult læring».

«All læring omfatter to svært forskjellige prosesser, som begge må være aktive for at vi skal lære noe» (Illeris 2012:39). Den ene er samspillet mellom individet og dets omgivelser. Den andre er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelsen av



Figur 2: Illeris læringsstrekant (Illeris 2012)

impulser og innvirkninger som samspillet innebærer. Videre er Illeris`syn på læring at det inkluderer tre dimensjoner, figur 2⁹ viser dette. Innholdsdimensjonen definerer Illeris som «den dimensjonen i læringen som dreier seg om det som læres» (Illeris 2012:44). Nøkkelordene er kunnskap, forståelse og ferdigheter. Den psykodynamiske

dimensjonen velger han noen ganger å betegne som drivkraftsdimensjonen. Det er her

motivasjon, følelser og vilje kommer inn, og hvor det dreier seg om den mentale energien som læring krever. Den tredje dimensjonen er samspilldimensjonen, som omhandler individets samspill med den sosiale og materielle omverden, både den helt nære og den mer overordnede samfunnsmessige.

⁹ Figuren er hentet fra: <http://www.dolceta.eu/danmark/Mod7/Finansiel-forstaelse-og-det.html> (08.04.13)

Nøkkelord er handling, kommunikasjon og samarbeid. Ulike teoretikere befinner seg i ulike deler av trekanten, i følge Illeris (2012:313). Dewey vises ikke i figur 2, men Illeris (2012:313) plasserer han forholdsvis høyt oppe mot venstre, men nærmere midten, og lavere, enn Piaget og Kolb. Han begrunner det ved at Dewey må sies å relatere seg til den utviklingspsykologiske oppfatningen, men han relateres også til samfunnsmessige forhold, derfor er han plassert et stykke under kantlinjen.

Når det gjelder læringsprosesser tar Halland (2005:200) opp noen kjennetegn ved læring, som jeg knytter opp mot veiledningsarbeidet, og som jeg synes utdyper det som Illeris påpeker: Læring er en individuell prosess som krever aktivitet hos den som skal lære. Læring forutsetter at den som skal lære, får tid til å tenke igjennom det nye og ha mulighet til å koble det mot tidligere erfaringer. Den som skal lære må få anledning til å stille spørsmål og kunnskapen må settes inn i en sammenheng. Læring skjer gjennom samarbeid, ved at den som skal lære må presentere, forklare og drøfte sine synspunkter for andre.

Ordet utvikling kan forstås som en samlebetegnelse på læring og modning (Illeris 2012:16). Når mitt mål med aksjonsforskningsprosjektet er å *utvikle et veiledningstilbud for nyutdannede...*, må jeg ta utgangspunkt i læringsbegrepet. Videre må jeg se på, dersom jeg støtter meg til Illeris, hva som skal til for å fremme *utvikling* hos en nyutdannet lærer.. Utviklingsbegrepet velger jeg å tolke inn i Dreyfus og Dreyfus (1988) sin kompetansemodell fra novise til ekspert. Dette vil jeg omtale videre i kapittel 3.3.3, som en del av sosialiseringen til læreryrket, og jeg vil drøfte det i kapittel 7.1.2. En annen jeg ønsker å trekke frem er Nils Magnar Grendstad. Han er forfatteren av blant annet «Å lære er å oppdage». Grendstad sier at å oppdage noe er å legge merke til noe, bli klar over noe, bli oppmerksom på noe. Det er helt ut subjektivt: det er bare jeg som kan oppdage noe for meg, ingen andre kan gjøre det. Å oppdage noe kan bety å legge merke til noe som har vært der hele tiden, uten at jeg har sett det tidligere (Grendstad 2007:17). I gruppeveiledningene har refleksjonene vært sentrale, og for min del knyttes det å oppdage noe mot refleksjon. Dersom den nyutdannede oppdager noe, så tror jeg det ligger en interesse til grunn – en interesse det kan bygges videre på med refleksjon som utgangspunkt. Mer om refleksjon i kapittel 3.4.5. For meg bygger dette

igjen oppunder Illeris syn, hvor organismen kan lære i alt og av alt – og hvor alle hans tre omtalte dimensjoner må inkluderes.

På meg sjøl kjenner jeg andre, pleier vi å si – men det burde heller vært: *på meg sjøl kjenner jeg ingen andre!* Det kommer helt an på hva den enkelte har oppdaget.

3.2 Konstruktivisme

Det finnes ulike teoretiske ståsteder og perspektiver, og som forskere og lærere kan vi faktisk velge perspektiv (Moen/Postholm 2009). Dette aksjonsforskningsprosjektet har sitt ståsted i det konstruktivistiske paradigmet. Enkelt sagt innebærer konstruktivisme at veisøker selv konstruerer sin kunnskap via en aktiv prosess inneholdende refleksjon. Oppfatningen går ut på at mennesker gjennom læring og erkjennelse selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Dette utelukker oppfatningen av læring som en påfyllingsprosess, hvor for eksempel en lærer overfører kunnskap, ferdigheter og erkjennelse til andre (Illeris 2012:55). Det er ulike retninger innen konstruktivismen, felles er at de deler forståelsen av at læring og utvikling skjer i møtet mellom enkeltmennesker og den aktuelle historiske og kulturelle situasjonen individet lever i og er en del av (Moen/Postholm 2009:17). Jeg velger å representere det konstruktivistiske synet ved den kjente teoretikeren John Dewey (1859-1952). John Dewey var amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Professor i filosofi og pedagogikk ved Columbia University i New York fra 1904. Dewey var en av de første som vektla aktiv medvirkning i læringsprosessen. Han hevdet at en ikke lærer utelukkende fra ytre stimulering men ved å erfare selv fra egen aktivitet. Dewey befant seg innenfor området som kalles idèbasert konstruktivisme, som igjen kan plasseres under sosialkonstruktivismen (Moen/Postholm 2009). Sosialkonstruktivismen innebærer kort sagt å lære i en sosial sammenheng. Sosialkonstruktivisme er et syn jeg sympatiserer med, og som sammenfaller med mitt læringssyn. Slik jeg tolker det er det også sammenfallende med Grendstads «å lære er å oppdage».

I LK06, den generelle del omhandles *det samarbeidende menneske*. Jeg synes det samsvarer med et sosialkonstruktivistisk syn: «En persons evner og identitet utvikles i

samspeilet med andre - mennesket formes av sine omgivelser, samtidig som det er med på å forme dem¹⁰».

Dewey har forfattet flere litterære skrifter. En av dem er boken «Democracy and education» fra 1916. Slik jeg leser Dewey sier han at livet er en selv-fornyende (self-renewing) prosess: hva ernæring og reproduksjon er for det fysiske liv, er utdanning for det sosiale liv (Dewey 1968:9). For meg gir det tanker om viktigheten av utdanning, av oppdagelsene vi gjør og av mulighetene vi har til å sette de i en sammenheng. Videre hevder Dewey at denne utdanningen først og fremst består i overføring gjennom kommunikasjon, og at kommunikasjon er en prosess inneholdende erfaringsdeling. Dette er avhengig av de individene som tar del i kommunikasjonen. Det er interessant å lese dette og ha aksjonene med gruppeveiledninger i bakhodet. Veiledningene er basert på kommunikasjon, og vi har igjen et hovedfokus på refleksjoner. Begge deler er avhengig av deltagerne i veiledningene, og hovedansvaret for å legge til rette for kommunikasjon og refleksjon blir veilederne. Dewey sier mye om hvordan mennesker utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktiviteter og erfaring. Det kjente sitatet «learning by doing», er tatt fra hans opprinnelige «learn to do by knowing and to know by doing» (Steinsholt/Løvlie 2007:382).

Siden de sosiale kontekster mennesker beveger seg i stadig er i utvikling, må det bety at menneskene som befinner seg der også er i stadig utvikling. Dette oppfatter jeg som sosialkonstruktivistisk tenkning. Gruppeveiledningene vi har gjennomført som aksjoner viser nettopp dette: det har skjedd en utvikling, både på et individuelt plan og på et mer felles plan. Kommunikasjon har vært utgangspunkt i veiledningene, som i all veiledning for øvrig – og deling av erfaringer har hatt en stor rolle i gruppeveiledningene.

Refleksjoner over erfaringene er blitt vektlagt som et utgangspunkt for utvikling av oppdagelser og læring. Mer om refleksjon i veiledning omhandles i kapittel 3.4.5. I en sosialkonstruktivistisk oppfatning skjer konstruksjonen sosialt som utviklinger i fellesskap (Illeris 2012:147). I dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg valgt denne tilnærmingen, med tanke på at aksjonene vi gjennomførte bestod av flere gruppeveiledninger, hvor vi nettopp lærte i et sosialt fellesskap. Jeg ønsker likevel å påpeke at mitt syn på læring også går i retning av det individuelle, ved at læring skjer i

¹⁰ Sitat hentet fra: [http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/\(28.02.13\)](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/(28.02.13))

den enkelte. Altså ikke et enten – eller når det gjelder sosialt kontra individuelt, men et både – og.

3.3 Yrkesdidaktikk

I en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift (3/99:177) viser Hiim og Hippe til følgende definisjon på yrkesdidaktikk: «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke lærings- og undervisningsprosesser».

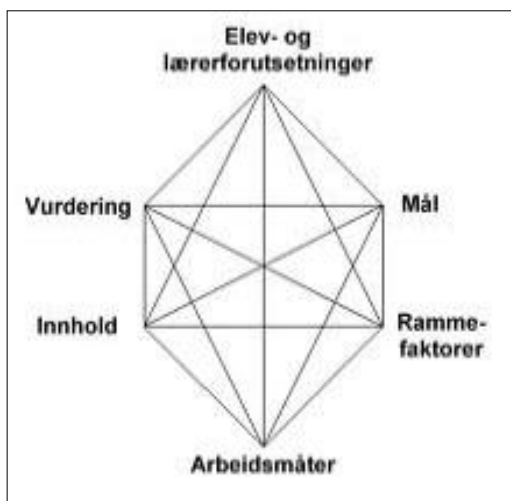
Yrkesdidaktikk er en videreføring av didaktikk, som kan defineres som: «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser» (Hiim og Hippe 2001:29). Dette er en definisjon som også kan inkludere og innebefatte den praktiske læringen. I den yrkesfaglige læringstradisjonen er det yrkesfunksjonene og yrkesoppgavene som er sentrale, heller enn skolefag og vitenskapsfag (Hiim og Hippe 3/99:177). Det betyr at i det spesifikke yrket utdanningen rettes mot, må opplæringen bygges på de reelle funksjonene og oppgavene i yrket. Videre må opplæringen dreies mot en yrkest teori og en yrkespraksis som utgjør en helhet, og som står i samsvar med hverandre. Yrkesdidaktikk betegner hvordan vi planlegger opplæring innenfor det enkelte yrke, og det handler om sammenhengen mellom teori og praksis. I en yrkesdidaktisk tilnærming til undervisning og læring, er det yrkesutøvelsen som er aktuell i dag i det enkelte yrket som er utgangspunktet for opplæringen. Opplæringen skal være basert på yrket det utdannes til. Yrkesfaglæreren innehar ofte egen bakgrunn og utdanning fra et yrkesfag, for eksempel frisør. Læreren innehar dermed kunnskaper om det enkelte yrket og tar utgangspunkt i yrkets behov for kompetanse ved valg av arbeidsmåter, i utarbeidelse av opplæringsmaterie ll og i vurderingsarbeidet. «Dette innebærer at yrkesfaglæreren, og de som driver med yrkeslærerutdanning, på sett og vis får to yrker og to praksisområder å forholde seg til – både praksisen som lærer og praksisen som for eksempel tømrer eller frisør», sier Hiim og Hippe (2006:94). Om yrkesfaglærere innehar denne kompetansen, så er det andre lærere som har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram som ikke har den. Mitt inntrykk er at lærere med studiespesialiserende bakgrunn fortsatt har en mer teoretisk og tradisjonell tilnærming til opplæring på yrkesfag, vi kan si at den er mer deduktiv i fremgangsmåten. Deduktiv betyr at læring av teori skjer før en prøver ut teorien i praksis. Yrkesfaglig opplæring kan ha en mer induktiv tilnærming ved at praksis prøves ut før teorien.

Når vi vet at en mer praktisk rettet opplæring kan være en god strategi for å få flere elever til å stå på og nå sine kompetansemål (kapittel 1.1.4), så har vi en vei å gå. Yrkesretting av fag er et tiltak jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3.3.2.

Jeg har en yrkesdidaktisk tilnærming i dette aksjonsforskningsprosjektet også fordi jeg selv arbeider innenfor yrkesopplæringen. Læreryrket er en profesjonsutdanning, hvor teori og praksis må stå i samsvar med hverandre. De nyutdannede lærerne står i den praktiske virkeligheten, hvor hovedarbeidet dreier seg om eleven og klasserommet. Etter år med teoretisk forankring i utdannelsen, kan veiledning bidra med refleksjoner som kan gi andre handlingsalternativer. Veiledning kan være en del av en læringsprosess for nyutdannede lærere. I gruppeveiledning beveger de seg i en sosial kontekst med andre nyutdannede, samt med veilederne (jamfør konstruktivisme kapittel 3.2). De har dermed beveget seg fra praksis til teori og refleksjon over handling, og deretter tilbake til praksis og refleksjon i handling (kapittel 3.4.5). I alle gjennomførte veiledninger har vi tatt utgangspunkt i den nyutdannedes arbeidssituasjon, og hennes utfordringer i arbeidet. Det betyr at vi har hatt et yrkesdidaktisk fokus i veiledningene. St.meld.nr 11 (2008-2009) hevder at «lærerutdanningene skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede dem på hverdagen som venter i skolen» (s. 34). Departementet mener at lærerrollen må erfares og læres i selve yrkespraksisen. De forventer da at «skoleeier tar inn veiledning av nyutdannede lærere som en naturlig del av arbeidsgiveransvaret, og forankrer dette på ledelsesnivå» (s. 36).

Som nevnt i kapittel 1.1.4 så forventes det et større veiledningsbehov fra de nyutdannede innenfor opplæring i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette gjelder både fellesfaglærere og programfaglærere. Om dette faktisk stemmer må jeg komme tilbake til på slutten av arbeidet, og etter at aksjonene er avsluttet.

3.3.1 Didaktisk relasjonstenkning



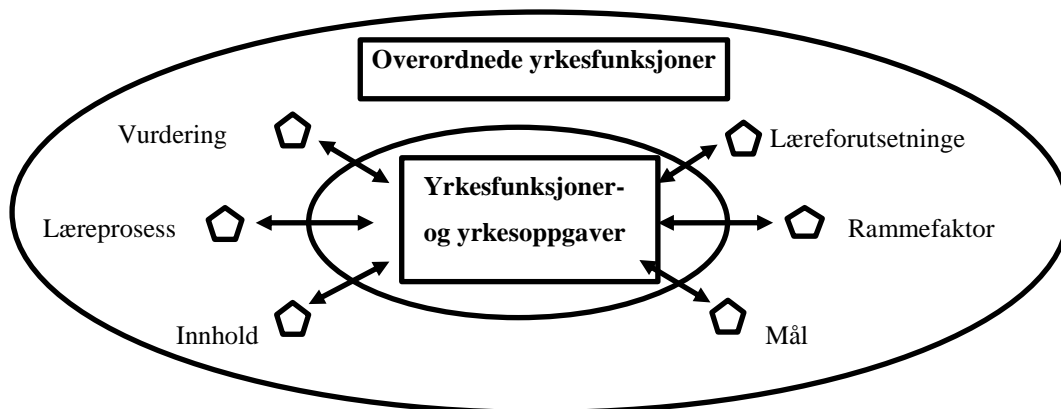
Figur 3: Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal/Lieberg 1978)

Jeg velger å beskrive den didaktiske relasjonsmodellen først fordi yrkesdidaktikken har denne som utgangspunkt. I tillegg har vi brukt den som utgangspunkt i en av gruppeveiledningene. Det innebærer med andre ord at vi har benyttet modellen både i egen planlegging, samt at de nyutdannede har fått praktisk kunnskap om den gjennom veiledningene som er gjennomført. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg utviklet i 1978 den didaktiske relasjonsmodellen for å gi lærerne et verktøy for å planlegge undervisningen. Den er senere modifisert av flere andre, og brukes så å si på samtlige lærerutdanninger i Norge (Høihilder og Olsen 2010:88). Figur 3 viser den didaktiske relasjonsmodellen¹¹ som er en av flere modeller som kan brukes for å planlegge og gjennomføre aktiviteter. Modellen inneholder seks kategorier: elev(forutsetninger), mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering¹². For mange erfarne lærere er didaktisk relasjonstenkning nærmest blitt automatisert. «Det er slik jeg allerede tenker når jeg planlegger opplæring», har jeg hørt erfarne lærere uttrykke. Relasjonstenkningens struktur gir grunnlag for bedret kvalitetssikring. Systemet gir oversikt og innsikt i det tankearbeidet pedagogen er henvist til i sin praktiske hverdag (Hanne Lund-Kristensen i Høihilder og Olsen 2011:31). Beslutningsprosesser kvalitetssikres ved at punktene i modellen følges, vurderes og i etterkant reflekteres over. For en nyutdannet lærer kan didaktisk relasjonstenkning fungere som en nøkkel til det profesjonelle fellesskapet med den erfarne pedagogen. Metoden sikter direkte mot veiledningens viktigste virkemiddel: refleksjon i spenningsfeltet mellom sosialisering og personalisering. «Didaktisk relasjonstenkning er spesielt egnet i veiledning av nyutdannede fordi den bygger bro mellom høyskolens krav til teoretisk refleksjon og yrkets behov for praktisk refleksjon på en kreativ, løsningsfokusert og demokratisk måte, gjennom filosofisk refleksjon» (Hanne Lund-Kristensen i Høihilder og Olsen 2010:88). Modellen kan dermed beskrives både som en planleggingsmodell og en refleksjonsmodell.

¹¹ Figur 3 er hentet fra: www.folk.uio.no (24.03.13)

¹² Kategoriene er beskrevet på, og hentet fra: www.ndla.no (20.11.11)

Lund-Kristensen (2010) sier videre at didaktisk relasjonstenkning bidrar til «å oppdage, utforske og mestre mangfoldet og kompleksiteten i enhver pedagogisk situasjon». I dette aksjonsforskningsprosjektet vil didaktisk relasjonstenkning være et utgangspunkt for planlegging av gruppeveiledning, altså et verktøy og en struktur for planleggingen. Samtidig vil tenkningen bidra til å dokumentere en gruppeveiledningsseanse. Didaktisk relasjonsmodell er også aktuell for yrkesfaglærere. Hiim og Hippe (3/99:179) viser til at også yrkesfaglæreren må analysere elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering – med andre ord: en didaktisk relasjonsanalyse. «Samtidig er det hele tiden yrkesfunksjonene og praktisk orienterte arbeidsoppgaver som står i sentrum for elevenes/studentenes læring», hevder Hiim og Hippe (3/99:179). Figur 4 er inspirert av Hiim og Hippe (3/99), og viser en yrkesdidaktisk relasjonsmodell, inneholdende yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver:



Figur 4: Yrkesdidaktisk relasjonsmodell (Hiim/Hippe 1999)

Hiim og Hippe minner oss om at lærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning *også* er en yrkes- og profesjonsrettet utdanning (3/99). Når vi ser på det på denne måten innebærer det at de yrkes- og profesjonsdidaktiske prinsippene også vil angå denne utdanningen.

3.3.2 Yrkesretting

Med yrkesretting menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i opplæringen av faget (fellesfag og programfag) i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Det er viktig at elevene selv ser nytteverdien av teorien i forhold til yrkets behov for kompetanse. Det må med andre ord være klarlagt hvilken relevans innholdet har for elevenes framtidige yrkesvirksomhet. «Et sentralt begrep som

yrkesretting av opplæringen har blitt mer og mer vektlagt, og blir beskrevet som *meningsfull og relevant* opplæring i Kunnskapsløftet» (KIP 2011:50). I NOU 2010:7, pkt 9.10, kan vi lese at det har vært foreslått, blant annet fra Karlsenutvalget (NOU 2008:18) at det stilles krav i forskrift om at opplæringen i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram skal yrkesrettes. Bakgrunnen er at en del elever gir uttrykk for at deler av fellesfagene oppleves som lite relevante, og krevende, noe som påvirker motivasjonen i faget. Spørsmålet er om fagopplæringen er for teoretisk, og at mange elever på yrkesfag derfor sliter med fellesfagene. Karlsenutvalget foreslår en gjennomgang på kompetansemålene slik at de best mulig egner seg for retting mot det spesifikke yrket eleven er på vei inn i¹³.

17. august 2011 gikk Kunnskapsdepartementet ut med pressemelding om at opplæringen i fellesfagene i yrkesfaglig utdanningsprogram skal forbedres og gjøres mer faglig relevant for elevene. 10 millioner kroner gis til yrkesretting av yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette skal være et bidrag til at flere elever fullfører yrkesfagopplæringen. Kunnskapsministeren viser til at altfor mange yrkesfagelever sliter med motivasjonen og dropper ut av videregående skole: En viktig forklaring til dette er at mange elever opplever at fellesfagene har liten relevans for yrket de utdanner seg til. «Det kan også være et problem at mange fellesfaglærere mangler kunnskap om de yrkene utdanningsprogrammet leder fram mot. Mange etterlyser også gode pedagogiske verktøy for å praksisrette opplæringen. Dette haster det å få gjort noe med», sier Kristin Halvorsen¹⁴.

Med bakgrunn i egen erfaring kan jeg henge meg på dette utsagnet. Det kan se ut til at fellesfaglærere som har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram må etterstrebe endringer både i fremgangsmåte og i innhold i opplæringen for å nå elevene på en best mulig måte. Det samme må ikke utelukkes når det gjelder programfaglærere. Det kan like gjerne være programfagene som bør ha et mer yrkesrettet fokus. Å finne den rette balansen mellom teori og praksis blir lærerens utfordring, og det er muligens her den

¹³ Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/10/10.html?id=606322> (15.04.12)

¹⁴ Pressemeldingen er hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressester/pressemeldinger/2011/10-millioner-til-yrkesretting.html?id=652457> (15.04.12)

nyutdannede ofte streber etter å lykkes. Å motivere en vg3 elev på studiespesialiserende (SSP) med matte, kontra en vg1 helse- og sosialfag (HS) elev med matte kan sies som en av våre nyutdannede realister uttrykte det: «Det er to helt ulike verdener. Elevene på SSP kommer til rett tid, med penn, papir og PC klar. HS elevene dukker opp litt etter hvert og virker ikke motiverte for faget i det hele tatt». Dette er en ikke ualmennelig uttalelse som kan høres blant lærere. Drøftinger rundt dette vil finne sted i kapittel 7.

En annen side av denne saken er at fellesfag-lærerne i stor grad mangler erfaring fra yrkesopplæring, dermed har de ingen levende fortellinger fra praksisfeltet å formidle til elevene. Det kan være vanskelig å yrkesrette mot et fag du ikke kjenner godt, i beste fall vil det kreve et tett samarbeid med kollegaer som innehar denne kompetansen. Konsekvensene av de ulike opplæringssituasjonene, på yrkesfag kontra studiespesialiserende, vil jeg anta at vil komme opp i veiledningene vi tilbyr.

3.3.3 Fra novise til ekspert

Engvik skriver (i Hoel m fl 2009:115) at skolen formes av lærerne og lærerne formes av skolen. Utsagnet er tatt fra en svensk skoleforsker (Arfwedson 1994), som videre betoner lærerutdanningen som mindre viktig i sosialiseringprosessen i læreryrket. Jeg tolker dette som at sosialiseringen de nyutdannede gjennomgår når de starter i yrket oppfattes som en gjensidig, dynamisk påvirkning mellom lærerkolleger, ledere, elever, foresatte og andre som er tilknyttet skolen. Skolekulturen er dermed viktig for utfallet av de nyutdannedes første møte med arbeidsplassen sin. Nye lærere gjennomgår fem ulike faser i sosialiseringen inn i yrket mener de amerikanske forskerne Tetzlaff og Wagstaff (1999) i Hoel mfl (2009:115).

Jeg har laget en tabell som beskriver de ulike fasene:

Tabell 1: Sosialiseringfaser til læreryrket (Watz 2013)

<i>FASE</i>	<i>KJENNETEGN</i>
1. FORVENTNINGSFASEN	Den nyutdannede læreren er uteksaminert og venter på å begynne i sin første jobb i skolen
2. OVERLEVELSESFASEN	Læreren støter på problemer og situasjoner hun ikke var forberedt på (de to første månedene i jobb)
3. DESILLUSJONSFASEN	Læreren stiller spørsmål ved egen kompetanse og valg av yrke (KRITISK FASE!)
4. FORNYELSESFASEN	Læreren er uthvilt etter jul, har fornyet håp og bedre forståelse av yrket
5. REFLEKSJONSFASEN	Læreren reflekterer over læreplaner, undervisningsstrategier og egen agering i klasserommet

Som veileder for nyutdannede kan det være nyttig å kjenne til disse fasene, og ha et spesielt fokus i de såkalte kritiske periodene. Fasene relateres inn i enkelte aksjoner i dette prosjektet og vil omhandles videre i drøftingskapitlet (kapittel 7).

Brødrene Stuart og Hubert Dreyfus har utarbeidet en kompetansemodell, som inneholder fem faser: fra novise til ekspert. De viser til ulike studier av menneskers læreprosesser og hevder læring av ferdigheter skjer gjennom forskjellige stadier. De fem stadiene er nybegynner (novise), avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver (profesjonell) og til sist: ekspert. Kort sagt dreier modellen seg om at det er erfaringene vi gjør oss som er avgjørende, ikke regler og planer. «The distinction between the detached, rule-following beginner and the involved, intuitive expert is crucial” (Dreyfus og Dreyfus 1988:50). Dette innebærer at skillet mellom den fordomsfrie, regel-følgende nybegynneren og de involverte, intuitive ekspertene er avgjørende. En læreprosess må til for å nå de ulike stadiene. Dreyfus og Dreyfus mener at når et individ har tilegnet seg et nivå kan det handle uten at det trenger å følge regler verken bevisst eller ubevisst. Individet trenger heller ikke ha en klar forestilling av målet med handlingene. Reaksjonen kommer automatisk på situasjonens krav. Dreyfus og Dreyfus hevder videre at ikke alle skal eller vil oppnå ekspert-stadiet. På noen områder er det kun få individer som når et ekspert-nivå, se for eksempel til sjakkspill (Dreyfus og Dreyfus 1988:21). Det vil være slik at de nyutdannede i dette

aksjonsforskningsprosjektet vil befinne seg på ulike stadier, fra første skoledag. Vi møter en ikke-homogen gruppe, siden vi tilbyr veiledning til alle nytilsatte lærere og ikke kun til nyutdannede. Utviklingen til den enkelte vil avhenge av blant annet personlighet, bakgrunn og tidligere erfaring med pedagogisk arbeid. Vår jobb som veiledere, og som aksjonsforskere er å møte den enkelte der hvor hun er.

3.4 Veiledning

Kapittel 3.4 vil presentere ulike veiledningsperspektiver og hvilken tradisjon jeg stiller meg under. Mitt veiledningssyn sier noe om hvordan jeg opptrer i veiledningen og det er koblet mot mitt humanistiske menneskesyn og mot mitt læringssyn. Organisering av veiledningen har jeg valgt å utdype fordi det er ulike organiseringsmåter som er aktuelle når det gjelder nyutdannede lærere. Etikk knyttet mot veiledning gis oppmerksomhet, inkludert frivillighet og makt. Begreper som ikke kan stå uberørt når vi beveger oss i veiledningslandskapet. Veilederrollen vil presenteres på slutten av dette underkapitlet.

3.4.1 Veiledningsperspektiver

Innledningsvis ønsker jeg å presentere noen ulike definisjoner på veiledning. Tveiten har følgende definisjon: «... en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten 2008:19).

Halland: «Veiledning er en målrettet samtale der en gjennom konfrontasjon og støtte kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelse, selvinnstikt og faglig forståelse» (Halland 2005:155).

Skagen omtaler veiledning som: «en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (Skagen 2011:19).

Felles for disse tre er at de fokuserer på dialog og samtale. Det skjer noe sammen med en eller flere personer. Halland er den eneste som har tatt med begrepet refleksjon, og han har også konfrontasjon som et punkt. Personlig har jeg tiltro til refleksjon som utgangspunkt i læringsprosesser, som en veiledningssituasjon også er. Refleksjon dreier

seg om ettertanke av impulser, inneholdende en bearbeidelsesprosess (Illeris 2012:90). Refleksjonen skaper nye tanker og oppfatninger, og kan føre til handlingsendring. Mer om refleksjon i kapittel 3.4.5. Konfrontasjoner ved hjelp av gode spørsmål må til for å istandsette prosesser. Tveiten viser til styrking av mestringskompetanse, hvor det positive, humanistiske menneskesynet ligger til grunn. I veiledning av nyutdannede er det nettopp dette vi har som mål: økt mestringskompetanse i lærergjernen. For å øke mestringskompetansen må det også handling og utprøving til. Refleksjonene mine viser at jeg heller mot deler av Tveitens definisjon og deler av Hallands definisjoner. Jeg beveger meg innenfor konstruktivismen, noe som vil ha innvirkning på mitt veilederarbeid. Tidlig i veilederkarrieren befant jeg meg i tradisjonen under kategorien handlings- og refleksjonsmodeller (Stålsett 2009:144). Det var Handal og Lauvås (2005) som utviklet denne modellen ut i fra et konstruktivistisk syn på læring. Handlings- og refleksjonsmodellen utføres ofte i gruppe og er i utgangspunktet en kollegaveiledningsmodell (Boge mfl. 2009:50). Veilederens rolle er spørsmålsstilling som fører til at veisøker reflekterer over det han ønsker å fokusere på i den hensikt å utvikle sin praksisteori. Etter hvert har jeg utviklet en større bevissthet rundt modellen, og det har dukket opp noen tanker rundt den: det er blant annet hevdet at den skal være fri for autoritet - det innebærer at perspektivet alltid skal være hos veisøker og det er hun som legger grunnlaget for veiledningen. Veilederen blir anbefalt å innta en avventende rolle i begynnelsen av veiledningen. Videre avviser den modell-læring, og på den måten blir «vise-prinsippet» borte. Hva da med observasjoner av den nyutdannede, eller av erfaren lærer, i klasseromssituasjon med påfølgende veiledning? Det har gitt meg spennende innspill å lese Skagens kritikk på handlings- og refleksjonsmodellen. Han etterlyser en enda mer tydelig veileder, og mener at det er den rutinerte utøveren som både kan fortelle og vise nybegynneren hvordan yrket skal praktiseres (Skagen 2011). Med andre ord en mer mester – lærling tanke. Begrepet mesterlære er tradisjonelt knyttet til at individet «går i lære» for å utdanne seg i et håndverksfag / yrkesfag. Opplæringen er lagt til den situasjon og det stedet hvor læringen skal benyttes (Nielsen/Kvale 1999).

Kun refleksjoner vil ikke føre frem til helhet i lærergjernen. Jeg mener at den som skal lære, og utvikle seg, tidlig må *gjøre og handle* selv – og ikke kun bli vist. Dette står i samsvar med Dewey sitt teorigrunnlag, slik jeg forstår det. Med dette som

utgangspunkt, stiller de nyutdannede i en særstilling. De handler og praktiserer som lærere fra første dag i skolen. Som en av våre nyutdannede sa: «Jeg har en tidligere medstudent fra NTNU som fikk jobb i det private. Han suste rundt i en 3 – 4 måneder før han begynte å gjøre småting. Men hva med meg? Jo, jeg var på to planleggingsdager, og deretter rett ut som kontaktlærer! Produktiv fra dag 1...».

Handlingsperspektivet er dermed realisert, og for noen blir det en utfordring – da kan veiledning være et tiltak for å få frem gode, kritiske refleksjoner for videre handling og utvikling.

Tron Inglar (2002) beskriver ulike veiledningsstrategier, så som prosessorientert veiledning, gestaltorientert veiledning og kritisk orientert veiledning. Med mitt humanistiske veiledningssyn kobles jeg både mot prosessorientert veiledning og gestaltorientert veiledning. Kritisk pedagogikk har også fellestrekk med et humanistisk syn. Mitt veiledningsarbeid kan inneha deler av både prosessorienterte prinsipper og gestaltorienterte prinsipper. Jeg har tro på en induktiv metode, for å ha noen knagger å henge kunnskapen på. Nyutdannede lærere blir som nyansatte satt direkte inn i praktisk arbeid. De har flere år med utdanning bak seg, med et stort teoretisk fokus, og virkeligheten oppleves først når de er kommet ut i arbeid. I gestaltorientert veiledning står det sentralt at den som veiledes skal utvikle seg selv. Gjennom oppdagelse og egen erfaring skal hun utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Inglar 2002:51). Det betyr at det blir lite eller ingen overføring av andres meninger. Dette stemmer overens med det jeg tidligere har skrevet i forhold til kritikk av handlings- og refleksjonsmodellen. Prosessorientert veiledning preges av prosesser og kommunikasjon. Veilederens oppgave blir å hjelpe den som veiledes, til selv å foreta egne, reflekterte valg (Inglar 2002:39).

3.4.2 Organisering av veiledning

Veiledning kan organiseres individuelt eller i gruppe. Der det er flere nyutdannede ved samme skole kan det være en fordel å gjennomføre gruppeveiledning (Sand/Storhaug 2011:36). Både fordeler og ulemper beskrives med individuell veiledning og med gruppeveiledning.

- Fordeler med individuell veiledning: den nyutdannede får veileders fulle og hele oppmerksomhet. Er veileder og nyutdannet ansatt ved samme skole, kan det være

enklere å gjøre avtaler. Eventuelle observasjoner i klasserommet, med påfølgende veiledning, bør være enklere å få til. Nærhet og tilstedeværelse øker og dersom samspillet mellom de to fungerer kan det være lettere å oppnå tillitsforhold.

- Ulemper med individuell veiledning: dersom veileder er fra samme skole, må det være en bevissthet rundt at denne skal slippe unna en dobbeltrolle som «forlenget arm» fra ledelsen. Det kan være uheldig dersom veileder må uttale seg i forhold til en prøvetid, og dette kan påvirke tryggheten og tillitsforholdet mellom de to. Det kan også være vanskelig for den nyutdannede å ta opp utfordrende forhold til andre kollegaer med veileder. Åpenheten kan utfordres, dersom den nyutdannede vil unngå å innrømme at hun sliter.
- Fordeler med gruppeveiledning: de nyutdannede «deler» sine utfordringer. Det er enklere å innrømme problemer, dersom flere opplever det samme. Støttende funksjon for hverandre. Erfaringsdelingen øker, de nyutdannede sitter med ulike opplevelser og erfaringer. Fungerer som en type kollegaveiledning. Den nyutdannede er ikke alltid i fokus, enkelte ganger kan det være godt kun å være en del av noe.
- Ulemper med gruppeveiledning: utfordringer med møtetidspunkter og sammenfallehet i timeplan. Dersom det er utenfor skolen må den nyutdannede bruke tid på reise. I tillegg har hun ingen veileder til stede ved adhoc-utfordringer, mellom gruppeveiledningene.

Veiledningene vi gjennomførte ved egen skole ble en blanding av individuelle- og gruppeveiledninger. Årsaken var at vi tok utgangspunkt i det vi forutså var ulike behov hos de nyutdannede. Siden vi ikke hadde erfaring på området fra før, valgte vi å begynne med individuelle veiledninger, og deretter satte vi i gang med gruppeveiledninger etter høstferien. Innholdet i gruppeveiledningene var ikke forutbestemt, vi ønsket å bruke den enkelte aksjon til å føre oss videre. Vi valgte å invitere til gruppeveiledninger hver tredje til fjerde uke. Rammebetingelsene våre førte til denne beslutningen.

Det er sagt noe om gruppeveiledning med *ekstern veileder*. Fordelene som uttrykkes er at de møter lærere fra andre skoler, og oppnår en meningsutveksling på tvers av skolene. Veileder blir en mer distansert person, som ikke er kjent fra før med veisøker, og som ikke er påvirket av den interne skolekulturen. Det blir friere å ta opp

utfordringer med kollegaer. Dersom det er en gruppeveiledning med nyutdannede fra flere skoler gis det verdifulle kunnskaper om ulike skolekulturer (Sand / Storhaug 2011:37).

3.4.3 Etikk

I dette kapitlet har jeg vært opptatt av etiske aspekter i veiledningen. Følgende begreper er omtalt: etikk og verdier, frivillighet i veiledning, makt og taushetsplikt. Etikken jeg presenterer er vel så viktig for aksjonsforskeren, som for veilederen, noe som er inkorporert i prosjektet som er gjennomført.

Etikk og verdier

Jeg har tidligere i aksjonsforskningsprosjektet beskrevet mitt menneskesyn og mitt læringssyn, med det presenterer jeg også det grunnlaget prosjektets etikk hviler på. I veiledningsarbeidet vil våre handlinger avdekke verdiene våre, enten vi er oss det bevisst eller ikke (Stålsett 2009:108). De verdiene veiledningen er basert på, vil prege veiledningen og har betydning for kvaliteten på veiledningen (Tveiten 2008:45). Jeg baserer veiledningen på humanistiske verdier, og da handler det om å legge til rette for at veiledningen blir god. Trygghet er en verdi i veiledning, og det er veilederen som innehar hovedansvaret for å bygge trygghet. Retningslinjer, regler og en strukturert virksomhet kan være med på å skape trygghet og forutsigbarhet. Vi har valgt å lage en invitasjon som viser tidspunkt, varighet og sted for gruppeveiledninger. Med trygghet som grunnlag, kan det åpnes for det utrygge. Nettopp dette er noe av hensikten med veiledning, at endringer skjer, på det personlige eller profesjonelle plan. Forandringen kan dermed bli lettere å velge, våge og tåle (Tveiten 2008:50).

All veiledning fordrer etisk omtanke (Boge mfl 2009). Vanligvis blir etikk definert som «*teorien om moralen*», hevder Boge mfl (2009:106). Både på individnivå og samfunnsnivå handler det om hva som er godt, ondt, rett og galt. Geir Afdal (i Karlsen 2011:125) trekker det hele tilbake til antikkens verden hvor menneskelig virksomhet har vært delt inn i det sanne, det gode og det skjønne. Det sanne viser til vitenskap, det gode til etikk og det skjønne til estetikk. Å ville hverandre vel, bør være et utgangspunkt i all veiledning. Etikken bør diskuteres før gjennomføring av gruppeveiledning, det samme med normer og regler. Gruppeveiledning fordrer imidlertid spesielle etiske hensyn fordi det er forhold som inkluderer flere personer. Som veileder må jeg oppriktig ønske å bidra til at den som veiledes får hjelp og kommer videre. Det innebærer at jeg må

akseptere den andres følelser og meninger og jeg må være innstilt på at andre mener noe annet enn meg (Inglar 2002:161).

Frivillighet i veiledning

Det bør være frivillig å delta i veiledning, å tvinge noen vil ikke være noen god løsning. Hvor veiledbar vil en som er tvunget være? Samtidig bør alle være villige til kritisk å vurdere og reflektere over sin egen praksis, det er nettopp dette veiledning åpner opp for. Dermed er det lett å si at alle ville ha nytte av veiledning. De som er åpne for å forbedre egen praksis, bør muligens være åpne for veiledning? Enkelte vil likevel hevde at refleksjon kan foregå uten veiledning. «Erfaring og forskning viser imidlertid at den refleksjonen som foregår i en formell veiledningssituasjon vanligvis oppfattes som nyttig og forpliktende, og at den bidrar til faglig vekst og utvikling» (Tveiten 2008:49). I vårt tilbud om veiledning av nyutdannede lærere valgte vi å ha en frivillig tilnærming. Avgjørelsen ble støttet av ledelsen ved skolen. I gruppeveiledning har vi lagt vekt på at de som har meldt seg på, må gjennomføre de gruppeveiledningene vi har lagt opp til i hvert enkelt semester. Med andre ord en forpliktelse om obligatorisk oppmøte. Dette for veiledningsprogresjonens skyld, og av respekt for de andre deltagerne.

Makt

I følge Knud E. Løgstrup er det makt i all kommunikasjon. I alle forhold der vi har med andre mennesker å gjøre, vil det finnes makt: «... vore inbyrdes forhold er alltid... magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (Løgstrup 1975 i Eide m.fl 2010:31). Det jeg beskriver videre i dette kapitlet fokuserer på veilederen, men jeg vil minne om at det er direkte overførbart til aksjonsforskeren. De samme betraktninger gjelder, og de samme hensyn må ivaretas. Veilederens ansvar blir å fokusere på hvordan makten kan brukes til hva som vil være best for veisøkeren. Vanligvis blir begrepet makt brukt om å utøve sterk innflytelse (Boge mfl 2009:95). «Makt brukt som om noen *eier* den og andre *blir utsatt for* den på den ene siden, på den andre siden kan makt brukes for å beskrive krefter som kan være passive eller aktive» (Boge mfl 2009:95). I den siste situasjonen kan det åpne opp for at maktforholdet blir mer situasjonsbestemt, for eksempel hvordan veilederen legger til rette for oppdagelser og læring. Makt i veiledning kan ha både positive og negative aspekter (Tveiten 2008:51). Å være veileder innebærer å være i en maktsituasjon. Veileder har makt til å avgjøre metoden og innholdet i veiledningen, makt til å stille det ene eller det andre

spørsmålet, makt til å avslutte og makt til å påvirke. Makt i form av merkompetanse i forhold til veisøker kan også være et aspekt. Det er dermed en forutsetning at veilederen innehar etisk kompetanse for å forvalte dette på en best mulig måte. De positive aspektene ved makt kan være veisøkers egen oppfattelse av handlingsmuligheter etter en veiledningsseanse, for eksempel at vedkommende oppdager at han har makt til å velge, makt til å handle eller ikke handle i gitte situasjoner.

Taushetsplikt

For lærere gjelder en juridisk bindende taushetsplikt i forhold til opplysninger om elever. I veiledning er det derfor viktig at ikke denne taushetsplikten brytes, selv om det er taushetsplikt innad i veiledningen (Tveiten 2008). På oppstartsmøtet før skolestart nevnte vi veiledere at veiledningen var underlagt taushetsplikten, og på første bli-kjent veiledning gjennomførte vi en utvidet diskusjon rundt temaet. For å oppnå trygghet og takhøyde i en gruppe er det viktig at alle medlemmene er enige om at taushetsplikten er gjensidig rådende. Det innebærer at det som kommer frem av situasjonsbeskrivelser, tanker, meninger, reaksjoner og refleksjoner ikke skal formidles videre til andre. Dersom en yrkesutøver oppdager noe som er relevant for egen arbeidssituasjon i veiledningen, kan temaet bringes til kollegaer eller lederen, men «konkrete erfaringer og opplevelser fra veiledningsgruppa kan ikke formidles» (Tveiten 2008:53).

3.4.4 Veilederrollen

En veileder kan være i en posisjon hvor hun kan ha en viss innflytelse på et individ, en gruppe eller en organisasjon. Hun har imidlertid ikke makt til å gjøre direkte endringer. Dette er et ledelsesansvar. Lederen har direkte kontroll over gjennomføringen (Stålsett mfl 1994:22). Som veileder tenker jeg at en av mine hovedoppgaver må være å bidra til igangsetting av refleksjoner hos enkeltindivider, grupper eller organisasjoner slik at de lettere kan løse utfordringer de har. Stålsett (2009:342) omtaler hvordan vi utvikler oss som veiledere. Hun snakker om hva som bør ligge til grunn, som: *holdninger* (empati, innlevelsessevne, selvinnsikt, sensitivitet, oppmuntrende og støttende holdning), *ferdigheter* (som lytting, å kunne konfrontere og analysere) og *kunnskap* (om saksforhold som ligger til grunn for veiledningen, i mitt tilfelle for eksempel yrkesdidaktikk). I tillegg stilles det krav om spesifikke veilederferdigheter, som å lede grupper, lage kontrakter, stille krav, gi tilbakemeldinger og ta beslutninger. Min erfaring som veileder så langt, understøtter dette. I tillegg har jeg erfart at å ha en god

verktøykasse inneholdende ulike veiledningsmetoder har gitt meg en mer variert tilnæringsmåte. Ferdigheter i kommunikasjon vil også være av stor betydning i en veiledningsprosess.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi gjennomført både individuelle veiledninger og gruppeveiledninger, og relasjonen mellom veileder og veisøker er elementær.

Relasjonen mellom alle i gruppen har betydning for kvaliteten på veiledningen (Tveiten 2008). «Relasjonen i veiledning handler om forholdet, kontakten eller forbindelsen mellom de som deltar i veiledning» (Tveiten 2008:83). Videre hevder Tveiten at relasjonen handler om trygghet, kvalitet og samhandling i en gruppe. For å bli en god veileder pekes det på at empatiske, ikke-dømmende og anerkjennende holdninger hos veileder er blant de viktigste forutsetningene (Stålsett 2009:356). Høihilder og Olsen (2010:65) beskriver en veileders profesjonelle kompetanse ut fra følgende elementer: kunnskap om veiledning, veiledningsspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Veileder skal åpne opp for momenter som ikke veisøker selv ser, som ligger skjult for henne. Dermed må veileder inneha både en støttende og en utfordrende rolle. Det jeg nå har omtalt handler om veileder kontra veisøker, hvor veisøker står i fokus. Hva så med veilederens egne behov? En balansering av egne og andres behov bør alltid ligge til grunn. Som veiledere er vi antagelig opptatte av å imøtekomme behovene hos dem vi veileder, det er lett å glemme at vi også må forholde oss til våre egne behov. Veileder selv har behov for å ha innflytelse på det som hender og opprettholde respekten for sitt spesifikke oppdrag som veileder, videre å ha frihet til å forfølge problemstillinger og informasjon som er relevant, å få tid sammen med mennesker som er viktige for planleggingen, og til sist: å få anledning til å være skapende og til å prøve noe nytt (Stålsett 2009:351).

3.4.5 Refleksjon i veiledning og i aksjonsforskning

Aksjonsforskningsprosjektet bærer preg av refleksjoner. Vårt mål i veiledningene har vært å bidra til at de nyutdannede igangsatte pedagogiske refleksjoner. Det anses som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse å kunne reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet, og på den måten få ny innsikt til det beste for videre praksis (Handal og Lauvås 2002:70). Refleksjon kan beskrives «som en bevisst aktivitet som vi engasjerer oss i når vi selv synes det passer, når tiden eller situasjonen gjør det aktuelt

og mulig» (Handal og Lauvås 2002:71) Vi tyr til refleksjon når det hender noe uvanlig eller problematisk – eller noe vi ikke får til å stemme. For meg kobles det mot at det må være en interesse for et tema for at refleksjon skal igangsettes. Hva vi ser i en sak vil avgjøre om vi opplever at den angår oss (Grendstad 2007:58). Hvilken betydning saken har for oss: «Jeg vil vurdere forskjellig alt etter hvilken hensikt og interesse jeg finner at det har å beskjeftige meg med akkurat dette» (Grendstad 2007:55). Relevans er et nøkkelord. Når vi reflekterer sammen med de nyutdannede, det være seg over problemstillinger eller bestemte temaer, så må vi ha klart for oss at ikke alle innehar de samme behov og de samme interesser. De ulike stadiene (jamfør Dreyfus og Dreyfus, kapittel 3.3.3) de nyutdannede befinner seg på vil også være av betydning.

Vi veiledere har evaluert og reflektert sammen med de nyutdannede etter hver gruppeveiledning, i tillegg har veilederne hatt tosom refleksjon i etterkant. Vi har stilt spørsmål, vært i tvil, undret oss og benyttet de nye tankene i det videre arbeidet. Knyttet dette mot Schön så kaller han det for «reflection on action» (1993 i Handal og Lauvås 2002:71). Refleksjon over handling kan dreie seg om refleksjoner i planlegging av en aktivitet eller som refleksjoner etter gjennomføring. Det er det siste vi hovedsakelig har hatt fokus på, med det mål at refleksjonene etter en aksjon (for eksempel en gruppeveiledning) har ført til planer og aktiviteter for neste aksjon. For den nyutdannede vil det være av betydning å dele erfaringer og gjennomføre åpne refleksjoner slik at handlingsaspektet kan utfordres. “The important thing is that thinking is the method of an educative experience – the essentials of method are therefore identical with the essentials of reflection” (Dewey 1968:163). Jeg tolker utsagnet som at tenkning og refleksjon er metoder som er elementære i forbindelse med å utvikle pedagogiske erfaringer.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske utgangspunktet for aksjonsforskningsprosjektet. Menneskesyn, læringssyn og veiledningssyn er belyst. Verdier og holdninger vil sammen med det ovenstående være grunnmuren i mitt arbeid som veileder og som aksjonsforsker. Teoretikere som Dewey, Dreyfus-brødrene, Illeris og Grendstad samsvarer ofte med mine synspunkt. I tillegg ser jeg likhetstrekk dem i mellom og mellom dem og refleksjoner i mitt prosjekt. Didaktisk relasjonsmodell er

benyttet i prosjektet og yrkesdidaktiske betraktninger er sentrale fordi de nyutdannede tilbys veiledning som er tuftet på det praktiske arbeidet og siden læreryrket er en profesjonsutdanning hvor teori og praksis står i samsvar med hverandre. Utviklingen som lærer, fra novise til ekspert, er omhandlet. Begrepet yrkesretting er diskutert, siden det ser ut til at opplæring på yrkesfag er noe annet enn opplæring på studiespesialiserende utdanningsprogram. Etske aspekter er viet oppmerksomhet, og jeg vil fremheve at etikkens betydning er likeens både for veilederen og for aksjonsforskeren. Avslutningsvis har refleksjon i veiledning og i aksjonsforskning fått sin plass. I alle ledd av aksjonsforskningsprosjektet har refleksjoner vært et grunnlag for videre fremdrift.

4 FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE

I dette kapitlet blir de ulike tilnæringsmetodene beskrevet: aksjonsforskning, som er den valgte overordnede strategi og intervju og narrativ som bygger opp under aksjonsforskningen. Jeg har også valgt å beskrive fremdriften i aksjonsforskningsprosessen, med utgangspunkt i metoder som er benyttet: reflekterende team, søt-modellen, observasjoner, tegninger og logger. Dette viser deler av aksjonsforskningsprosessen, som har ført til oppdagelser og empiri. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av oppgavens reliabilitet og validitet i kombinasjon med relevant teori.

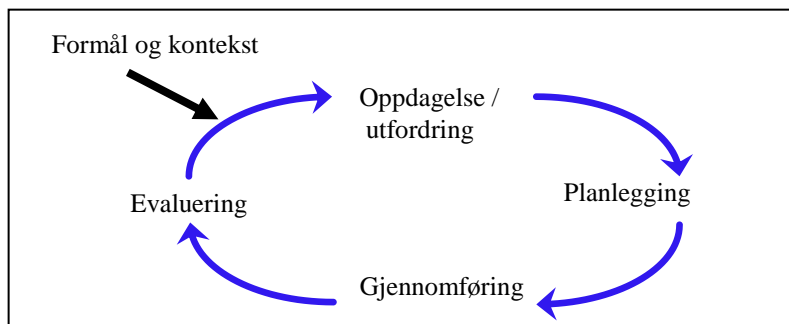
4.1 Bakgrunn og begrunnelser for valg av metoder

For å utarbeide et mest mulig nyansert og eksakt svar på problemstillingen **Hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole?** er valget falt på ulike tilnæringsmetoder, med andre ord en triangulering. Begrepet triangulering er hentet fra landmåling: «via et nettverk av triangler som blir trigonometrisk utregnet, kan en fastslå eksakt posisjon» (Knutsen mfl 2005:21). Innen forskning betyr dette at forskeren benytter seg av flere innfallsvinkler for å kunne forklare og beskrive et fenomen. Ved triangulering vil det forsøkes å komme frem til en mest mulig eksakt forståelse, slik at påliteligheten og gyldigheten til arbeidet blir større.

4.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning oppstod rett etter andre verdenskrig, og den tysk-amerikanske gestaltpsykologen Kurt Lewin (1890 – 1947) gis ofte æren for å være pioneren bak aksjonsforskningen (Illeris 2012:76). Noen vil kalle ham aksjonsforskningens «gudfar». Lewin introduserte aksjonsforskning som en strategi for at praksis og teori kunne være i et fruktbart symbiotisk forhold til hverandre. Lewin var opptatt av endringer i sosiale systemer og han utviklet en arbeidsprosess kombinert av aksjon og forskning, som en spiralmodell. Aksjonsforskning kan sies å være en form for forskning som handler om å sette i gang forandringsprosesser parallelt med at det forskes. Lewin beskriver en systematisk arbeidsmetode hvor en forskningsprosess planlegges og styres gjennom en syklisk tenkning. Det veksles konstant mellom «forskning» og «handling», hvor

handlingene løpende evalueres. Evalueringen av aksjonene (handlingene) danner bakgrunn for beslutning om neste steg i aksjonsforskningsprosessen (Garmann Johnsen m fl 2009:152). Aksjonsforskning vil dermed fungere som en stadig vekselvirkning mellom praksis, forskning på praksis, forbedring av praksis og atter ny forskning (Dalland 2008:60). Aksjonsforskning starter med en utfordring i praksis, hvor det ønskes endring og utvikling. Det planlegges et tiltak (en aksjon), aksjonen gjennomføres og evalueres til slutt. Figur 5 viser en aksjonsforsknings sirkel¹⁵ som er inspirert av Coghlan og Brannick (2005). Det er gjort en oppdagelse som viser en utfordring / et behov, deretter planlegging av en handling / aksjon, så gjennomføring av aksjonen og til sist evaluering av aksjonen.



Figur 5: Aksjonsforsknings sirkel (inspirert av Coghlan og Brannick 2005)

Figur 5 viser at situasjonens kontekst og formål tas med i betraktning i evalueringsprosessen. Når evalueringene er gjennomført tas det beslutning om videre veivalg. Den første sirkelen utvikles dermed til en spiral, hvor første spiral fører til neste spiral som er bygget opp på nøyaktig samme måte. Slik fortsetter det til målet er nådd. Antall spiraler (aksjoner) er alltid varierende. Med andre ord: første evaluering danner grunnlag for det videre arbeidet, altså den neste aksjonen. Aksjoner gjennomføres og evalueres til ønsket endring er oppnådd. Dette er Kurt Lewin's sykliske spiralmodell. Lewin er representant for tradisjonen knyttet til aksjonsforskning i arbeidslivet og i sosiologien, det samme gjør den kjente aksjonsforskeren Kurt Aagaard Nilsen, Roskildeuniversitetet i Danmark. Sentrale punkter i denne tradisjonen er relatert til sosial endring og demokratisering, læring i sosiale fellesskap, kritikk av skillet mellom teori og praksis og mellom forskning og praksis. Lewin forsto, i likhet med de kritiske hermeneutikerne i Frankfurterskolen, at å gjøre mennesker til objekter slik som i tradisjonell forskning, ville føre til en autoritær og kynisk kultur. Han var viss på at det

¹⁵ Figur inspirert av: <http://home.hio.no/~kristihh/skrive/kap2.htm> (12.11.12)

kunne utvikles en vitenskap som kunne oppfordre mennesker til selv å ta ansvar (notater fra forelesning ved HiOA, 2011).

Jürgen Habermas f. 1929, tysk filosof og sosiolog, er kjent som forgrunnsfigur i nyere vesteuropeisk filosofi og samfunnsvitenskap. Habermas var en hovedtalsmann for den «kritiske teori» som ble utformet av den såkalte Frankfurterskole. Den kritiske tenkemåten dreier seg om hvordan sosialisering formidles gjennom usynlige samfunnsmessige strukturer (Illeris 2012:135). De kritiske tenkernes problemstillinger satte fokus på forholdet mellom individ og samfunn. Svært kort kan det sies at Habermas forsøker å stille en kommunikativ rasjonalitet, diskursen, «den herredømmefrie samtalen» og livsverdenen som innfallsvinkler som kan holde fast i en humanistisk frigjørende praksis og erkjennelsesinteresse. Alt dette med bakgrunn i «modernitetens tekniske eller instrumentelle rasjonalitet som i stadig større grad preger samfunnet vi lever i» (Illeris 2012:134). Han var opptatt av forholdet mellom teori og praksis og utredning av forskjellige erkjennelsesinteresser. Habermas mente at teori alltid må være forankret i praksis, det vil si inkorporert i handlingen og at handlingen alltid må sees på som målstyrt eller interessestyrt (Løvlie/Steinsholt 2007:636). Jürgen Habermas, og retninger som konstruktivismen, argumenterte for nødvendigheten av å bruke hermeneutikk som erkjennelsesteori (epistemologi). «Hermeneutikk dreier seg om hva det vil si å forstå» (Hartviksen og Kversøy 2008:204). Det kan kalles fortolkningsteori, og omhandler menneskets forståelse og fortolkning av ulike situasjoner, formuleringer eller tekster. Hermeneutisk tankegang viser at det ikke finnes nøytrale data, heller ikke når vi kun observerer (Fugleseth/Skogen 2007:268). Jeg vil presentere Winters hermeneutiske prinsipper i kapittel 4.5.1.

Bakgrunnen for utvikling av den kritiske teorien var kritikk av teknisk naturvitenskapelig forskning der fokus er å finne ting som virker, også innenfor det sosialteoretiske. Den kritiske tenkemåten fremholdt at humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning har andre oppgaver enn bare å søke etter matematiske lover for kultur- og samfunnsforhold. En instrumentell måte å tenke forskning på, som representerer en systemforståelse av virkeligheten. Det tar ikke med det normative og det sosiale, og dette kritiserer Habermas (forelesning HiOA, Hilde Hiim, okt.2012).

En annen retning, eller tradisjon, som aksjonsforskning stilles under er den engelske tradisjonen. Denne tradisjonen er sterkt knyttet til lærerprofesjonen. To kjente aksjonsforskere under denne tradisjonen er Jack Whitehead og Jean Mc Niff. Fritt oversatt sier de følgende om aksjonsforskning: aksjonsforskning er økende kjent som en tilnærming som oppmuntrer og inspirerer praktikere til å ta kontroll over deres egne liv og omstendigheter. Det hele startet i USA, kom til England på 70-tallet og i 1980-årene hadde aksjonsforskning stor innvirkning på mange profesjonelle arenaer, spesielt innen lærerprofesjonen (notater fra forelesninger ved HiOA, 2011). En måte å se de ulike tilnærminger til aksjonsforskning på representeres her ved Hilde Hiim (Hiim 2010:93):

- 1) **Dialogbasert organisasjonsutvikling:** Bygget på Habermas' kritiske analyser av vitenskapsbegrepet hvor målet er demokratisk organisasjonsendring og læring basert på dialogkonferanser og organisasjonsarenaer for læring. Forskeren kommer utenfra, fungerer ofte som en organisasjonskonsulent som er ekspert på tilrettelegging av dialoger og på utviklings- og læringsprosesser.
- 2) **Kritisk utopisk aksjonsforskning:** Vitenskapssyn basert på kritisk teori, ved Habermas, Adorno og Negt. Målet med denne type aksjonsforskning er å skape demokratiske endringer i arbeidslivet, med fokus på marginaliserte grupper. Metoden som benyttes er framtidswerksted og forskningsverksted. Forskeren kommer også her ofte utenfra for å legge til rette for framtidswerksted, utvikling og læring.
- 3) **Pedagogisk aksjonsforskning:** Vitenskapssynet tar utgangspunkt i kritisk teori, ved Habermas og pragmatisk teori ved Wittgenstein og Heidegger. Er opptatt av betydningen av å utvikle kunnskap gjennom praksis og det kontekstuelles betydning i menneskets erfaringer. Målet her er å utvikle læreres praksis og yrkeskunnskap og bidra til en mer demokratisk utdanningspraksis. Dette er en praktikerforskning, hvor forskeren forsker i sin egen lærerpraksis sammen med elever og kolleger.

Dette aksjonsforskningsprosjektet tar utgangspunkt i pedagogisk aksjonsforskning, hvor jeg som veileder og forsker, forsker i mitt eget arbeidsfelt. Min rolle som forsker blir å underbygge demokratiets røst (forelesning med Kurt Aagaard Nielsen, 10.05.11). Samtidig vil jeg hevde at prosjektet også kan sies å ha et snev av dialogbasert organisasjonsutvikling i seg i og med at vi ønsker at tilbudet med veiledning av nyutdannede lærere skal bli fast implementert i vår organisasjon. Aksjonene i dette

prosjektet refererer til et tiltak som nylig er tatt inn i vår skole, nemlig veiledning av nyutdannede lærere. Forskningskomponenten i arbeidet blir å planlegge, gjennomføre, evaluere og reflektere over selve prosessen og effekten av aksjonene i implementerings- og utviklingsprosessen. Det er for øvrig denne komponenten som skiller aksjonsforskning fra praktisk innovasjonsarbeid (Fuglseth/Skogen 2007:181).

Aksjonsforskningsprosjektet viser at det er nettopp det sosiale, ved utvikling av et nytt tilbud om veiledning, i samsvar med andre, som er grunnvullen. Uten medveileder og gruppedeltagere i en demokratisk prosess hadde det ikke vært mulig å finne ut av – og endre, en tilstand vi i utgangspunktet ikke var tilfredse med. At deltagerne er medforskere er dermed en avgjørende grunntanke i aksjonsforskning. Forskerens rolle er å være tilrettelegger i prosessen. Alle deltagerne skal utfordres til å komme til orde (Hartviksen og Kversøy 2008:163). Hensikten med aksjonsforskning er å gjøre virkeligheten litt bedre. «Like mye som vi fokuserer på å ville vel med prosjektene vi setter i gang, er det vesentlig at vi tar på alvor refleksjoner over om prosjektene våre faktisk gagnar det mellommenneskelige fellesskapet», sier Hartviksen og Kversøy (2008:164). Å ville andre vel synes jeg skal stå som en rettesnor både i arbeidet som aksjonsforsker og i arbeidet som veileder. Det innebærer at refleksjonene etter aksjonene må inneha ærlighet og åpenhet, både for hva som har skjedd og for veien videre. At lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, er noe av tanken bak pedagogisk aksjonsforskning. Refleksjonen og undersøkelsene gjøres sammen med kollegaer, og/eller eventuelt med andre impliserte parter. Nødvendigheten av at lærere selv forsker i sin profesjonelle praksis fremheves. «Hovedbegrunnelsen er at dette er en forutsetning for å utvikle profesjonskunnskap med forankring i profesjonell erfaring, for å ivareta læreres profesjonalitet» (Hiim 2010:22). Aksjonsforskning kan kalles utviklingsforskning. Forskningen tar utgangspunkt i en problemstilling som har oppstått i praksis og derav ønsket om endring. I dette aksjonsforskningsprosjekt var det mangelen på veiledning av nyutdannede som var utgangspunktet for problemstillingen. Ønsket om endring kom fra ledelsen og oss to som praktikere / veiledere, via St.meld.nr. 11 (2008-2009). Vi ønsket, og så behovet for, utvikling og endring i vårt arbeid med nyutdannede lærere. Vi ville se om vi kunne bidra til utvikling av en ny praksis i de to første årene som lærer. I aksjonsforskning arbeides det nettopp for en endring samtidig som det utvikles ny kunnskap. Målet er å

forbedre praksis gjennom, og ved hjelp av, forskningsprosessen. Det uferdige har plass i all forskning. Forskning søker etter bedre og klarere svar og mer robuste løsninger på de problemstillinger som reises (Tiller 2004:18). I aksjonsforskning, som i annen mer tradisjonell forskning, vites det ikke hvor prosjektet ender før det er ferdig gjennomarbeidet.

Mitt aksjonsforskningssyn kan plasseres både innunder den engelske tradisjonen og under tradisjonen knyttet til aksjonsforskning i arbeidslivet og i sosiologien. Veiledning av nyutdannede lærere handler både om sosial endring og læring i sosiale fellesskap på den ene siden (Lewin, Aagaard Nielsen) og læreprofesjonen (Whitehead, Mc Niff) på den andre siden. De nyutdannede vil under veiledning være i en læreprosess, samtidig som de utvikler sin lærerkompetanse. Hovedsakelig er tilnærmingen mot pedagogisk aksjonsforskning. Målet er å utvikle praksis og vi bedriver praktikerforskning. Imidlertid er også skolen som organisasjon gjenstand for endring når prosjektet veiledning av nyutdannede lærere implementeres. Dermed beveger jeg meg også både innenfor dialogbasert organisasjonsutvikling og kritisk utopisk aksjonsforskning. I mitt tilfelle er det riktignok ikke en konsulent (forsker) som kommer utenfra, med de fordeler og ulemper det kan medføre.

Min rolle som aksjonsforsker innebærer for meg at jeg skal vise frem konkrete erfaringer, og eksempler, som er kommet frem i aksjonene. Jeg skal bidra til at veiledning av nyutdannede blir belyst gjennom tolkning av aktuell teori. Videre blir det mitt ansvar å sørge for at aksjonsforskningsprosjektet blir en samarbeidende prosess, hvor alle deltagerne blir fokuspersoner. Avslutningsvis er deltagermedvirkning et hovedpoeng: «Et demokratisk lærings samarbeid forutsetter muligheter for kritikk og endring av eksisterende utdanningstradisjoner og – strukturer» (Hiim 2010:54).

4.2.1 Aksjonsforskning i egen skole – utfordringer

«Det er den som selv har skoen på, som best kjenner hvor den trykker», sier et ordtak, som jeg har hørt benyttet hyppig i veiledningsarbeid. Målet med aksjonsforskning er å forbedre en allerede eksisterende praksis. For å få til en endring, eller en forbedring, kan det være en fordel å jobbe sammen, i team. Forskningen foregår i et samarbeid, hvor forskeren er involvert, eller som i dette aksjonsforskningsprosjektet – en del av selve

feltet, en aktør på lik linje med de andre involverte partene. Foruten forskeren selv, vil de nytilsatte ved vår skole, samt min kollega som også er veileder, utgjøre «forskerteamet». Vi to som har ansvaret som pedagogiske veiledere, innehar samtidig en lærerrolle ved skolen. Det innebærer at vi på den ene siden er kollegaer av deltagerne i veiledningen, på den andre siden er vi for de nyutdannede de erfarne lærerne. Vi må derfor være bevisste på rollen vår, og våre tidligere erfaringer, våre holdninger, tolkninger og valg og bortvalg. Det ligger makt (kapittel 3.4.3) i å være ansvarlig for et prosjekt, og det kan føre påvirkning med ikke å være bevisst på rollen sin. Tveiten (2008:113) utdyper dette når hun hevder at veilederen må være bevisst sin funksjon som rollemodell, hvor modelleringen kan prege deltagerne i senere veiledningssammenhenger. De nytilsatte lærerne var inviterte som medforskere, og de var klar over at jeg dokumenterte arbeidet, og både de, min veilederkollega og jeg skrev logger. Jeg oppdaget at min/vår forskning ikke var i hovedsetet for gruppen. Det har jeg tolket dithen at det var veiledningen som var sentral. De nyutdannede lærerne var naturlig nok opptatte av sitt eget arbeid og sin egen utvikling. At de kunne bidra med sine erfaringer og oppdagelser inn i et prosjekt som var nytt i skolen, ga de uttrykk for at var givende og positivt (kapittel 6). Når det er sagt må det sies at jeg var opptatt av ikke å være en fremtredende forsker, jeg ønsket å forske med og ikke på. Jeg var en del av gruppen, men også en administrator av gruppen sammen med min veilederkollega. Aksjonsforskningen og veiledningen opplevde jeg dermed at gikk hånd i hånd (kapittel 7.2.2). Vår forforståelse og vårt utgangspunkt for prosjektet var at det ikke tidligere hadde vært en fungerende systematisk veiledning for nyutdannede lærere. Hver nyutdannet hadde, som tidligere beskrevet, fått sin fadder, som bidro i forhold til praktiske spørsmål. Faglige spørsmål ble stort sett tatt opp med en kollega på eget team. Føringer fra oss prøvde vi å minimalisere, bortsett fra at vi måtte organisere veiledningen og ta valg i forhold til metode. Utover det var vi opptatte av at aksjonene skulle få gå sin gang og leve sitt eget liv (kapittel 4.5). Vi forsøkte å leve etter disse prinsippene. Problemstillingen er ikke direkte diskutert med deltagerne, men de er klar over at utvikling av veiledning for nyutdannede lærere har vært utgangspunktet. Aksjonsforskning er både blitt kritisert og debattert fordi den ikke følger de gamle tradisjonelle formene innenfor vitenskapelig forskning. Jean McNiff sier noe om debatten rundt aksjonsforskning:

«Hot debates and often real disagreements take place, about the nature and focus of action research, how it is done, who does it, why, and what the outcomes might be»¹⁶.

Likevel synes det som om det er en generell enighet i aksjonsforskningsmiljøet (i alle fall i teorien) at aksjonsforskning er basert på noen viktige prinsipper: nødvendigheten av rettferdighet og demokrati, alle menneskers rett til å snakke og til å bli hørt, den enkeltes rett til å vise hvordan og hvorfor de har satt ekstra fokus på en utfordring for å kunne påvirke egen arbeidshverdag, det dype behovet for å oppleve sannhet og «*beauty*», både personlig og profesjonelt (www.jeanmcniff.com). Rettferdighet, demokrati, retten til å snakke og bli hørt, hver enkeltes rett til å vise hvordan og hvorfor de fokuserer på læring for å utvikle arbeidet sitt, det dype behovet for sannhet og skjønnhet – både i privat og i profesjonelt liv. Jeg synes Jean McNiff beskriver noe som er et allment behov, og som bør være en allmenn rett.

4.2.2 Forskningsdata via logg, samtaler, observasjoner, refleksjoner og referat

Det har vært vesentlig for meg å benytte flere metoder for å sikre at viktige perspektiver, og deltagerens stemmer, skulle komme til syne i aksjonsforskningsprosjektet. Som grunnlag for datasamling har jeg brukt logger, samtaler, observasjoner, refleksjoner og referat.

Logg

er et redskap for å bearbeide erfaringer, og som kan føre til utvikling. Begrepet logg kjenner vi fra flere yrker, blant annet fra skipsfart (Høihilder/Olsen 2011:80). «Når ordet logg brukes i pedagogisk sammenheng, snakker vi om en bok eller et annet medium der man gjør nedtegnelser for å dokumentere sin egen faglige utvikling» (Høihilder og Olsen 2011:81). I skolen brukes loggen på ulike områder og har betegnelser som blant annet elevlogg, lærelogg og gruppelogg. Når vi skriver logg må vi tenke igjennom og sette ord på hva vi har gjort, hva vi tenkte, hva vi opplevde og hva vi lærte. Vi må med andre ord sette ord på praksisen vår, og vi blir utfordret til å tenke nøye og kritisk igjennom hver enkelt erfaring. Når vi våger å reflektere, kan dette være utgangspunkt for å skape endring. Vi har oppfordret våre gruppedeltagere til å skrive logg etter hver veiledning. Vi som veiledere har enten skrevet logg, eller refleksjoner som ble nedfelt i et referat. Vi har benyttet det samme loggskjemaet (vedlegg 2) hver

¹⁶ <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp> (13.04.12)

gang. Vi valgte en enkel struktur som gjorde at skrivingen gikk raskt. Vi så at den enkelte fylte ut på sin måte, enten ved stikkordsform eller ved bruk av lengre setninger. Noen hadde mye å meddele, andre mindre. Dette tror vi varierte ut i fra nytteverdien den enkelte opplevde i den spesifikke veiledningen. I flere av aksjonene vil resultater fra loggene fremkomme via sitater.

Samtaler

I alle aksjonene har det foregått dialog og diskusjoner. Utsagn har dukket opp underveis, noe jeg har vist til som sitater i aksjonene. Hver veiledningsaksjon ble avsluttet med en rundesamtale. Det innebar at alle deltagerne fikk si noe om sine opplevelser i løpet av veiledningen. Vi fulgte runden slik at alle kom til orde. Jeg noterte det som ble sagt i stikkordsform. Enkelte av utsagnene kommer frem som sitater i aksjonene.

Deltagende observasjon

«Når vi observerer danner vi oss et mest mulig objektivt inntrykk av det som lar seg registrere ved hjelp av sansene» (Løkken og Søbstad i Høihilder og Olsen 2011:43). Vi må forsøke å fange inn informasjon på en mest mulig saklig og objektiv måte – og redusere feiltolkninger og påvirkninger som skyldes vår forutinntatthet. I våre gruppeveiledninger har min medveileder og jeg benyttet oss av observasjoner, ved at vi har vekslet på hovedansvaret i gruppeveiledningene. Den andre har dermed hatt mulighet til å observere seansen, og ta notater, samtidig med at den har vært noe deltagende i prosessen. Vi har vært bevisste på observasjonens grunntanke om objektivitet, og forsøkt å unngå tolkning. Tolkning er mer av subjektiv art, og er ofte preget av vår forforståelse. Underveis i enkelte av veiledningene har deltagerne jobbet mer selvstendig (for eksempel i dialogspillet, kapittel 5.5) og da ble muligheten åpnet for oss veiledere til å observere. Observasjonene fokuserte på delaktighet, interesse, oppdagelser, åpenhet og utsagn. Det var en utfordring å trekke ut relevante data, men refleksjoner med medveileder i etterkant underbygget ofte egne observasjoner. Siden det alltid vil være feilkilder i observasjonsarbeidet, anses gruppeobservasjon som spesielt verdifullt, og som et godt utgangspunkt for refleksjoner i ettertid (Høihilder og Olsen 2011:45). Observasjonene vi har gjort fremkommer i kapitlene om oppdagelser og refleksjoner etter hver aksjon.

Refleksjoner

I samtalene etter hver veiledning opplevde vi at refleksjonene kom naturlig mellom deltagerne. Assosiasjoner til eget arbeid bidro til å sette i gang refleksjoner. Ved flere anledninger reflekterte vi veilederne sammen med deltagerne, gjerne om videre fremdrift. Etter avsluttet veiledning satt vi veiledere oss ned for videre refleksjon over hva som hadde skjedd, og hva vi måtte ta tak i som veiledere og aksjonsforskere. Dette vises i egne kapitler etter hver aksjon. Refleksjonene var et resultat av det som kom frem i logger, samtaler og observasjoner. Refleksjonene sier oss at loggene og samtalene var det som ga oss mest relevante data i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål.

Referat

Samtaler, observasjoner og refleksjoner ble nedfelt skriftlig. Både i stikkordsform og i mer sammenhengende tekst.

All forskningsdata jeg samlet inn ble lagret i en perm. Etter at alle aksjonene var gjennomført var det nødvendig å utføre koding på arbeidet. Hva var kommet frem? Var det likheter? Interessante ulikheter? Koblinger mot aktuelle teorier? Jeg benyttet meg av fargekoding for å systematisere i loggene. De ulike veiledningsmetodene (kapittel 2.3.5) vi har benyttet i prosjektet kan bidra til refleksjon og endring av mønstre. Videre kan de bidra i sosialiseringen til læreryrket. Samtalene vi har gjennomført, refleksjonene, observasjonene og loggene alle parter har skrevet – vil kunne gi oss antagelser om så har skjedd.

4.2.3 Klargjøring av data fra aksjonsforskningen

Under og etter en kvalitativ undersøkelse er det ikke uvanlig å sitte igjen med en mengde notater og nedtegnelser, logger, referater, tegninger, ideer og Post-it lapper (Johannessen m.fl. 2006:158). En organisering av materialet er nødvendig for å få en oversikt slik at det er mulig å finne igjen spesielle data. Jeg har valgt å støtte meg til Kvale sine syv faser i en intervjusituasjon (Kvale/Brinkmann 2010:118), fordi jeg mener at dette kan overføres som organisering også i forhold til aksjonsforskning. De syv stadiene er: tematisering, planlegging, intervjuing (her: gjennomføring), transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Jeg vil nå beskrive kort hvordan jeg forholdt meg til stadiene, slik sett beskriver de også selve prosessen og

forløpet i prosjektet. Tematiseringen ble avklart tidlig i forløpet, og var grunnlaget for valg av forskningsstrategi og metode. Planlegging av studien beskrives i grovplanen, og planlegging av hver aksjon er gjort fortløpende ettersom prosjektet har skredet frem. Gjennomføring av hver aksjon er gjort med en reflektert tilnærming til temaet og de mellommenneskelige forhold. Transkribering er ikke utført direkte, men det som skjedde i hver aksjon har i stor grad blitt gjengitt skriftlig i prosjektet. Jeg har analysert ved å kategorisere ved å se etter nøkkelord eller like betydninger, disse har jeg benyttet fargekoding på. Det har gitt meg en større oversikt og har gjort sammenligninger lettere, for eksempel mellom intervjuene og selve aksjonsforskningen. Verifisering har fått et eget kapittel (4.5). Rapporteringen finnes både i hver enkelt aksjon i kapittel 5, og sammen med oppdagelser fra intervjuene i kapittel 6. Som en overordnet strategi lå Winters hermeneutiske prinsipper (kapittel 4.5.1) til grunn for tolkningene av oppdagelsene og funnene i aksjonsforskningen.

Hver enkelt aksjon i dette aksjonsforskningsprosjektet er beskrevet og evaluert fortløpende. På den måten har jeg benyttet meg av en kontekstuell dataorganisering (Johannessen m.fl. 2006:161) hvor jeg ikke har vært opptatt av å se på hele datamaterialet gjennom de samme brillene, men jeg har søkt etter det som har vært spesifikt i hver enkelt kontekst. En og en del, aksjon, har blitt analysert isolert som en helhet. Den enkelte aksjon har igjen ført til neste aksjon. I oppsummeringene og konklusjonene vil jeg imidlertid ha en helhetlig tilnærming, ved at alt materialet sammenstilles i forhold til trianguleringen. Hver enkelt aksjon er analysert sammen med medveileder. Vi har samtalt og reflektert i umiddelbar etterkant av veiledningene, og i tillegg har vi reflektert over alle aksjonene samlet sett i februar 2013.

4.3 Intervju

I dette kapitlet behandler jeg intervjuenes bakgrunn og innhold. Jeg vil omtale hvordan intervjuguiden er utarbeidet og gjengi noen spørsmål. Forskningsetiske vurderinger er ivaretatt og jeg vil beskrive hvordan intervjuene er gjennomført. Avslutningsvis fremstilles transkribering og klargjøring.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å se verden med intervjupersonenes øyne. Målet er å finne betydningen av folks erfaringer og å avdekke opplevelsen deres av

verden, i forkant av vitenskapelige forklaringer (Kvale/Brinkmann 2010:21). Kvale beskriver noen ulike sider ved det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale/Brinkmann 2010:47). Det han kaller for *livsverden* har vært fremtredende i de intervjuene jeg har foretatt. Temaet i intervjuet har gått på intervjupersonens livssituasjon, her arbeidssituasjon som nyutdannet, og hans/hennes forhold til den. Jeg planla et semistrukturert livsverdenintervju fordi jeg ønsket å forstå hverdagen til intervjupersonene ut i fra deres perspektiver. Semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men noe midt i mellom. Intervjuguiden (vedlegg 6) sirklet inn noen temaer, og spørsmål, som jeg ønsket å få utdypet – men guiden var på ingen måte førende. To nyutdannede lærere, som hadde deltatt i veiledning, ble intervjuet på slutten av skoleåret 2011/2012. Det kan sies å ha vært et strategisk valg av intervjupersoner, i og med at de to første jeg henvendte meg til sa ja til deltagelse. Intervjuene ble gjennomført i juni 2012. Veiledningene var på det tidspunktet nettopp avsluttet, og intervjupersonene kunne dermed sitte inne med opplysninger, erfaringer og tanker som var «ferskvare».

4.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg ønsket i utgangspunktet kun å utarbeide en kort plan over de temaene og spørsmålene jeg ønsket utdypet. Under planleggingen ble det flere spørsmål enn jeg hadde tenkt på forhånd, men jeg avgjorde at de uansett kunne bli stående som et utgangspunkt. Jeg ville ikke binde meg til å følge spørsmålene slavisk. Dette for å få en fri flyt i samtalen, samtidig som jeg ville overholde en profesjonell rolle under seansen. Intervjuguiden og opplegget for intervjuet kan ha stor påvirkning på etterarbeid og analyse. Jo mer spontan intervjusituasjonen er, jo større er muligheten for å få spontane, levende og uventede svar. Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto enklere er det å strukturere og analysere intervjuet i etterkant (Kvale i Dalland 2008:150). Jeg gjennomførte et prøveintervju som resulterte i noen små-endringer på spørsmålsstillingen. Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte i forhold til et semistrukturert intervju, og som utgangspunkt for en samtale. Under følger et utvalg av spørsmålene, med begrunnelser for valg:

1. Beskriv hvordan veiledningen har fungert for deg dette skoleåret!

Formålet med spørsmålet var å få et innblikk i den nyutdannedes livsverden. Det åpne spørsmålet kunne frembringe ulike momenter, som jeg ville spille videre på. Jeg var forberedt på ulik lengde og innhold på svarene. Jeg ville med oppfølgende spørsmål jobbe for å få mest mulig informasjon.

2. Hvilke utfordringer har en nyutdannet lærer?

Et generelt spørsmål som jeg ønsket å gjøre mer personlig etter at intervjupersonen hadde fått «varmet opp». Et refleksjonsspørsmål, som jeg igjen knyttet mot veiledningene. Reelt sett ønsket jeg svar på dette spørsmålet fra en som selv er nyutdannet, og på den måten ta det med videre i forberedelser mot veiledning neste år, for å imøtekomme behovene fra de nyutdannede.

3. Hvordan har skolen lagt til rette for veiledning?

Spørsmålet ville avdekke om skolen legger inn rett innsats på rett sted. Tid, ressurser, vikarbehov vil være videre temaer til diskusjon. Spørsmålet handler om forankring, og om opplevelsen av det i hverdagen.

4. Behovsprøvd veiledning eller etter temaer (årshjul)?

Et konkret spørsmål som ville gi svar på hva de nyutdannede selv har mest behov for. Dette for å kunne sammenstille det med de erfaringene vi som veiledere har gjort oss, og hvordan vi skal organisere veiledningene videre.

5. Gruppeveiledninger eller individuelle veiledninger?

Tilbakemeldinger på organiseringen var behovet. I teorien (kapittel 3.4.2) hevdes det at det er fordeler og ulemper med både individuelle veiledninger og gruppeveiledninger. Jeg ønsket svar fra intervjupersonene om deres erfaringer og tanker, igjen med tanke på veiledning neste skoleår.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Begge informantene var kjente med forskeren og aksjonsforskningsprosjektet etter å ha deltatt i veiledninger gjennom skoleåret. Tid og sted ble avtalt. Det var viktig å finne et tidspunkt hvor intervjupersonene kunne sette av en times tid, uten å føle noe tidspress. Dette for å kunne gå i dybden av spørsmålene, slik at pålitelighet og gyldighet best

mulig kunne sikres. Rommet som ble benyttet var på vår arbeidsplass, og for å gjøre intervjusituasjonen rolig og behagelig valgte jeg et lite møterom som ingen av intervjupersonene hadde noen direkte tilknytning til. For å bidra til en god samtale, med øyekontakt, ønsket jeg å benytte taleopptager fremfor å skrive ned svarene. Begge informantene godtok dette. Jeg informerte om at opptakene ville slettes etter at aksjonsforskningsprosjektet var godkjent.

4.3.3 Transkribering og klargjøring

Den muntlige samtalen i et intervju overføres til ord og bokstaver på et stykke papir. Dette kalles transkribering (Dalland 2008:174). Når et intervju skrives ned, må fokuset være å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Prosessen med å bearbeide informasjon kan inndeles som under (Dalen i Knutsen m.fl. 2005:77). Jeg valgte å ha dette som en rettesnor for mine bearbeidelser av intervjuene:

- **Organiseringsprosessen:** det ble benyttet lydopptager ved begge intervjuene. Intervjuene ble skrevet ned ordrett på PC. Spesielle uttrykk, kroppsspråk, pauser eller avventing ble beskrevet. Intervjupersonene ble anonymisert. Kjønn er utelatt av hensyn til anonymiseringen.
- **Fortolkningsprosessen:** det er viktig å lete etter intervjupersonens synspunkter, erfaringer og meninger slik de kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Jeg bestreb meg på å være en aktiv lytter og stille oppfølgende spørsmål der jeg ikke opplevde umiddelbart å få et helhetlig svar. Tidligere logger og erfaringsutvekslinger fra veiledningene lå også til grunn for fortolkningen.
- **Teoretisk sensitivitet:** betyr å lete etter informasjon som er i samsvar med aktuell litteratur innenfor samme tema. Det er forholdsvis mye ny litteratur på markedet innenfor veiledning av nyutdannede lærere, dette er det naturlig å komme tilbake til i senere kapitler.
- **Kodingsprosessen:** For å kunne beskrive og kategorisere informasjonen kan det være nyttig å sette deler av informasjonen inn i en enkel tabell. Selv valgte jeg fargekoding for å rydde i denne prosessen. Utgangspunktet var spørsmålene i intervjuguiden.

Transkriberingen ble gjennomført fortløpende etter hvert intervju. Dette for å skape nærhet i tid mellom intervjuet og transkripsjonen. Det var forskeren selv som stod for

både intervjuing og transkribering. Dette er en fordel for det videre arbeidet og for kvaliteten, fordi forskeren får anledning til å gjenoppleve møtet med intervjupersonen (Dalland 2008:174). Materialet var nå klargjort for videre arbeid. Transkriberingen, med koding, gjorde materialet mer oversiktlig. Det overflødige og uvesentlige ble eliminert.

Analyse av kvalitative intervjuer kritiseres fordi tolkere finner ulike meninger i ett og samme intervju. Samfunnsmessige fenomener er imidlertid sjelden entydige, det må derfor være tillatt med tolkningsmangfold (Johannessen mfl. 2006:170). Kvale (2001) skiller mellom partisk og perspektivisk subjektivitet ved tolkningsforskjeller. Jeg har prøvd å unngå den partiske subjektiviteten som går på kun å støtte det jeg selv mener. Med perspektivisk subjektivitet menes at det velges ulike perspektiver og at ulike spørsmål stilles til den samme teksten. Det vil gi et mangfold av tolkninger og er intervjuforskningens styrke (Johannessen mfl. 2006:170).

4.3.4 Forskningsetiske vurderinger

Forskning er avhengig av at intervjupersoner har tillit til at forskere har taushetsplikt om de opplysningene de får gjennom sine undersøkelser (Dalland 2008:244). Alle som arbeider innen profesjonsutdanninger bør kjenne godt til taushetsplikten. Gruppeveiledningene vi gjennomførte var underlagt gjensidig taushetsplikt. Deltagerne istemte avgjørelsen om dette ved første gruppeveiledning, hvor også en veiledningskontrakt ble underskrevet (vedlegg 1).

Informert samtykke (vedlegg 5) ble fremlagt og underskrevet før intervjuene ble gjennomført. Informert samtykke betyr at de som involveres i forskning, gjør dette på et fritt og selvstendig grunnlag, med viten og vilje (Dalland 2008:245). Intervjupersonene skal informeres om forskningen, hovedtrekkene i prosjektplanen, og om eventuelle fordeler og ulemper ved deres deltagelse. Det skal også informeres om deltagerens rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale/Brinkmann 2010:88). For mange er anonymisering en forutsetning for å delta i en undersøkelse (Dalland 2008:242). I dette aksjonsforskningsprosjektet er alle deltagere anonymisert, det samme er skolen. Likevel vil det være mulig å finne ut hvilken skole som er gjenstand for forskningen, fordi det er kjent for flere i fylket hvilken satsning denne skolen har hatt på veiledning av nyutdannede lærere. Deltagerne ble muntlig informert om dette, og ingen

hadde noen innvendinger. Ved å benytte arbeidskollegaer som intervjupersoner, er det en aktuell problemstilling om jeg klarte å holde tilstrekkelig distanse. Begge parter hadde vært en del av gruppeveiledningene gjennom skoleåret, og vi var blitt godt kjent innenfor hverandres pedagogiske arena. Fordelen var at det var lett å samtale om temaet veiledning, en mulig ulempe var den nære kontakten som hadde oppstått i løpet av året. Ville det være utfordrende for intervjupersonene å komme med kritiske tilbakemeldinger? Følte de det forpliktende å delta når de ble forespurt av en bekjent? Jeg tok opp disse spørsmålene, og intervjupersonene hevdet begge to at de ønsket å dele sine erfaringer og så at det var viktig for videre satsning på veiledning av nyutdannede. Dersom de kunne bidra med noe som kunne komme fremtidige kollegaer til gode, så var de ivrige etter det.

Aksjonsforskningsprosjektet ble meldt Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i Bergen 21.09.12, og svar forelå 25.09.12. Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, fant de ikke at prosjektet medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt (vedlegg 8).

4.4 Narrativ

Aksjonsforskningsprosjektet starter med et narrativ, i form av forord, og avsluttes med et narrativ i etterordet. Jeg velger her å fortelle kort hva en narrativ er. Narrativ er ikke direkte data i prosjektet, men de kan bidra til å belyse de dataene som allerede er fremstilt.

Erfaringsfortellinger skrevet fra pedagogiske praksiser og utviklingsarbeid kan kaste lys over antakelser om undervisning, læring og lærere. Deling av fortellinger og historier kan skape dialog rundt opplærings situasjoner og kan fungere som en meningsfull tilknytning til hverdagen som faglærere. «Berättelser, historier, narrativer är en individs personliga representationer av något som erfarits, något som personen vil överföra, kommunicera till andra» (Ulf Numan i Fuglseth/Skogen 2007:145). Goodson (2000:61) kaller det for livsskildringer (life stories), som er personlige rekonstruksjoner av opplevelser og erfaringer, i dette tilfelle den nyutdannede lærerens. Vedkommende forsyner forskeren med data, ofte gjennom løst strukturerte intervjuer. «Forskeren forsøker å lokke fram lærerens oppfatninger», men forholder seg generelt mer passiv

enn aktivt utspørrende (Goodson 2000:61). Jeg ønsket å benytte meg av erfaringsfortellinger for å få frem den nyutdannedes historie. Ved å fortelle fritt om erfaringer som er gjort, opplevelser og øyeblikk – kunne jeg få frem vedkommende sin skolehverdag og virkelighet på en annen måte. Det skulle ikke være noen rammer eller stengsler for fortellingen, jeg ville ha fokus på å få frem den subjektive opplevelsen og historien. En av de nyutdannede lærerne som hadde deltatt i gruppeveiledninger gjennom skoleåret var positiv til å fortelle fra sitt første år som lærer. Videre var vedkommende positiv til at det skulle skrives ned og bli til historier i aksjonsforskningsprosjektet.

4.5 Verifisering

Å verifisere en teori betyr å undersøke og fastslå riktigheten av¹⁷. Forskerens teoretiske ståsted bestemmer perspektivet, det vil si hva vi ser og hva vi ikke ser (Fuglseth/Skogen 2007:257). Hvordan påvirker og farger vi det vi selv forsker på? I møtet mellom to, eller flere, mennesker vil alle parter være med på å skape en felles forståelse og en ramme for forståelse i en felles dynamisk prosess. Det finnes to overordnede kriterier for vurdering av kvalitet av datainnsamling, nemlig reliabilitet og validitet. Jeg beskriver disse i kapittel 4.5.2 og 4.5.3, koblet mot aksjonsforskningsprosjektet. I alle gjennomførte aksjoner har vi ønsket å følge Winter sine hermeneutiske prinsipper, jeg presenterer derfor de først i dette kapitlet.

4.5.1 Winters hermeneutiske prinsipper

I aksjonsforskning forklares det hvordan spesifikke standarder i praksis er oppnådd, begrunnet i verdier og forpliktelser (McNiff/Whitehead 2009:24). Winter hevder at aksjonsforskere bør forplikte seg til noen prinsipper i prosessen (McNiff/Whitehead 2009:24). Prinsippene er viktige for å kunne få frem sammenhenger mellom kunnskaps- og vitenskapssynet i aksjonsforskning, og premisser for valg av forskningsmetoder og innhenting av data (Hiim/Hippe 2001:280 og McNiff/Whitehead 2009:24). Jeg har koblet det mot vårt prosjekt, og presenterer det punktvis:

Forbedring og læring: vi jobbet mot i vårt prosjekt å leve etter våre uavhengige pedagogiske verdier og vi gjorde oppdagelser og lærte i aksjonsforskning, med og fra andre. Vi ønsket å se etter ulikheter, motsetninger og spørsmål for å søke nye

¹⁷ Hentet fra: <http://no.thefreedictionary.com/verifisere> (16.02.13)

handlingsmuligheter og ny læring. Hiim og Hippe (2001:283) kaller dette pluralistisk struktur. For aksjonsforskere er dette av grunnleggende karakter. Vi har hatt fokus på utvikling og endring ved å søke etter forskjellene som kunne bidra til nye refleksjoner og ny kunnskap. I flere av aksjonene kommer dette til syne. Jeg kan spesielt nevne aksjon 5 (kapittel 5.5) hvor vi gjennomførte dialogspill som frembragte ulike tanker og meninger om pedagogiske påstander.

Utforskende samarbeid: vi tok andre sine ideer på alvor, når vi tok ansvar for vår påvirkning i læring. Alle deltagerne i vårt prosjekt bidro og ble lyttet til. Vi fokuserte i økende grad (kapittel 5) på samarbeid og delaktighet.

Risiko: et element av risiko er alltid til stede i aksjonsforskning. Det er umulig å forutsi hvor veien vil gå videre. Vi godtok, og satte pris på, at ingen ting var sikkert.

Veiledningssituasjonen var ny for både oss som veiledere og for de nyutdannede. Vi var alle noviser. Rollen som aksjonsforskere var også ny. Som aksjonsforskere var vi åpne for uforutsigbarheten, og utfordringene og mulighetene det medførte. Situasjoner oppsto i veiledningene, som vi ikke var forberedte på, og som vi ikke kunne ha forutsett i grovplanen (kapittel 2.2). Ett eksempel er de nyutdannedes rammebetingelser, hvor enkelte opplevde å måtte velge mellom elevene og en gruppeveiledning (kapittel 5.5.4).

Refleksiv kritikk: vi rekonstruerte vår tenkning, og våre refleksjoner, i lys av ny læring fra erfaringer. Vi jobbet mot å ha et nyansert syn på ulike fenomener, og vi endret metodikk og fremgangsmåte i takt med det vi oppdaget, og som følge av våre refleksjoner. Ett eksempel kan igjen være aksjon 5 (kapittel 5.5) og dialogspillet. Refleksjoner i etterkant gjorde at vi måtte endre vårt utgangspunkt når det gjaldt tid til veiledning. Vi innså at det bør avsettes to timer til en gruppeveiledning. Det er viktig å kunne være kritisk til egen forforståelse og egne tolkninger som veileder og forsker. Vi så for eksempel at graden av refleksjon hos de nyutdannede lærerne økte utover i utviklingsprosessen (kapittel 7.1.2)

Dialektisk kritikk: vi ønsket å forstå hvordan vi og våre omgivelser påvirkes av kultur og historie. Når hensikt og sammenheng forandres, forandres måten fenomenet fremtrer på, hvor endringer i ett system kan endre systemet omkring. I prosjektet har vi hatt en felles påvirkning på hverandre, som nyutdannede, veiledere og aksjonsforskere.

Læringsprosessene har gått hånd i hånd. Det vi har benyttet av verktøy i gruppeveiledningene, har vi i ettertid sett benyttet i klasserommet.

Nye begynnelser: vi forsto at slutten av en aksjon, og de refleksjonene vi gjorde oss, ville utgjøre begynnelsen av en ny aksjon. Teori-praksis-transformasjonen (Hiim/Hippe 2001:283) innebærer at vi for å kunne bidra til endring er avhengige både av teori og praksis. De står i et gjensidig forhold til hverandre. Våre nyutdannede lærere praktiserte som lærere, deltok i gruppeveiledninger, og deretter praktiserte de igjen. På den måten influerte teori og praksis på hverandre.

Winter sine hermeneutiske prinsipper henger nøye sammen og er delvis overlappende (Hiim/Hippe 2001:280). I dette aksjonsforskningsprosjektet vil prinsippene komme til syne i noen av aksjonene. Videre har de bidratt både som en rettesnor i selve forskningen og som hjelp i tolkning av data som fremkom. På den måten innvirker de på verifiseringen.

4.5.2 Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er dataenes pålitelighet (Johannessen A., mfl 2006:46). Dette betegnes som reliabilitet på forskningsspråket. Reliabilitet fra det engelske *reliability*, som betyr pålitelighet. Reliabilitet kobles mot undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. En måte å finne ut hvor pålitelig en undersøkelse er, vil være at flere forskere undersøker samme fenomen. Dersom flere forskere kommer frem til samme resultat, er det et uttrykk for høy reliabilitet (Johannessen A., mfl 2006:46). Dersom det kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere har det i følge Kvale og Brinkmann (2010:250) høy reliabilitet. De refererer forøvrig til konsistens og troverdighet når det gjelder reliabilitet.

Jeg gjorde et strategisk utvalg da jeg skaffet informanter: «jeg ønsket å intervjuere lærere som var nyutdannede, og valget var gitt da de to første jeg henvendte meg til sa ja» (kapittel 4.3). Intervjuene fant sted i samme tidsperiode, på samme rom, den samme intervjuguiden ble benyttet og de ble transkribert straks i etterkant. Det ble ikke tillagt noen tolkninger i denne prosessen. Jeg var fokusert på å stille åpne spørsmål, for å unngå å påvirke svarene. Jeg var også bevisst på å unngå partisk subjektivitet (kapittel 4.3.4). Intervjuguiden var laget for å gjennomføre semistrukturerte livsverdenintervjuer (kapittel 4.3.1). Likevel, når det gjelder aksjonsforskning, kan denne ikke reproduseres. Det vi har opplevd, i en samhandling som veiledere og nyutdannede, er vår sannhet.

Dersom vi hadde stilt de samme spørsmålene til nyutdannede ved andre skoler, ville vi fått andre svar. Hadde vi gjennomført aksjonsforskning med andre nyutdannede, ville aksjonene utviklet seg annerledes. Kurt Aagaard Nilsen sa følgende på forelesning på HiOA den 10. mai 2011: «Lokale teorier, eller kunnskaper, som utvikles i aksjonsforskning, er gyldig kun i én virksomhet, antagelig...». Jeg tenker at det likevel kan ha en overføringsverdi, det kan være et bidrag i forhold til eksempler, tanker og refleksjoner inn i en annen virksomhet.

4.5.3 Validitet

Begrepet validitet brukes i forskningslitteraturen, og betyr relevans og gyldighet (Dalland 2008:50). Med andre ord hvor troverdige eller relevante dataene er. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for den problemstillingen som undersøkes (Dalland 2008). «Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument» (Kvale og Brinkmann 2010:250). Det er ulike former for validitet, blant annet begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet. *Begrepsvaliditet* er et typisk målingsfenomen, det viser om det er samsvar mellom fenomenet som undersøkes og målingen / operasjonaliseringen (Johannessen mfl 2006). *Høy intern validitet* innebærer at et «eksperiment er gjennomført på en slik måte at det gir muligheter for å si at en påvist sammenheng mellom to variabler dreier seg om en mulig årsakssammenheng» (Johannessen mfl 2006:262). Årsakssammenhenger er altså knyttet mot intern validitet. Da kan vi spørre oss videre om hva som er årsak og hva som er virkning? I dette aksjonsforskningsprosjektet vil indre validitet være om skolen som organisasjon og vi som veiledere, sammen med de nyutdannede, har direkte betydning på utvikling av prosjektet «hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere». I så fall har vi indre validitet. *Ytre validitet* derimot sier om utvalget er representativt for populasjonen. Ytre validitet henviser til at resultatene fra en studie av et begrenset omfang (for eksempel et utvalg mennesker) kan gjøres allment gjeldende, for eksempel for en hel befolkning. Johannessen mfl (2006) hevder at den beste kontrollmåten for ytre validitet er å gjennomføre samme undersøkelse i forskjellige kontekster og på forskjellige tidspunkter.

Datamaterialet i dette prosjektet er hentet fra aksjonsforskning, intervjuer, samtaler, notater, observasjoner, refleksjoner, logger og narrativ. Jeg valgte triangulering for å

underbygge aksjonsforskningen og gi større gyldighet til forskningsarbeidet (kapittel 4.3). Samtaler, notater, refleksjoner og logger viser både til de nyutdannede og til oss to veiledere. Observasjonene er gjort av oss veiledere. Det sentrale har vært å fange inn informasjon på en mest mulig saklig og objektiv måte (kapittel 4.2.3). Hvorvidt vi har klart det uten feiltolkninger er vanskelig å si, men vi må ha i bakhodet at vi kan ha fortolket enkelte situasjoner. Hvorvidt vi har fått frem deltagerens stemmer, tanker og meninger godt nok er et annet spørsmål. I etterpåklokskapens lys ser jeg at stemmene til de nytilsatte kunne kommet enda tydeligere frem i aksjonene. Funnene fra datamaterialet er tolket av meg som forsker, i samarbeid med medveileder, etter subjektive uttalelser fra deltagerne. Det er informantenes egne opplevelser og erfaringer som preger den enkeltes virkelighetsoppfatning. En oppfatning vi veiledere ofte ser at stemmer overens med våre oppdagelser og erfaringer i aksjonene.

Etter hver aksjon gjennomførte vi en refleksjonssamtale med alle gruppedeltagerne. Vi samtalte om veiledningen, og stilte spørsmål om opplevelser og oppdagelser. Et utforskende samarbeid var ønskelig, jamfør Winter (kapittel 4.5.1). Korte notater ble skrevet som dokumentasjon. Logger ble skrevet umiddelbart etter hver aksjon, vi etterstrebet at både de nyutdannede og veilederne skrev. Deltagerne fikk velge hvorvidt de ønsket å anonymisere eller ei. Ærlighet og oppriktighet i samtaler og logger kan vi ikke garantere for. Deltagerne kan være farget av de andre deltagerne og av oss veiledere. Vi kan likevel se etter likelydende uttalelser fra deltagerne som kan si noe om den enkeltes subjektive oppfatning kan samsvare med andre sine subjektive opplevelser. Dette kan si noe om like meninger, men det kan fortsatt ikke kalles en objektiv sannhet. Vi veiledere har etter hver aksjon satt oss ned og samtalt, evaluert og reflektert. Våre erfaringer og nye oppdagelser førte til et nyansert syn. Dette samsvarer med Winter sin refleksive kritikk (kapittel 4.5.1). Åpenhet og ærlighet i tilbakemeldinger til gjennomføringen og til hverandre har vært avgjørende for oss. Det har vist seg at vi ofte har innehatt like subjektive opplevelser. Som lærer, veileder og forsker har jeg med meg en forforståelse som det har vært viktig for meg å få nyansert. Mine subjektive meninger er lite interessante når det vi snakker om omhandler nyutdannede lærere og deres livsverden. Forforståelsen er basert på bakgrunn, tidligere erfaringer, mine holdninger og verdier. Ved presentasjon av prosjektet kan dette ha innvirkning på hva og hvordan jeg har fremstilt det. Det kan være detaljer jeg ubevisst har utelatt. En

triangulering i aksjonsforskningsprosjektet var derfor viktig for meg for å øke gyldigheten. Det har vist seg at både intervju og narrativ har underbygget oppdagelsene fra aksjonene. Jeg fikk en utvidet mulighet til å se fenomenene fra ulike vinkler.

4.6 Oppsummering

Benyttede metoder og overordnet strategi i aksjonsforskningsprosjektet er beskrevet og argumentert for. Aksjonsforskning som strategi er omhandlet, koblet mot egne oppfattelser og teoretiske aspekter. Hvordan forskningsdata er innsamlet er beskrevet. Hva, hvordan, hvem og hvorfor er behandlet i forhold til intervju slik at leseren skal oppleve en helhetlig forståelse og oversikt. Bakgrunn for valg av narrativ er likeens presentert. Avslutningsvis er Winter sine hermeneutiske prinsipper, samt reliabilitet og validitet diskutert.

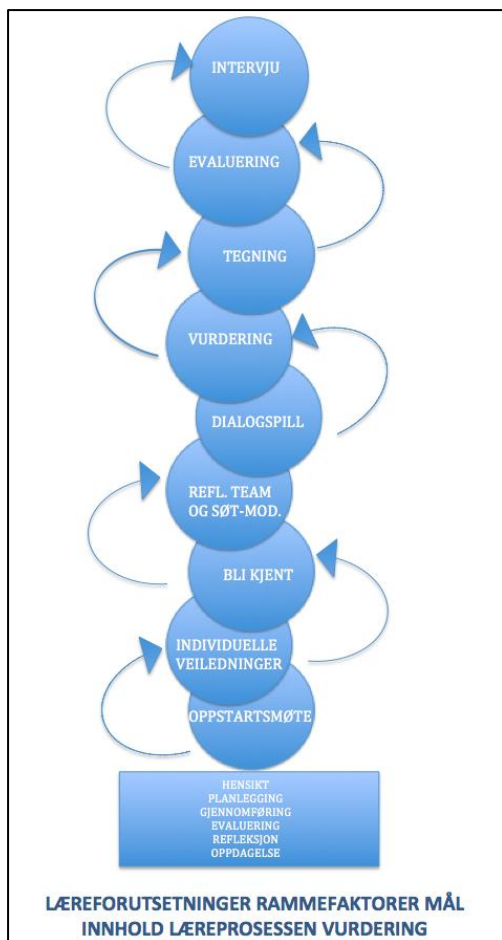
5 GJENNOMFØRING AV VEILEDNINGSTILBUDET

St.meld.nr. 30: *kultur for læring* (2003 – 2004) setter livslang læring på dagsorden. Meldingen omhandler elevenes læring, *samt* personalets. Det innebærer at lærere skal utvikle sin profesjon, og styrke pedagogisk og faglig kompetanse. Skolen skal utvikles som en lærende organisasjon. Med aksjonsforskning som overordnet strategi i prosjektet håper jeg både skolen, de nyutdannede lærerne og vi som veiledere og aksjonsforskere kan bidra til utvikling og kompetanseheving. Vi skal sammen sørge for resultatene.

I dette kapitlet beskrives gjennomføringene av de ulike aksjonene. Som en rettesnor vil aksjonene bygges opp etter følgende struktur: *planlegging, gjennomføring, evaluering og oppdagelser, refleksjoner og drøfting*. Jeg valgte å bruke Kvale og Brinkmann (2010:221) sine tre nivåer i tolkning av data som kom frem i aksjonene. Nivå 1 beskriver selvforståelsen, opplevelser og synspunkter til deltagerne, slik forskeren forstår dem. I prosjektet kommer dette frem som sitater eller beskrivelser fra deltagerne. I Kvale sitt nivå 2 beveger vi oss inn på en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. For min del innebærer det å ha en kritisk forståelse også refleksjoner. I prosjektet viser jeg dette i kapitlene som heter oppdagelser og refleksjoner. Nivå 3 knytter fortolkningen opp mot en teoretisk ramme. Her vil jeg se oppdagelsene i lys av problemstilling og forskerspørsmål, koblet mot aktuell teori. Dette presenteres i noen grad avslutningsvis etter hver aksjon, og utdypende i kapittel 7. Den samme strukturen er gjennomført i alle aksjonene, med bakgrunn i å få frem hva jeg har oppdaget, hva min veilederkollega har oppdaget og hva de nyutdannede sier de har oppdaget i gruppeveiledninger. Refleksjoner og drøftinger er sammenfiltret med oppdagelsene. Utvidede drøftinger følger i kapittel 7.

Jeg vil kort gjenta hvem de nyutdannede lærerne var: En var yrkesfaglærer fra HiOA, to var utdannet fra NTNU, og den siste fra Universitetet i Oslo (ILS). I tillegg var det to nye uten pedagogisk bakgrunn, og med variert pedagogisk erfaring. De seks nytilsatte hadde bakgrunn både fra yrkesfaglig utdanningsprogram og fra studiespesialiserende. Det var disse seks nytilsatte som utgjorde deltagerne i veiledningene/aksjonene som beskrives i dette kapitlet.

For å gi leseren en oversikt har jeg utarbeidet en figur (figur 6) som viser de gjennomførte aksjonene, i kronologisk rekkefølge fra høsten 2011 til våren 2012. Det er slik de presenteres i dette kapitlet. Jeg har valgt å gi aksjonene navn etter benyttet



Figur 6: Vårt aksjonsforskningsprosjekt (Watz 2013)

metodikk i veiledningene. Aksjonene «hviler» på en felles struktur bestående av hensikt/planlegging, gjennomføring, evaluering og oppdagelser/refleksjoner. I refleksjonene har jeg også lagt inn noen drøftinger. Didaktisk tenkning (kapittel 3.3.1) ligger til grunn i all planlegging, samt at prinsippene i didaktisk relasjonsmodell ble benyttet som struktur i aksjon 6, vurdering (kapittel 5.6).

Det første oppstartsmøtet har jeg valgt å kalle aksjon 1, selv om det mer har fungert som en introduksjon til den videre prosessen. Det inneholder ikke fullt ut aksjonsforskningsprinsipper som delaktighet, medvirkning og samarbeid. Deltagernes stemmer kommer i liten grad frem, siden dette var vårt første møte og de ikke hadde hatt mulighet for medvirkning. I oppstartsmøtet forsker jeg dermed mer *på*, og ikke *med*. I de påfølgende syv aksjonene forsker jeg sammen med de nytdannede og min medveileder. Det kommer

frem elementer i aksjonene som gjør at innholdet i neste aksjon avgjøres. Dette viser spiraleffekten i aksjonsforskning. Den siste spiralen i figuren er intervju. Intervjuet er innlemmet fordi det viser deltagernes meninger om veiledning av nytdannede. Intervjuet handler om veiledningspraksisen, og gir deltagerne anledning til å påvirke praksisen. Etter at de første syv aksjonene var gjennomført ønsket jeg, etter å ha evaluert veiledningene sammen med deltagerne, å intervjuer for å underbygge de stemmene som allerede hadde kommet frem – samt for å få frem synspunkter som tidligere ikke var blitt oppdaget.

Veiledningene ble gjennomført ut i fra et konstruktivistisk syn på læring og utvikling (kapittel 3.2). Handlings- og refleksjonsmodellen (kapittel 3.4.1) kan sies å ha vært en påvirkning, men med nyanserte grep som vi synes har vært nødvendig å gjennomføre. Dette vises i noen av refleksjonene. Forskningsspørsmålene (kapittel 1.1.3) er knyttet mot aksjonene. Vi ønsket som veiledere å bidra til refleksjon over lærerrollen, dette synliggjøres i alle aksjoner, med unntak av (muligens) aksjon 1. Vi undret oss over hvordan vi som veiledere kunne bidra i organiseringen av veiledning som opplevdes nyttig, relevant og lærerik for de nyutdannede. Data om dette kommer tydelig frem i aksjon 2, 4, 5 og 6 – som er aksjoner som har inneholdt veiledninger. Ut av dette ville vi se om det kom frem hvordan skoleledelsen kunne tilrettelegge for veiledning. Dette synes vi spesielt å kunne lese i aksjon 1, 5, 8 og 9. De to siste er aksjoner hvor vi evaluerer, og deltagerne kommer med sine klare tilbakemeldinger.

5.1 Aksjon 1: Oppstartsmøte med nytilsatte

Den første aksjonen fant sted i august 2011. Dette var vårt første møte med de nyutdannede og nytilsatte ved skolen. Aksjonen er beskrevet etter parameterne planlegging, gjennomføring og evaluering. Til sist i kapitlet beskrives oppdagelser, refleksjoner og drøfting.

5.1.1 Hensikt og planlegging

5 – 6 nye kollegaer var ventet til skolestart, nytilsatte både på yrkesfaglig utdanningsprogram og på studiespesialiserende utdanningsprogram. Uken før skoleslutt ble min veileder-kollega og jeg innkalt til møte hos utviklingsleder, som sitter med hovedansvaret for at veiledning av nyutdannede tilrettelegges. Vi to veiledere for at den gjennomføres. Agendaen for møtet var: hvordan møte de nyutdannede på en best mulig måte? Vi avgjorde tidlig at alle de nytilsatte skulle få samme tilbud om introduksjon, enten de var nyutdannede eller ei. De nytilsatte skulle også få tilbud om veiledning, selv om de hadde arbeidet flere år i skolen, og uavhengig av om de hadde pedagogisk utdanning eller ei. Bakgrunnen for denne avgjørelsen var egne erfaringer som nytilsatte. Vi mente at de fleste uansett ville bifalle et tilbud om en bli-kjent aktivitet, deretter ville det bli opp til den enkelte å velge å delta i veiledninger. Vi kom frem til at den mest hensiktsmessige måten å starte på var å invitere de nytilsatte til skolen en dag før oppstart for resten av personalet. Ledergruppen ville være tilstede, samt oss to veiledere.

Vårt ansvar som veiledere denne dagen skulle være å løse de nytilsatte gjennom dagen; gjennomføre gruppesamtale med korte presentasjoner, introdusere skolens tanker og visjoner, informere om skolens nye tiltak om veiledning av nyutdannede, vise rundt i bygget og for øvrig skape en avslappet atmosfære. Vi ville være tilgjengelige for spørsmål. Hensikten var å skape en trygg og god ramme for de nytilsattes første møte med vår skole.

5.1.2 Gjennomføring

Alle de inviterte nytilsatte lærerne møtte. Vi startet på personalrommet, med kaffe og småprat. Noen kjente hverandre fra før, og to hadde vært studenter ved skolen. Etter denne seansen gikk vi til et møterom, sammen med rektor og utviklingsleder. Rektor ønsket velkommen til vår skole, og fortalte kort om skolens historie og introduserte de ulike utdanningsprogram. Han la vekt på åpenhet i kollegiet og at utvikling i organisasjonen var sentralt. Vi foretok en kort presentasjonsrunde. Timeplanene hadde nå alle fått, og vi informerte om koder på denne. Deretter gikk vi for å finne hver enkelt sitt arbeidsrom. Alle de nytilsatte var med på hele runden, for å bli presentert for de ulike avdelingene og kjent i bygningen. Vi hadde på forhånd kjøpt inn blomster, med velkomstkort, som vi hadde plassert på de nytilsattes pulter. Dette som en hyggelig gest, og for å vise at hver og en især var velkommen. De nytilsatte ga uttrykk for at de verdsatte det. På runden i bygget gikk vi innom alle spesialrom, samt vårt læringscenter, biblioteket, hvor de nytilsatte fikk en kort innføring i bruk av biblioteket. Ved IKT avdelingen fikk de utdelt hver sin PC og nøkkelkort. Etter en lang lunsj informerte vi veiledere om tilbudet om veiledning av alle nytilsatte. Vi informerte om våre tanker rundt organisering, med fokus først på individuelle veiledninger (kapittel 3.4.2). Allerede her lå grunnlaget for neste aksjon i spiralen. At vi deretter ville gjennomføre gruppeveiledninger (kapittel 3.4.2), med temaer knyttet opp til de nytilsattes behov i lærerrollen. Vi la vekt på at skolen ønsket at veiledning skulle være frivillig. Sidsel Tveiten (2008) støtter dette, med utgangspunkt i at veiledning kanskje ikke passer for alle. Hun hevder videre at selv om veiledningen er frivillig, betyr ikke det at motivering for veiledning ikke kan skje aktivt og bevisst. Det kan handle om å gjøre de som inviteres, veiledbare (Tveiten 2008:91). Vi spurte de nyansatte om deres meninger. De fleste ga uttrykk for at frivillighet virket fornuftig. En av dem sa: «Det dere informerer om høres spennende ut, og jeg tror jeg kan si her og nå at jeg ønsker å delta – men jeg

skjønner at det bør være opp til hver enkelt». Videre informerte vi om våre tanker om hyppighet av veiledning og vi vektla at «veien må bli til mens vi går». Med dette hadde vi aksjonsforsknings-sirklene i hodet: vi kan ikke helt vite hvor veien går før vi har avsluttet og evaluert en aksjon. Det ble også presisert, og avklart, at vi ønsket at de nyutdannede skulle være en del av denne prosessen, og bidra som medansvarlige til videre arbeid og progresjon i gruppen. «I dag har jeg fått mye informasjon, jeg opplever at jeg er blitt tatt godt i mot, og så ser jeg frem til å være deltager i noe nytt vi skal utvikle i samarbeid», sa en av de nytilsatte. Vi avsluttet med at vi ved første gruppeveiledning ville gjennomgå strukturen for veiledningstilbudet, med taushetsplikten som et utgangspunkt.

5.1.3 Evaluering

Vi to veiledere evaluerte dagen rett etter at de nytilsatte var dratt hjem. Vi satt igjen med en positiv følelse, vi hadde begge opplevd de nytilsatte som fornøyde med dagen, og opplegget vi hadde gjennomført. Flere av de nytilsatte hadde uttrykt at dette var en god start, og at de satte pris på å møte en dag før alle andre. «Det var godt å komme før alle de andre, det var rolig og trygt», sa en av de nytilsatte. «Ja, nå er jeg mye tryggere på å møte de andre lærerne i morgen», sa en av de andre. Videre: «Svært positivt at skolen legger opp til et bli-kjent-møte». Det ble en dag med inkludering og et snev av humor og «enkelhet», akkurat som vi hadde forespeilet. Det at alle hadde møtt, sier noe om behovet. Dette var ingen obligatorisk dag, men kun et tilbud til de som ønsket. De aller fleste mennesker har et behov for trygghet, det ligger grunnleggende i oss. Dette, sammen med behovet for å få noen praktiske detaljer på plass før skolestart, tror vi avgjorde oppmøtet. Noe venting ble det i løpet av dagen, i og med at alle var med samtidig på den samme runden. Ventingen ga rom for å prate med hverandre, og begynne på en bli-kjent prosess. Som veiledere var vi bevisste på dette første møtet med de nytilsatte. Vi er kjent med at tillit er noe som skapes, og bygges opp over tid. I all veiledning er tillit en nøkkelfaktor for suksess. Relasjonsbyggingen startet med dette første møtet, og ved at vi viste inkludering og empati, og litt av hvem vi er og hva vi står for. «Tillit bygges når man tar sjansen på å avsløre en tanke eller en følelse uten å tape selvrespekt, og når man får respons på lignende vis» (Sand / Storhaug 2011:41).

5.1.4 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Relasjonsbygging, tillit og trygghet er kategorier jeg sitter igjen med etter oppstartsmøtet. Flere av de nytilsatte hadde gitt positive tilbakemeldinger på det første møtet, og dermed tolket vi det som kun positivt for de fremmøtte. Alle som var inviterte møtte. Dette igjen sier noe om behovet for trygghet, bli kjent – prosessen, og at de sannsynligvis tar arbeidet sitt på alvor. De nytilsatte var glade for invitasjonen, men jeg oppdaget også at noen var overrasket over å bli invitert. Det var tydelig at enkelte av lærerne med tidligere erfaring fra læreryrket ikke hadde opplevd det samme ved andre skoler. For oss som skole var denne dagen et grep for å skape en god start, og med tilbakemeldingene fra de nytilsatte slår det meg derfor hvor lite det er som skal til. For oss veiledere var det også en god start med tanke på relasjonsbygging. I veiledning er relasjonen viktig (Tveiten 2008:113). Kvaliteten på veiledningen er avhengig av veilederens kompetanse i forhold til å bygge relasjoner (Tveiten 2008). Ved å starte med hyggelige, gode rammer, med fokus på å bli kjent, la vi et grunnlag for videre veiledninger. Som forsker vil jeg trekke frem data som *relasjonsbygging* (vi var begynt å bli kjent), *tillitsforhold* (trygge rammer og god start) og *veilederkompetanse*. Veilederkompetanse gjorde at vi inviterte til bli-kjent møte. Veiledere må tilrettelegge for at deltakere i gruppeveiledning blir kjent med hverandre, og med veilederen. «Å bli kjent kan bidra til opplevelse av trygghet», sier Tveiten (2008:98). Veilederkompetanse vil diskuteres og drøftes i forhold til Kvaless nivå 3 (kapittel 5) i kapittel 7.

Aksjonsforskningsprinsippene demokrati, medvirkning og samarbeid var til stede mellom min veilederkollega og meg i og med at vi både planla, gjennomførte og evaluerte sammen. Begge sine stemmer kom frem, i alle de tre ovennevnte ledd. De nytilsatte hadde en avventende rolle denne første dagen. De ble invitert inn i planene for veiledningene fremover, og de ville få en mer delaktig og fremtredende rolle etter hvert. Neste aksjon var allerede avklart med alle impliserte parter: individuelle veiledninger.

5.2 Aksjon 2: Individuell veiledning

På oppstartsmøtet informerte vi om at vi tenkte å starte skoleåret med individuelle veiledninger, for deretter å gå i gang med gruppeveiledninger etter høstferien. Bakgrunnen var at vi ønsket å bygge relasjoner tidlig, at veisøker og veileder skulle bli

kjent med hverandre og at den enkelte nyutdannede kunne møte med sine individuelle behov.

5.2.1 Hensikt og planlegging

Vi to veiledere fordelte de nyutdannede lærerne tilfeldig mellom oss. Vi forsøkte å unngå at veileder og veisøker jobbet på samme team. Tanken bak avgjørelsen var å bli kjent på tvers av teamene og forhåpentligvis å kunne dra veksler på ulike erfaringer. Kanskje det også ville oppleves enklere for veisøker å ta opp team-relaterte utfordringer når veilederen ikke var en del av det samme teamet? Vi planla, nå hver for oss, å invitere til en individuell veiledning, for deretter å lage egen plan sammen med den enkelte nyutdannede. Frivilligheten måtte tas opp, og vi avgjorde at det måtte være opp til den nyutdannede hvorvidt han/hun ville fortsette med individuelle veiledninger. Vi ønsket ikke å sette noen begrensning for antall veiledninger, vi var opptatte av at den enkelte skulle få dekket sitt veiledningsbehov. «Å veilede et annet menneske innebærer at jeg må ta utgangspunkt i den andres indre bilde av virkeligheten, den andres mentale kart» (Stålsett mfl 1994:51).

5.2.2 Gjennomføring

Jeg tar utgangspunkt i to av de individuelle veiledningene, for å gi et innblikk i likheter og ulikheter. Valget falt på to nyutdannede som kan være representative for resten. Begge var tilknyttet yrkesfaglig utdanningsprogram, og hadde opplæring både på vg1 og på vg2. Veiledningene fant stort sett sted på ett av skolens spesialrom, her var det ro og lys, og tavle tilgjengelig. Samtalene startet forsiktig opp med småprat, hvor jeg gradvis gikk over til oppfordringer som: «Fortell litt da, hvordan de første ukene som lærer har vært!?» Allerede her skilte de to veiledningene lag. En av de nyutdannede syntes alt var strålende. «Det er så gøy å være lærer». Den andre uttrykte: «Jeg synes ikke jeg gjør annet enn å forberede meg, noe sosialt liv har jeg ikke hatt på uker...». Som veileder fokuserte jeg nå på flere åpne spørsmål, for å avdekke realiteten og få essensen frem. Den nyutdannede som uttrykte stort arbeidspress opplevde jeg at hadde stort behov for å snakke om dette, og hun stilte også spørsmål om hvordan hun kunne endre noe. Hun fortalte meg hvordan hun forberedte seg til et tema, ved først å sette seg godt inn i det faglige, for deretter å planlegge undervisningen etter didaktisk relasjonsmodell. Vurdering var hun også begynt å tenke på, og hun uttrykte at hun følte

seg usikker. Hennes ene klasse var nettopp ved veis ende av et prosjekt, og hun viste meg en av elevenes innlevering. En og en halv time hadde hun brukt på den første vurderingen! Vi snakket om dette og hun sa selv at hun ikke kunne fortsette på denne måten. Da hun spurte om hvordan jeg ville ha gjort det, informerte jeg henne om mulige alternativer. Hun ba om flere tips og råd, og fikk det i løpet av samtalen. Vi ble enige om å følge opp hennes utfordringer i ny veiledning, vi avtalte tid til dette. Den andre nyutdannede sa at de første ukene hadde vært gode, og at hun ikke hadde opplevd noen utfordringer. Vi samtalte om hennes opplevelser.

5.2.3 Evaluering

Benyttet tid på de individuelle veiledningene var litt over en time. Dette var første gangen, og det kan være naturlig å utvide neste gang. Jeg benyttet ikke metoder som krevde skriving, kun ordet var i fokus. Etter avsluttet veiledning ga begge veisøkerne tilbakemeldinger om at det hadde vært gode samtaler. En av dem sa: «Det var godt å få snakket litt, og satt ord på hvordan jeg opplever det». Videre: «Jeg vil veldig gjerne ha hjelp til å sortere og organisere meg på en bedre måte». Den andre sa: «Hyggelig med en prat, men jeg får jo også så god hjelp av kollegaene mine».

5.2.4 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Jeg møtte to ulike nyutdannede lærere, med to forskjellige behov. Jeg var mest forberedt på å møte en veisøker som hadde utfordringer som nyutdannet. Den ene av dem syntes alt gikk strålende, og jeg tenker at det er viktig også å få frem denne stemmen. Ikke alle nyutdannede lærere opplever det store praksissjokket. Det kan være mange grunner til det; den nyutdannede selv og tidligere erfaringer, hvilken stilling hun har, pålagte oppgaver og hvilket arbeidsmiljø de møter. «Gleden over arbeidet og entusiasmen til de nyutdannede lærerne er også med på å nyansere det nokså mørke bildet av den problematiske starten» (Høihilder og Olsen 2010:21). Jeg reflekterte underveis over om jeg burde si noe om vanlige utfordringer det første året som lærer, men valgte å la det være – og minnet meg selv på *å møte veisøker der hvor hun er*. Noen tanker om hvorvidt den ubesværede tilværelse ville fortsette hadde jeg dog. Denne nyutdannede ønsket å delta i gruppeveiledninger, men ville se an behovet for individuelle veiledninger. Jeg skrev i egen logg: «Jeg må ikke problem fokusere!» Jeg reflekterte mye over de veldige forskjellene på de nyutdannede, og kjente på undringer, var det

reelt ikke å oppleve noen utfordringer – eller hadde ikke jeg som veileder klart å få til en åpen og trygg relasjon? Og hva med min egen forforståelse? Jeg kjente på en del usikkerhet omkring denne veiledningen. Den andre nyutdannede jeg møtte ønsket å fortsette med jevnlig individuelle veiledninger. Jeg opplevde å bli sterkt involvert i hennes utfordringer, siden hun ga uttrykk for en del frustrasjon. Jeg innser at veiledningsbehovet (i alle fall tilsynelatende) er svært ulikt. Denne nyutdannede var tydelig på at hun gjerne ville ha råd og tips. Jeg opplevde meg selv like mye som rådgiver som veileder i denne seansen. Rådgivning kontra veiledning vil drøftes i kapittel 7.2.1. Gruppeveiledninger ønsket hun svært gjerne å delta i. Jeg leser med det at hun er opptatt av å mestre, hun *vil* gjerne, og hun er åpen for andres innspill. Jeg opplevde at hennes utfordringer nå lå innenfor det praktisk-didaktiske området, det handlet om planlegging, organisering og metoder i opplæringen. Pedagogiske utfordringer, som for eksempel klasseledelse, ga hun ikke uttrykk for å ha.

Jeg reflekterte over forskningsdata som *veilederkompetanse* fordi jeg oppdaget ulikhetene på veisøkere og omstillingsevnen jeg må ha som veileder. Valget jeg måtte ta da jeg minnet meg selv på å møte veisøker der hvor hun var. Kunne og burde jeg ha handlet annerledes? Hadde jeg klart å oppnå et tillitsforhold, eller hadde jeg ikke? Videre reflekterte jeg over Dreyfus og Dreyfus sin *kompetansmodell* (kapittel 3.3.3). Dette fordi jeg oppdaget at veisøkerne var på ulike stadier og faser i sosialiseringprosessen til læreryrket. De ulike fasene som Tetzlaff og Wagstaff (kapittel 3.3.3) viser til, kunne til dels stemme overens med den av de nyutdannede som uttrykte det største veiledningsbehovet. Den andre nyutdannede kunne ikke umiddelbart «plasseres» inn i tabellen. Vi oppdager, lærer og utvikler oss ulikt – og dermed kan det være problematisk å generalisere individer inn i et antatt mønster/skjema. Min holdning og mine verdier som veileder måtte være styrende for hvordan jeg taklet de to ulike veiledningssekvensene. Mer om dette drøftes i kapittel 7.

Begge de nyutdannede avgjorde innholdet i veiledningen, ut i fra deres respektive behov. De var dermed svært delaktige i seansen, jamfør aksjonsforskningsprinsipper. De ble lyttet til, og hørt, og tok selv avgjørelser på videre veiledninger. Veiledningen ble gjennomført med samarbeid og likeverd som utgangspunkt. Min veilederkollega og jeg hadde nå begynt samarbeidet om planlegging av gruppeveiledninger. Vi ønsket å

starte opp etter høstferien. Vi la ingen føringer på innholdet planmessig, vi ønsket å se hva søm kom frem i den enkelte aksjon før vi tok videre veivalg. Datoer bestemte vi, og sendte ut til alle deltagere. Imidlertid måtte vi ta en avgjørelse på første gruppeveiledning, og bestemte oss for en bli-kjent veiledning.

5.3 Aksjon 3: Bli kjent

Gruppeveiledning nummer 1 fant sted i oktober 2011. Aksjonen er beskrevet etter samme struktur som aksjon 2.

5.3.1 Hensikt og planlegging

De seks nytilsatte lærerne hadde bakgrunn både fra yrkesfaglig utdanningsprogram og fra studiespesialiserende. Vi valgte å samkjøre veiledningen for de nytilsatte – med mål om å skape en felles plattform, og for å utvikle en grunnmur for samarbeid på tvers av programområdene. Erfaringsmessig har det vært et unaturlig skille mellom ansatte ved yrkesfagene og ansatte innenfor studiespesialiserende ved vår skole. Dette skillet ønsket vi å bidra til å viske ut, ved å øke forståelsen for hverandres arbeid allerede ved skolestart. Som beskrevet tidligere har de nytilsatte lærerne gjennomført individuelle veiledninger denne høsten. Tilbud om gruppeveiledning ble introdusert etter noen måneders arbeid. Alle var positive. En av dem uttrykte: «Ja, det har jeg et stort ønske om, det må være en fin måte å få diskutert ulike temaer på». Vi avgjorde at den første veiledningen måtte være en «bli – kjent – veiledning». De nytilsatte var fra før kjent med veilederne, men i varierende grad kjent med hverandre. For å oppnå trygghet i gruppen valgte vi derfor å bruke tid på å bli kjent og bygge relasjoner. Stålsett sier at det er én ting som ikke kan understrekes nok: «betydningen av å bygge trygghet og tillit i startfasen av veiledningen, gjerne ved å bruke det meste av tiden på det første møtet til det» (Stålsett 2009:179).

Bildeutklipp fra ukeblader ble valgt som en metode for å bli kjent. Å presentere seg selv ved bilder kan oppleves som avvæpnende. Det å se på et bilde, for så å si noe om seg selv kan appellere til assosiasjoner, gi andre perspektiver og det kan bringe inn humor i veiledningssituasjonen (Mathisen / Høigaard 2011:64). Når noen presenterer seg med bilder, handler presentasjonen mer om *hvem* vi er enn *hva* vi er (Tveiten 2008:176). Med tanke på videre samspill i gruppeveiledninger var vi opptatte av at

kommunikasjonen skulle flyte lett, at situasjonen skulle oppleves som avslappet. Undertegnede fungerte som veileder, og min kollega hadde en deltagende observatørrolle. Dette på grunn av et hovedansvar vi forsøkte å inneha annenhver gang.

5.3.2 Gjennomføring

Det møtte tre nytilsatte til første gruppeveiledning. To hadde meldt forfall. Grovplanen for prosjektet (kapittel 2.3) ble gjennomgått, og vi ba om innsigelser og eventuelle innspill til endringer. Ingen forslag kom, men alle var enige om «å følge strømmen for å se hvor den ville føre oss». Det ble så informert om dagens agenda; at vi skulle gjennomføre en bli-kjent øvelse ved hjelp av utklippbilder. «Så spennende», sa en av deltagerne. Vi avtalte noen enkle, generelle spilleregler. Bruk av mobil, behov for pauser underveis og mulighet for spising ble diskutert. Vi ble enige om å ha avtalene som en muntlig kontrakt. Taushetsplikten ble gjennomgått. Dette har sammenheng med verdien trygghet (Tveiten 2008:53). Gruppedeltagerne ble enige om at det som kommer frem under veiledning er taushetsbelagt. Taushetsplikten var viktig å få gjennomgått, både for den enkelte deltager og for oss som veiledere. Alle som jobber innen læreryrket bør være godt kjent med den fra før. Imidlertid har vi noen i gruppen som ikke har pedagogisk bakgrunn, og muligens derfor ikke er så velkjent med plikten. Vi har et ansvar overfor hverandre, og vi har også et ansvar overfor elever. Fokuset i veiledningen er yrkesutøveren og hennes forhold *til* «den andre» og ikke «den andre» (Tveiten 2008:53). Innledningsvis informerte jeg om bruk av bilder, og medlemmenes valg i forhold til utdyping. Tveiten sier: «... det er deltagerne selv som bestemmer hva de vil si, og hvor dypt de vil gå i sin presentasjon» (Tveiten 2008:177). Å dele personlig kan føles privat for noen, og det er viktig å avklare dette på forhånd. Vi har ulike grenser. Vi diskuterte i gruppen at det var opp til den enkelte hva og hvor mye den ønsket å presentere. Dette ga seg utslag i bifallende nikk. En av deltagerne sa: «Jeg kjenner jeg er litt spent nå, dette har jeg ikke gjort før».

Deltagerne fikk følgende utfordringer:

- Bruk ukebladene til å finne fire bilder som representerer deg, og sier noe om hvem du er
- Klipp ut fire bilder som kan beskrive deg som pedagog

Vi ga deltagerne tid til å velge bilder. Som veileder valgte jeg å holde meg i bakgrunnen. Deltagerne fikk ro og rom. Da de var klare for å presentere bildene startet jeg første runde mot solen. Vi gjennomførte en runde for hver utfordring de hadde fått. Andre runde startet jeg motsatt vei, for variasjonens skyld og at ikke alltid den samme måtte starte. Presentasjonene forløp på en god måte ved at alle fikk presentert seg, alle fikk tid, og på meg virket det som om alle opplevde å bli lyttet til. Deltagerne smilte underveis. De ga også forsterkende tilbakemeldinger og stilte enkle spørsmål til presentasjonene. For eksempel: «Er du hobby-baker – det visste jeg ikke!». Da de presenterte seg selv som pedagoger, opplevde jeg deltagerne som noe mer alvorlige innledningsvis. De lyttet oppmerksomt til hverandre. Det var svært ulike bilder som var klippet ut. En av de nyutdannede hadde klippet ut et bilde av en husmor; hun ville være en trygghet for elevene, vise omsorg og samtidig stille krav. En av de andre hadde valgt en gaupe, fordi vedkommende ville starte raskt, være årvåken og bestemt. Etter hvert som de lyttet til hverandre, opplevde jeg at de bygget videre på andre sine uttalelser. Det var tydelig at de fikk inspirasjon fra hverandre. Umiddelbart etter avsluttet runde sa en av de nyutdannede: «Dette var en utrolig bevisstgjøring av meg selv som lærer; hvem er jeg og hvem vil jeg være?».

5.3.3 Evaluering

Vi veiledere opplevde den første gruppeveiledningen som positiv. Samtalen fløt lett, alle deltagerne involverte seg – og vi oppfattet at alle følte seg sett. Atmosfæren virket avslappet og god. Aktivitetsfordeling var forholdsvis jevn, og dersom denne hadde vært ujevn kunne det ha hemmet kommunikasjonsprosessen (Gjems 1995:103). Vi har nå et godt utgangspunkt for videre gruppeveiledning. 1 time og 15 minutter var avsatt tid til veiledning, og gruppemedlemmene fikk de siste minuttene til å evaluere dagen muntlig. Noe av det som ble sagt under evalueringen: «Dette var gøy», sa en av deltagerne. «Spennende måte å bli kjent på, ufarlig på et vis». «Dette vil jeg bruke på egne elever», sa en annen. Da dette ble sagt oppdaget jeg dobbeltheten i arbeidet som veileder for nyutdannede. Metodene vi som veiledere benytter oss av kan gjerne være et utgangspunkt til bruk i klasserommet. Vi diskuterte dette i gruppen, og deltagerne ga uttrykk for at dette ga dem tilleggs-relevans. Ikke bare deltar de i pedagogisk veiledning, men de drar også nytte av metodikken som benyttes. Dette gjør at vi som

veiledere bør være bevisste på metodene, og tillate oss å variere slik at det kan skape oppdagelser og læring hos deltagerne.

5.3.4. Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

«Mennesket er minst seg selv
når det snakker om seg selv.
Gi det en maske,
og det vil fortelle sannheten».
Oscar Wilde

Da deltagerne presenterte seg ved hjelp av bilder, handlet presentasjonen mer om *hvem* de er, enn *hva* de er. Jeg oppdaget at oppmerksomheten var rettet mot hobbyer, interesser og familie, mer enn det var rettet mot utdanning og yrke. Jeg tror faktisk ingen av deltagerne nevnte fagbakgrunn i det hele tatt. Det ligger makt i å *holde noget af den andres liv i sin hånd* (Knud E. Løgstrup 1905-81). Jeg tenkte igjennom hvordan jeg ville fremstå som veileder, og hvordan jeg påvirker andre mennesker. Det er derfor viktig å reflektere over begrepet makt som et etisk aspekt. Boge m fl (2009:98) omtaler et begrep som blir kalt *pastoral makt*, det innebærer at veileder må skaffe seg kjennskap til veisøkernes hjelpebehov eller lærebehov. For å kunne lede mennesker, er det nødvendig å ha kunnskaper om dem. Mitt humanistiske menneskesyn og mine verdier sier meg at alle mennesker er like mye verdt, og at andres tanker og meninger er av betydning. Jeg har fokus på å skape en avslappet og hyggelig stemning. Samtidig vil jeg unngå det jeg kaller «kaffeslabberas-veiledning», en samtale uten styring, mål og mening. En balansering vil være viktig å oppnå. Tillit skal oppnås, samtidig som veiledningen må styres på en god måte. Jeg oppdaget at vi fikk til en god atmosfære, og at det var godt å kjenne på at jeg innehar noe kompetanse på veiledningsområdet. Ved å ha fokus på aktiv lytting, som jeg hadde i denne veiledningen, viser jeg at jeg tror på den nyutdannede og hennes evne til å uttrykke seg. Det viser min holdning til veisøker. Denne type holdning vil kunne føre til trygghet i gruppeveiledningen. Å bli møtt på en positiv måte og med en positiv holdning er viktig i all veiledning, og kanskje spesielt viktig for nyutdannede «noviser».

Det var sentralt for oss at alle deltagerne skulle bidra i kommunikasjonen, jamfør utforskende samarbeid i Winters hermeneutiske prinsipper (kapittel 4.5.1). Ved presentasjonene varierte vi derfor utgangspunktet for rundene, altså hvem som startet og

hvem som avsluttet. På den måten kunne vi unngå dominans av enkelte, som ville kunne være en mulig påvirkning videre i samhandlingen (Gjems 1995:102). Etter veiledningen virket det som om alle hadde følt seg som viktige brikker i helheten av gruppen. De ga positive tilbakemeldinger, og jeg opplevde at de syntes metoden var en god måte å bli kjent på, jamfør tidligere sitater. Non-verbale aspekter, sammen med å nikke, øyekontakt og småord, gjorde sitt til at medlemmene opplevde å være midtpunkter.

Vi oppdaget at tidsaspektet var en utfordring. 1 time og 15 minutter ble i minste laget. Neste gang ønsker vi å utvide til minimum 1,5 time. Det oppleves bra å være to veiledere, vi har avklart ansvarsområde slik at vi ikke «trækker i hverandres bedd». At vi er to til å reflektere i etterkant gjør at vi utvikler et større spenn og et videre syn. Logg ble skrevet for bevisstgjøring og dokumentasjon av det som hadde skjedd. Alle deltagerne, inkludert veilederne, skrev logg. Logg er et redskap for refleksjonen og en støtte for tanken (Stålsett 2009:269). Som forsker reflekterte jeg over begrepet *veilederkompetanse* i betydning av å oppnå tillit og trygghet. Bygging av relasjoner var viktig for videre samarbeid og gjensidig utvikling i aksjonsforskningsprosjektet. Veilederkompetanse i bruk av virkemidler og verktøy i veiledningen oppdaget vi at hadde en dobbelthet i seg, siden de nyutdannede tok de med til bruk i eget klasserom. Dermed oppdaget vi at veiledningen utviklet læring og hadde *relevans* på flere områder for de nyutdannede. Videre var *rammebetingelser* et nøkkelord, det var nødvendig med mer tid enn først antatt. Rammebetingelser, læring via veiledning og relevans er begreper som vil presenteres nærmere i kapittel 6, og drøftes videre i kapittel 7. Aksjonsforskningsprinsippene var besørget ved at alle gruppedeltagerne var deltagende, de var blitt hørt i løpet av veiledningen, samt at alle skrev logg.

Hvor skulle veien så gå videre? Umiddelbart etter avsluttet veiledning hadde min veilederkollega og jeg en samtale. Vi ønsket neste gang å benytte et verktøy eller en metode som deltagerne kunne finne relevant i forhold til sitt eget arbeid som lærer. Vi så for oss en gruppeveiledning hvor vi i stor grad kunne involvere alle deltagerne, og hvor alle sine røster skulle frem. Vi kom frem til at metoden «reflekterende team» (Tveiten 2008:245) og SØT-modellen (Hartviksen/Kversøy 2008:31) kunne bidra til dette. I tillegg kunne vi da få prøvd ut metoder som er kjent innenfor veiledning. Vi

ville fokusere på å ivareta aksjonsforskningsprinsippene samarbeid og demokrati. Gruppedeltagerne ville på forhånd bli oppfordret til å levere en problemstilling. På veiledningsdagen skulle de utfordres til selv å avgjøre hvilke case som skulle være gjenstand for veiledning. Henvendelsen ville vi sende per e-post. Om metoden reflekterende team står det mer i grovplanen, kapittel 2.3.5. Denne metoden faller inn under handlings- og refleksjonsmodellen (kapittel 3.4.1), hvor det er veisøker som setter standarden for veiledningstemaet.

5.4 Aksjon 4: Reflekterende team og SØT-modellen

Den andre gruppeveiledningen fant sted i slutten av november 2011. Veiledningen er beskrevet etter begrepene *hensikt/planlegging, gjennomføring, evaluering og oppdagelser, refleksjoner og drøfting*.

5.4.1 Hensikt og planlegging

Nå hadde vi allerede gjennomført en gruppeveiledning, og planen var å tilby flere utover vinteren. Metodene ville vi endre, både etter behov fra gruppedeltagerne, for variasjonens skyld og for læringens skyld. Vi ønsket også i større grad å inkludere deltagerne i valg av metoder. Vi hadde sendt ut e-post til alle nytilsatte, med datoer for gruppeveiledninger fram til vinterferien. En hyppighet på hver tredje – fjerde uke så vi for oss som oppnåelig. Dersom noen av de nytilsatte ønsket veiledning utover det, ville vi tilby individuelle veiledninger. Etter at en veiledning er over vil refleksjonen ofte fortsette for de involverte, både for veisøker, veileder og de andre gruppedeltagerne. Det kan være hensiktsmessig å samtale om betydningen av å reflektere videre etter veiledningen (Tveiten 2008:104). «Dersom man for eksempel opplever at veiledningen ikke har bidratt til at man ser nye løsninger, er det hensiktsmessig å være klar over betydningen av å fortsette refleksjonen etter veiledningen. Kanskje oppdager man senere at veiledningen likevel har bidratt i positiv retning til større bevissthet og evne til å se nye muligheter» (Tveiten 2008:104). Vi planla å benytte reflekterende team (kapittel 2.3.5) og SØT-modellen som metoder i gruppeveiledning nummer 2. Dette er metoder vi ønsket å prøve ut, som vi har positive forventninger til. De nytilsatte ble bedt om å forberede et interesseområde (eller en problemstilling) til veiledningen. Problemstillingen skulle speile en utfordring de sto overfor i sin arbeidssituasjon i dag, som de kunne tenke seg veiledning på. Vi to veiledere forberedte rommet ved å sette

stolene i sirkel, og vi hadde klargjort penner til bruk på tavlen. Denne dagen hadde vi 1 time og 45 minutter til rådighet. Vi bestemte oss for først å gjennomføre én veiledning på én problemstilling – og dersom det var mer tid til overs kunne vi avgjøre om det var aktuelt med en til. En problemstilling kunne ta alt fra 1 time til hele den avsatte tiden. Undertegnede skulle lede den første problemstillingen og veiledningen, min veilederkollega skulle deretter ta over ved neste problemstilling. Han skulle under første veiledning være en del av det reflekterende teamet.

5.4.2 Gjennomføring

Fire nytilsatte møtte til veiledning denne dagen. Vi innledet med å ta en runde på veiledningens etikk. Forrige gang hadde vi blitt enige om spilleregler som avslått mobil, og at kaffe var greit å nyte under veiledningen. Denne gangen gikk vi videre på verdier som *å ville hverandre vel, at alle stemmer skal bli hørt, at bare jeg snakker for meg og at det er lov å si pass*. Vi snakket om å ha tålmodighet med oss selv og hverandre, å våge å lytte og å tørre å kjenne på taushet en stund. Dette er med på å gi veisøkeren tid til å reflektere. De nyutdannede ga uttrykk for at det var positivt at vi avklarte verdier og holdninger på forhånd. En av dem kommenterte at det «sikkert kunne være befriende å ha mulighet til å melde pass innimellom». Vi valgte så å ta en runde på problemstillingene, etter å ha diskutert innad i gruppen at de kun presenterte den problemstillingen som «brant» mest. Vi avgjorde sammen at dersom de skulle ha en problemstilling som ikke ble gjenstand for veiledning denne gangen, så kunne vi tilby individuelle veiledninger etter behov. En og en presenterte sin problemstilling, kortfattet. Totalt brukte vi cirka 7-8 minutter på runden. Vi utfordret deretter deltagerne på at de selv skulle avgjøre hvilken problemstilling som skulle bli gjenstand for veiledning. Problemstillingene var ulike, her er to av dem gjengitt omtrent slik de ble fremstilt:

- **Vurdering:** sette karakter. Hvordan vurdere? Hva skal vurderes? Hvor ofte? Hvor mye trenger jeg for å sette halvårskarakter? Regelverk og retningslinjer? Type prøver?
- **Klasseromsledelse:** Elever som ikke følger med. Spiller spill og er på facebook. Mobiltelefon. Støy. Hvordan få ro i klassen? Hva er viktig?

En av de andre problemstillingene handlet om forseintkomming til timen og den siste om utstyr og hva vi som lærere kunne kreve at elevene skal ha med seg. Alle problemstillingene var rettet mot opplæring i yrkesfaglig utdanningsprogram.

Gruppen ble raskt enige om problemstillingen som handlet om vurdering. Argumentene gikk på alles behov; «dette er noe vi alle trenger å snakke om og lære mer om».

I loggen uttrykte en av deltagerne følgende: «Har tenkt og tenker mye på vurdering. Det er det hittil vanskeligste temaet og jeg synes det er veldig viktig å ha kontroll på det – for elevenes skyld». Vi ga informasjon om metoden vi ville benytte. En av de nytilsatte lærerne var kjent med SØT-modellen, de andre hadde så vidt hørt om den.

Reflekterende team var ukjent for alle. Veisøkeren og undertegnede satte seg så litt unna resten av gruppen, som dannet en liten sirkel som også inkluderte min veilederkollega. Gruppedeltagerne hadde tatt med seg penn og papir som de nå hadde i fanget. Som veileder valgte jeg å spørre veisøker om det var greit at det ble notert underveis. Notering ble akseptert. Veiledningsseansen startet med at jeg ga veisøkeren tid til å utbrodere problemstillingen. Slik vedkommende la det frem var det mange ulike aspekt ved vurdering som var ønskelig å behandle. Den nyutdannede snakket om antall vurderingspunkter, underveisvurdering, vurdering for læring, forskrifter, lover og regler. Det var mange spørsmål, og mye usikkerhet. Jeg ønsket at veisøker skulle lage en sol på tavlen og skrive en setning inni hvor det sto *mine utfordringer i forhold til vurdering nå er...* Jeg valgte å bruke en ufullstendig setning, fordi det ofte gir mer næring til å sette ord på nå-situasjonen. Å sette kun ordet *vurdering* inni solen, kunne ha ført til at det ble vanskeligere for veisøkeren å ta konkret tak i det som var hennes reelle problemstilling. Hun begynte så å fylle ut stråler, med sine utfordringer. Hun vekslet mellom å snakke høyt mens hun skrev, og å bli stille og tenkende. Hun fikk tid, og deretter stilte jeg spørsmål som henviste til det hun muntlig hadde formidlet innledningsvis. For eksempel: «Du nevnte noe om tentamen og eksamen, hva tenkte du på da? Fortell!». Da hun hadde skrevet ned en del stråler, og ble tenkende igjen, spurte jeg henne om vi skulle koble inn det reflekterende teamet. Det ønsket hun. Teamet kom med sine spørsmål til veisøker, en og en. Da veisøker følte at problemstillingen og utfordringene i nå-situasjonen var avklarte, ba jeg henne tegne en ny sol. Jeg forklarte at hun nå skulle ta tak i ønsket situasjon. Jeg sa noe lignende: «Hvis du våkner opp i morgen, og tryllestøv har gjort deg fullstendig trygg på temaet vurdering – beskriv hvordan du har

det med tanke på vurdering da?». Med dette utgangspunktet ba jeg henne selv avgjøre hva som skulle stå inne i denne solen. Hun valgte følgende: «Mitt mål i forhold til vurdering er...». Strålene hun fylte ut viste at hun var i ønsket situasjon: «Veldig god på undervisvurdering og elevene skal få gode resultater». Vi fulgte samme oppskrift, og koblet inn det reflekterende teamet etter hvert. Alle var delaktige. Mange spørsmål ble stilt, deltagerne koblet det mot veisøkerens nå-situasjon. For eksempel: «Du nevnte dette med antall vurderingspunkter, hvordan ønsker du egentlig at det skal være?» Veisøkeren var nå blitt kjent med metoden. Da hun var ferdig med ønsket situasjon gikk hun raskt videre til *tiltak*. Ett av tiltakene var jevnlig elevsamtaler med undervisvurderinger, et annet var hyppigere elevvurderinger. Hun tegnet en ny sol, og skrev «Veien til målet...» inni. Hun skrev ned fire stråler, med underpunkter. Det reflekterende teamet ble nå koblet inn litt mer usystematisk. Noen rakk opp hånden, og veisøker åpnet for spørsmål og tilbakemeldinger. Som veileder opplevde jeg nå å kunne sette meg litt mentalt tilbakelent. Veisøker var mer «herre over sin situasjon», hun tok mer styringen selv. Dialoger, diskusjoner og meningsutvekslinger kom frem nå.

Da hele SØT-modellen var gjennomgått, og veisøker uttrykte at hun var fornøyd, løste vi opp de to gruppene. Vi satte oss i sirkel alle sammen. Vi oppfordret alle om å evaluere veiledningsseansen muntlig. Metodene vi hadde benyttet fikk positiv respons. Det samme gjorde temaet: «det var ikke min problemstilling, men jammen kan jeg ta med meg nesten alt av det som kom fram», sa en av deltagerne. «Dette var så nyttig», sa en av de andre. «Det jeg har lært om SØT-modellen kan jeg kanskje ta med meg til elevarbeidet», sa en tredje.

5.4.3 Evaluering

En og en halv time brukte vi på gjennomgang av denne problemstillingen. Vi rakk dermed ikke noen av de andre, og ble enige i gruppen om at de muligens kunne fungere som utgangspunkt ved neste gruppeveiledning. At vi brukte såpass lang tid forteller meg at det tar tid å komme skikkelig ned i en sak, det tar tid å reflektere samtidig med at du skal skrive noe ned, slik som veisøker gjorde. Vekslingen mellom oss to i veiledersituasjonen og det reflekterende teamet fungerte bra. Det ble naturlige overganger, som fløt lett. Vi hadde med loggskjemaer som vi delte ut til alle deltagerne. Noen hadde liten tid før et avdelingsmøte så jeg foreslo at de kunne skrive de senere

samme dag og legge de i min posthulle. Anonymt for den som måtte ønske det. Dagen etter hadde jeg fått tilbake skjemaene. Sitatene fra loggene har jeg fylt inn gjennom hele kapitlet.

5.4.4 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Problemstillingene som de nyutdannede hadde forberedt omhandlet i hovedsak utfordringer i opplæring i yrkesfaglige utdanningsprogram. Eksempler som det å komme for seint og hvordan få ro i klassen viser dette. De nyutdannede gir dermed inntrykk av at utfordringene er større ved opplæring i yrkesfaglig utdanningsprogram, enn i studiespesialiserende. Klasseledelse er et nøkkelord. «Å være klasseleder innebærer å kunne håndtere flere ulike ting på en gang» (Sand/Storhaug 2011:82). De nyutdannede har i samtaler beskrevet opplæring i yrkesfagene som noe uoversiktlig og uhåndterlig. De må spenne på et videre pedagogisk felt, og de utfordres sosialt mer enn faglig. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6 og 7.

Vi oppdaget igjen at deltagerne så at metodene vi benyttet kunne passe direkte inn i elevarbeidet. En av dem sa hun ville bruke SØT-modellen, for eksempel som et utgangspunkt i elevsamtaler. Dette vet jeg av erfaring at flere lærere allerede gjør. Det at deltagerne selv oppdager det etter å ha vært igjennom modellen, er av stor betydning. Jeg ønsker å vie dette mer oppmerksomhet i kapittel 6 og 7. Behovet for å komme med egne spørsmål til temaet vurdering viste seg å være tilstede. Jeg måtte ved to anledninger minne forsiktig på at denne gangen var det veisøker som var i fokus. Gruppen hentet seg raskt inn igjen. Jeg valgte likevel å følge opp noen av spørsmålene fordi jeg forsto at det var av allmenn interesse. Jeg oppdaget at det var viktig å holde oss innenfor rammene, det var veisøker som fikk en individuell veiledning – med det reflekterende teamet som observatører og «innspillere». Og det var mitt ansvar som veileder å overholde strukturen. Dersom rammene var blitt utvisket ville det antagelig resultert i en mer utflytende og uryddig veiledning, med muligheter for at veisøker ikke hadde opplevd veiledning. Bruk av penn og papir kan påvirke konsentrasjonen og graden av tilstedeværelse. Jeg var oppmerksom på at enkelte av grupped medlemmene noterte hyppig. Dette kunne ha virket distraherende på veisøker. Min veilederkollega og jeg diskuterte denne utfordringen i etterkant av veiledningen og ble enige om å være bevisste på den og eventuelt ta den opp i en senere veiledningsseanse. At veisøker selv

skrev og fylte ut strålene på tavla, opplevdes som fruktbart. Hun ble eier og driver av sin egen problemstilling. Selv sa veisøker følgende: «Det var nyttig da jeg måtte tenke grundig igjennom hva jeg faktisk lurte på, sette det litt i system». Videre: «Jeg fikk god veiledning og gode innspill fra de andre i gruppa». Til slutt: «Jeg lærte at flere tenker som meg, at det er mulig å løse problemet og at gruppa er en trygg og god gruppe å være deltager i». En av deltagerne i det reflekterende teamet sa følgende: «Jeg fikk tydeliggjort hva som skal til for hvordan jeg kan bli flinkere på vurdering. «Jeg fikk også ideer til hvordan jeg kan gjennomføre midtveisvurderinger».

Personlig reflekterte jeg over problemstillingen som ble valgt. Den var vid, og virket noe u håndterbar. I loggen skrev jeg: «Jeg var spent på hvordan jeg skulle ta tak i den, og hvordan skulle jeg få den inn i SØT-modellen». Det opplevdes som utfordrende. Spennende var det da å lese en av deltagernes logg: «Jeg tenkte at SØT-modellen fungerte bra, selv til en stor problemstilling – på forhånd trodde jeg det ville bli litt vanskelig å konkretisere». Jeg var konsentrert, og fokusert på å stille åpne, reelle spørsmål. Ikke bare skulle jeg veilede, men jeg skulle også ha opplæring i en, for veisøker, ny modell. Da vi sammen hadde jobbet oss gjennom *situasjonen nå*, oppdaget jeg at det begynte å gå mer på skinner. Veisøker og jeg hadde nå satt oss på samme tog, vi hadde fått den samme forståelsen i forhold til modellen. For meg skapte hele veiledningsseansen en ny og god oppdagelse: jeg opplevde meg som en organisator, en bidragsyter og en støttespiller. Veisøker gjorde arbeidet selv, mens jeg muligens – og forhåpentligvis - bidro til læring.

Forskningsmessig ga aksjonen data som *veilederkompetanse*, denne gangen ved innføring av ny metode. Jeg opplevde å være usikker innledningsvis med det jeg følte som en stor problemstilling, men oppdaget at det gikk bedre enn antatt. Struktur og ryddighet i veiledningen var viktig, sammen med aktiv lytting og åpen spørsmålsstilling. *Læring via veiledning, relevans og nytteverdi* i form av ny kunnskap om metoder til bruk i klasserommet var andre data som kom frem. Refleksjoner over andre sine innspill og tilbakemeldinger kan bidra til læring. Dette vil tas opp til drøfting i kapittel 7. *Demokratiprinsippet* var i fokus ved at deltagerne selv avgjorde problemstilling, og igjen at alle stemmer ble hørt. Jeg reflekterte over min rolle som aksjonsforsker så langt. Jeg fikk frem deltagernes stemmer, men fikk jeg de frem i stor

nok grad? Og hva sa de, som jeg eventuelt ikke hørte? Og hørte jeg noe annet enn det de egentlig mente? Dette koblet meg mot Winter sine prinsipp om refleksiv kritikk (kapittel 4.5.1). Fikk det vi oppdaget oss til å endre fremgangsmåte? Det at de nytilsatte for eksempel stadig henviste til at opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram var spesielt utfordrende, hadde vi ikke fullt ut forutsett. Jeg vil drøfte dette videre i kapittel 7. Min veilederkollega og jeg diskuterte videre fremdrift for prosjektet, jeg beskriver dette i kapittel 5.5.1.

5.5 Aksjon 5: Dialogspill

Gruppeveiledning nummer 3 ble gjennomført i januar 2012, og er beskrevet etter samme struktur som forrige gruppeveiledning.

5.5.1 Hensikt og planlegging

Noen uker etter gruppeveiledning nummer 2, møttes min veilederkollega og jeg for å diskutere videre fremdrift. Vi skrev rapport fra første halvår (vedlegg 4). Rapporten var bestilt av ledelsen ved skolen. Deretter satte vi datoer for gruppeveiledninger utover våren. Det ble avtalt 4 veiledninger. Datoene satte vi på ulike ukedager, med håp om at flest mulig nyutdannede kunne delta. Vi diskuterte temaer for veiledningene; skulle det fortsette å være behovsstyrt, eller skulle vi vinkle veiledningene opp mot sentrale temaer i skolen, for eksempel vurdering. «Den enkelte veisøkers behov for veiledning skal danne det viktigste grunnlaget for beslutningene om hva veiledningen skal dreie seg om. Men det er også god grunn for veilederen til å bidra til å utvide samtalen til å omfatte problemer, relasjoner, temaer og perspektiver som læreren ikke umiddelbart har tenkt på eller vært oppmerksom på» (Handal og Lauvås 2005:83). Det er med andre ord det behovsstyrte som skal stå i sentrum for veiledningen, men utvidede, bevisste spørsmål kan bidra til refleksjon innen for aktuelle temaer. Vi som erfarne lærere kjenner til hvilke krav som stilles til oss i ulike perioder i løpet av skoleåret. Dette kan være ukjent for nyutdannede lærere. Eksempelvis kan klasseledelse være et egnet tema i veiledning på begynnelsen av året, og vurdering et tema som er aktuelt rundt juletid. Samtidig, på et konstruktivistisk grunnlag, skal veiledning sees på som en moralsk handling mellom mennesker, der institusjonenes krav skal underordnes veisøkers behov (Skagen 2011:78). Modellen vi landet på står muligens noe i kontrast til handlings- og refleksjonsmodellen som hevder at det er veisøkers behov som skal være utgangspunkt

for veiledningen. Vårt valg falt på en mellomting. I gruppeveiledning nummer 3 ville vi gjennomføre en oppgave som vi mente ville føre til pedagogiske diskusjoner. Vi ville benytte oss av noe vi kaller *dialogspill*, som vi selv fikk prøve under veiledningsstudiet på HiOA. Det går ut på at påstander blir laget (eller er ferdig laget på forhånd) og at disse diskuteres i gruppen. Hver enkelt deltager skal si sin mening om påstanden, etterfulgt av begrunnelse for meningen. Modellen utfordrer deltagerne til å begrunne påstander faglig: «Samtidig blir dialogen vektlagt ved at deltagerne blir utfordret til å lytte til hverandres utsagn og begrunnelser og til å bygge videre på hverandres utsagn» (Boge mfl 2011:44). Ut i fra de pedagogiske diskusjonene ville vi ende opp med temaer til videre utdyping. Tanken var at veisøkerne skulle være med og ta beslutninger om tema til gruppeveiledning nummer 4. Invitasjon til gruppeveiledningen ble sendt per e-post, sammen med datoene for resten av året. Vi sendte ut tidspunktene i god tid, slik at hver enkelt kunne rydde plass i sine timeplaner. Ledelsen har sagt at de nyutdannede skal kunne benytte vikar når de selv er i veiledning.

Hovedansvaret for denne gruppeveiledningen skulle min veilederkollega og jeg dele på. Vi avklarte at det innebar at han skulle innlede veiledningen og at vi sammen skulle stå for fremdrift. Det må nevnes at problemstillinger som ble tatt opp under forrige gruppeveiledning ikke ble glemt. Vi hadde samtaler med gruppedeltagerne, hvor vi fulgte opp problemstillingene. Det viste seg at to av dem hadde fått de svarene de trengte, og den siste problemstillingen var ikke lenger noen utfordring. Individuelle veiledninger var i denne perioden behovsprøvd, og opp til den nyutdannede å melde om.

5.5.2 Gjennomføring

Det møtte 2 nyutdannede til gruppeveiledning nummer 3. En tredje nytilsatt møtte etter tjue minutter. De første femten minuttene ble benyttet til å samtale rundt situasjoner som ansvar for elever, problemer med «å ta fri» til gruppeveiledning og den dårlige samvittigheten dersom den nyutdannede gjorde det. To av deltagerne forklarte at de denne dagen måtte gå fra veiledningen etter en halv time på grunn av elever som måtte sees til. De nytilsatte ga uttrykk for det de opplevde som et dilemma; de ønsket å delta i veiledning, men visste ikke hvordan de skulle få det til. Vi lyttet til de nytilsatte og samtalte en stund. Deretter åpnet vi med dagens utfordring til deltagerne:

- skriv ned to påstander hver om klasseledelse – det kan være både noe du mener, og noe du ikke mener. Eksempelvis: «jeg gir aldri anmerkninger».

Gruppedeltagerne var raskt i gang, noen måtte tenke litt, og de brukte cirka ti minutter på å skrive ned påstandene. Da påstandene var klare på papir, ble lappene samlet på bordet. Spillereglene var: første runde startes fra venstre, neste fra høyre. Personen som sitter på denne plassen trekker en lapp, og leser påstanden høyt. Deretter sier hun sin mening om påstanden, og tilslutter seg en av følgende:

- enig

- delvis enig

- uenig

Meningen begrunnes faglig: *hvorfor* mener jeg dette? Det kan henvises til egne erfaringer, faglitteratur, annen aktuell litteratur og til teoretikere. Ingen av de andre deltagerne skal komme med tilbakemeldinger eller stille spørsmål. Når den første har fått utdypet sine meninger om påstanden, gir han lappen videre. Denne personen gjør akkurat det samme som nummer 1. Når alle har ytret sine meninger, kan det gjerne åpnes for en felles samtale. Deretter trekkes neste lapp, denne gang er det en annen person som starter. Her følger to eksempler på påstander som ble diskutert:

1) «Det er jeg som er sjefen i klasserommet»

2) «Elever som ønsker «å sitte på» Facebook, får lov til det»

Gjennomgangen av påstandene førte til diskusjon og refleksjon. Gruppemedlemmene var ikke alltid enige, og flere brukte mange minutter på å diskutere med seg selv. Det var interessant å observere og få kjennskap til ulike tilnærminger til en påstand. De diskuterte blant annet det å få ro i klassen, få elevene til å følge med og å motivere elevene. For eksempel: «Er det mitt ansvar som lærer at alle følger med hele tiden?» «Elevene selv må også ta ansvar!», «Hvordan skal jeg klare å skape et positivt læringsmiljø?», videre: «I mine timer er det ikke aktuelt å benytte seg av Facebook!». Eller: «Facebook er en veldig fin kanal å nå alle elevene på».

En av de nyutdannede hadde laget en påstand hvor det sto: «Jeg motiverer alltid alle elevene». Denne påstanden ble gjenstand for stor oppmerksomhet og ulike syn. Dette er hva en sa: «Hvis du er en lærer som deltar i verkstedene, så blir du bedre kjent og får se hvordan elever fungerer i den settingen - jeg tenker yrkesretting og motivasjon». En annen uttrykte: «Jeg vil tro det blir enklere å vurdere også, når du får et personlig forhold både sosialt og faglig». Videre: «Og vi som er faglærere på yrkesfag, for

eksempel innen språkopplæring, vi har jo liten mulighet til å delta i verkstedene». Diskusjonen pågikk en god stund, og vi opplevde at de var fokuserte både på innholdet og på aktuelle tiltak. De ga hverandre også alternative forslag til løsninger. For eksempel: «Matteopplæring i forbindelse med medikamenter på helse- og oppvekst, kan det være noe?». Eller: «Engelsk innlevering av en praksisoppgave, har du prøvd det?». De diskuterte hvordan de kunne tilrettelegge opplæringen slik at elevene skulle føle at det var mer rettet mot det yrket de var på vei inn i. Selv om ikke hensikten med dialogspillet i utgangspunktet er at alle skal bli enige, så opplevde vi at de tok ansvar for hverandre hvis de opplevde at det var nødvendig.

Vi opplevde at de ble ivrige i diskusjonene og flere av deltagerne klarte ikke å overholde det å vente på tur. De snakket i munnen på hverandre, og avbrøt hverandre. Vi blandet oss forsiktig inn som veiledere og påpekte betydningen av å lytte til hverandre. Utover dette holdt vi en lav profil, og deltok ikke i meningsutvekslingen. Dette med ønske om ikke å påvirke. Vi ville at de skulle diskutere og reflektere uten at vi ga noen føringer som erfarne lærere. Til slutt ønsket de nyutdannede at vi skulle si noe om våre tanker rundt temaene som ble diskutert. Da åpnet vi for det. Veiledningssituasjonen endte dermed med en likeverdig, åpen diskusjon og erfaringsutveksling. Helt avslutningsvis diskuterte vi tema for neste gruppeveiledning, vi ønsket at de nyutdannede selv skulle bestemme et faglig innhold. Hurtig og enstemmig endte de på vurdering som tema.

5.5.3 Evaluering

Selve situasjonen med refleksjons-påstander fungerte stort sett etter planlagt opplegg. Vi gjennomgikk 4 påstander, og gruppemedlemmene var fokuserte og virket ivrige da vi først kom i gang. Loggene fra deltagerne viser det samme: «Veldig positiv opplevelse», «Lærerikt å høre de ulike meningene» og «Jeg måtte tenke over situasjoner som jeg selv har opplevd i klasserommet». Innholdet i veiledningen virket dermed å ha vært positivt for de nytilsatte. Likevel, i etterpåklokskapens lys, med veilederbriller på, må det sies at gruppeveiledning nummer 3 inneholdt få av de viktige prinsippene for god veiledning, så som struktur, ro og likeverdig delaktighet. Vi veiledere hadde lagt opp til endret struktur og innhold i veiledningen denne dagen, men til tross for det opplevde vi seansen som utflytende. Deltagerne ventet ikke på taletur, selv om dette ble vektlagt ved

flere anledninger. Det kan skyldes manglende styring, og oppstykkethet på grunn av fravær for noen av deltagerne i perioder. En annen årsak kan være at temaene som ble tatt opp var interessante og engasjerende, og noe alle hadde meninger om. Det at to av gruppedeltagerne måtte gå for å sette i gang klasser, påvirket situasjonen. Delaktighet i veiledning er viktig både for veisøker og for veileder. I samvær med andre mennesker påvirkes vi av dem vi omgås. Delaktighet kan handle om involvering og deltagelse med villighet til å være følelsesmessig og kognitivt tilstede (Karlsen 2011). I veiledning kan delaktighet knyttes både til veileder og til veisøker. «Veisøker som delaktig i innhold og prosess vil ha innflytelse på det som skjer i veiledningen, og på hvordan veiledningen blir for ham / henne» (Karlsen 2011:21).

Mangel på delaktighet (i dette tilfellet tilstedeværelse) påvirket veilederne i negativ grad. I hvor stor grad det påvirket veisøkerne er vanskelig å si. Uansett er mennesker i samhandling i gjensidig dialog, om ikke muntlig så mentalt. Når vi i etterkant leste gjennom loggene ble vi overrasket. Gruppemedlemmene hadde fokusert entydig på innholdet i veiledningen, altså det vi gjennomførte i forhold til påstandene – og kommenterte verken mangel på delaktighet eller struktur. For eksempel: «Jeg reflekterte over egne og andre sine syn på klasseledelse». En annen hadde uttrykt at han fikk nyttige forslag og tips fra de andre, som han kunne ta med seg i ulike situasjoner. Videre opplevde én at andre hadde forskjellige syn på ting enn han, og en annen at andre hadde lignende erfaringer som vedkommende. «Vi kunne være uenige, men jeg ble respektert for de tankene jeg hadde og jeg respekterte andres synspunkter», uttrykte en av de nyutdannede. Videre ble dette sagt: «Dette var en intens økt, interessant og lærerik, men også slitsom på grunn av mye refleksjon».

En gruppeveiledning inneholdende mange avbrekk og til dels mye uro var en ny oppdagelse for oss som veiledere. Det refererer til det vi opplever som veilederrollen vår, samt våre tanker omkring innholdet. Min opplevelse er min opplevelse, og kan ikke ubegrunnet overføres andre selv om vi er i samme situasjon. Det blir da mitt ansvar «å sortere ut hva som er egne, og hva som er andres følelser og opplevelser» (Karlsen 2010:22). Igjen: på meg selv kjenner jeg ingen andre!

Avslutningsvis en kommentar fra en nytilsatt: «Denne metoden kan jeg sikkert også benytte med elevene, kanskje for eksempel i forhold til etiske diskusjoner?». Svaret på det var selvsagt ja!

5.5.4 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

I umiddelbar etterkant av gruppeveiledning nummer 3, hadde min veilederkollega og jeg et refleksjonsmøte. Med veilederblikk hadde vi begge to tolket situasjonen likt: veiledningen ble ikke oppfattet av oss som noen reell veiledning, og den bar preg av mangel på enkle veiledningsprinsipper (kapittel 3.4). Veiledningen ble oppstykket og ustrukturert. Vi ble begge overrasket da to av gruppedeltagerne måtte forlate rommet for å sette i gang klasser. De nyutdannede forklarte at de ikke hadde samvittighet til å overlate klassen til noen andre. De følte seg dratt mellom ønsket og behovet for veiledning på den ene siden – og ansvaret for klassen på den andre. Her følger en uttalelse: «Jeg kunne selvfølgelig hatt vikar, men med en så stram timeplan ønsker jeg ikke å overlate arbeidet til noen andre. Skal jeg komme i mål med denne klassen i dette faget må jeg ha kontrollen selv». Som veiledere må vi ta denne utfordringen på alvor. Skolen, ved ledelsen, må også ta hensyn til denne type utfordringer. Hvordan gjennomføre en god veiledning når veisøker ikke kan være tilstede under hele veiledningssituasjonen? Jeg oppdaget at veiledning kan være utfordrende. Det uforutsette tok overhånd ved at flere av deltagerne kom senere eller måtte gå tidligere. Våre tidligere gruppeveiledninger har gått mer på skinner, og nå oppdaget vi at utenforstående situasjoner påvirket vårt arbeid. Det skapte mange refleksjoner. Hvordan kan vi tilrettelegge på en best mulig måte? Kan vi gjøre noen endringer i forhold til tidspunkt? Hvor bastante kan vi være på oppmøte? Hvordan kan skolen tilrettelegge? Vår forståelse for den nytilsatte med tanke på hans/hennes ansvar for elevene var stor.

Igjen oppdaget vi at de nyutdannedes fokus var på opplæring i yrkesfagene. Alle påstandene de utarbeidet omhandlet utfordringer innen klasseledelse, da linket mot yrkesfagene spesielt. Å få elevene til å følge med i timen, bruk av Facebook, det å være sjefen i klasserommet og yrkesretting er eksempler som ble diskutert. Hvordan motivere elever og yrkesrette fagene ble høylytt diskutert. Det at de hadde ulike meninger, vil jeg anta at bidro til refleksjoner. Det kom frem tanker og forslag som jeg opplevde at kunne være relevant for enkelte av de nyutdannede (kapittel 5.5.3). Relevansen i opplæringen

for elevene, og hvordan dette innvirker på motivasjonen er i stor grad et læreransvar. Når vi leser St.meld.nr. 11 (2008-2009:44) hvor det henvises til en studie som viser at «god undervisning i stor grad avhenger av at læreren kan «håndverket»..., så forstår vi betydningen av dette.

Vi veiledere oppdaget at avsatt tid til veiledning er avgjørende. Tid skaper ro, og ro skaper mulighet for refleksjoner. Ingen av disse faktorene var fullt til stede under gruppeveiledning nummer 3. Samtidig vises det til loggene fra deltagerne, og at de ikke fokuserer på det samme som oss veiledere. Det er interessant lesing, og sier noe om de ulike rollene vi innehar – og de subjektive opplevelsene som kommer ut av det.

Jeg har igjen gjort en oppdagelse av positiviteten ved å være to veiledere. Alt fra planlegging til gjennomføring og evaluering gjøres sammen. Vi trekker veksler på hverandres bakgrunn og erfaringer og vi gir hverandre støtte og reelle tilbakemeldinger. Vi utfordrer hverandre på veilederrollen, ved at vi diskuterer og reflekterer høyt sammen. «Når man er to, er muligheten til stede for å høre den andres vurdering av det man selv gjør i veiledningen. Veilederen får anledning til å videreutvikle sin egen veilederkompetanse» (Tveiten 2008:93).

Forskningsdata jeg reflekterte over var *rammebetingelser*, i dette tilfellet tid til rådighet. Veiledning av nyutdannede er forankret i ledelsen, men det mangler timeplanfestet tid. Dette skaper utfordringer både for veisøker og veileder. Mangel på delaktighet i denne gruppeveiledningen handlet ikke om forskerens vilje til å involvere deltagerne, snarere at de ikke møtte opp. De som var til stede var svært *medvirkende* og *delaktige*, og vi opplevde at de fikk et eieforhold til påstandene de diskuterte. Winter sitt prinsipp om risiko (kapittel 4.5.1) kjente jeg på kroppen under denne aksjonen. Utfordringen i forhold til rammebetingelser, og videre fremdrift i forhold til det. Hvordan skulle vi bidra til et velfungerende tilbud om veiledning? *Veilederkompetanse* er et annet nøkkelord som vi veiledere opplevde viktigheten av denne gangen. Hadde vi vært for ustrukturerte? Styrte vi ikke gruppen i riktig retning? Å lære er å oppdage (Grendstad 2007), og det erfarte vi i denne gruppeveiledningen. En lærdom vi vil reflektere over og ta med oss inn i senere veiledninger. Jeg vil drøfte disse aspektene i kapittel 7. Bakgrunnen for neste aksjon beskrives i kapittel 5.6.

5.6 Aksjon 6: Vurdering som tema

På slutten av gruppeveiledning nummer 3 ønsket vi at de nyutdannede skulle komme med forslag til temaer for neste veiledning. Vi forklarte at vi ville fravike veiledningsprinsippene, og gjennomføre en undervisningssøkt i stedet. Enstemmig bestemte de nyutdannede seg for temaet vurdering. Tidspunktet for undervisningen ble valgt til siste halvdel av mars. Årsaken var det økte fokuset på vurdering som naturlig kommer mot slutten av vårsemesteret. Vurdering i fag er et etterspurt tema, både på lærerutdanningene og av nyutdannede lærere. Det står ingenting om kriterier og metoder for vurdering i Kunnskapsløftets læreplaner. Læreren er overlatt til seg selv og til kollegaer. Det har skjedd endringer på vurderingsfronten de siste årene (Høihilder og Olsen 2010:91), og vi ønsket at de nytilsatte skulle være oppdaterte. I alle gruppeveiledningene har vi stått overfor en læringssituasjon. I denne veiledningen ville vi benytte en struktur for å overskue den komplekse situasjonen opplæring er, nemlig den didaktiske relasjonsmodellen (kapittel 3.3.1).

5.6.1 Rammefaktorer

Tid: det var avsatt 2 timer. Lengden på økten var tenkt i sammenheng med tidligere positive erfaringer med to-timers økter.

Rom: vi ville benytte det samme rommet som til tidligere gruppeveiledninger. Rommet er stort og lyst, med flere vinduer. Det er luftig, og det er mulighet for å åpne vinduene. Bord og stoler er tilgjengelig, samt en tavle. Når vi gjennomfører gruppeveiledning setter vi stolene i sirkel, slik at alle ser alle. Vi har ingen bord i mellom oss.

Lærerkompetanse: vi to veiledere skulle være tilstede. Vi hadde invitert en kollega fra skolens ledelse for å holde innlegget om temaet vurdering. Hun har skrevet sin master innen vurderingsfeltet, og innehar kompetanse på nye regler og forskrifter. Vi kaller henne heretter for kompetanseperson.

Læremidler: ingen spesielle, foruten blokk og blyant for de som måtte ønske det.

Gruppestørrelse: vi visste ikke på forhånd hvor mange nytilsatte som ville komme, siden vi ikke hadde bedt om påmelding på invitasjonen. Vi hadde imidlertid fått noen muntlige tilbakemeldinger, og var klar over at minimum tre stykker ville møte.

5.6.2 Læreforutsetninger

I vår situasjon var motivasjon en tilstedeværende faktor. Alle som møtte til gruppeveiledning ønsket det selv, og de hadde uttrykt at de var motiverte for å lære mer om temaet vurdering. Kompetansen rundt temaet var ulik. Enkelte av de nytilsatte beskrev en del kjennskap til vurdering, andre sa de var ganske usikre. Vi var også klar over at de nytilsatte hadde sin arbeidshverdag både innenfor SSP og innenfor yrkesfagene, og som nevnt tidligere er det to av de nytilsatte som ikke har pedagogisk bakgrunn. Dermed besatt de ulike ressurser på området, samt ulikt erfaringsgrunnlag. Dette måtte vi ta hensyn til underveis, med spørsmålsstilling og speiling. Vi kunne eventuelt tilby individuelle veiledninger i etterkant ved behov for utvidet informasjon og opplæring.

5.6.3 Mål

Det overordnede målet for gruppeveiledningen var økt kompetanse innen vurdering. Tiden tatt i betraktning måtte kun deler av det store vurderingsfeltet diskuteres. Vår kompetanseperson skulle velge innfallsvinkel for temaet. Valget gjorde hun på bakgrunn av skolens behov for kvalifiserte arbeidstakere innen vurdering og hva som forventes og kreves av kompetanse på området.

5.6.4 Innhold

Undervisning av invitert kompetanseperson var vår kunnskapskilde. De nytilsattes egne erfaringer ville i tillegg være en kunnskapskilde. Når innholdet i en læringssituasjon skal avgjøres, må det prioriteringer til. Siden fagenes kunnskapsreservoar øker tidvis, står vi derfor overfor en utvalgsutfordring når det gjelder å velge ut det mest relevante og sentrale i temaet (Halland 2005:199). Vi planla å starte timen med informasjon om de nyeste retningslinjene innen vurdering, og dette skulle kompetansepersonen gjennomføre. Deretter ville vi åpne for diskusjoner og spørsmål – for å møte de nytilsatte der hvor de var.

5.6.5 Arbeidsmåter

En gruppe med nytilsatte som skulle øke sin kompetanse om vurdering, var vårt utgangspunkt. Deres ulike erfaringsgrunnlag, gjorde at vi måtte tilrettelegge for læring for den enkelte. Vi veiledere ønsket at punkter som aktivitet, dialog, samarbeid og

refleksjon skulle tilfredsstillende kravene og forventningene som gruppedeltagere hadde. Med interesserte og motiverte deltagere så vi at potensialet var tilstede. Utfordringen var å møte den enkelte der hvor hun var, slik at alle kunne sitte igjen med læringsutbytte. Vi planla å åpne opp for dialog og meningsutvekslinger, og ville ha et fokus på at hver enkelt skulle få tilfredsstillende sine ubesvarte spørsmål.

5.6.6 Vurdering

Jeg vil beskrive og vurdere denne spesifikke gruppeveiledningen. Jeg velger kronologisk beskrivelse, altså fra begynnelse til slutt, og vil samtidig underveis vurdere den. Ved oppstart av gruppeveiledningen møtte det fire nytilsatte. Kompetansepersonen dukket ikke opp til tiden. Vi hadde fått informasjon om at noe uforutsett hadde oppstått, og at hun derfor var usikker på om når, og om hun i det hele tatt, kunne komme. Vi informerte gruppen om denne endringen, og forklarte at vi veiledere ikke ønsket å gå inn på vurderingsfeltet uforberedt. Sammen med gruppen avtalte vi å utsette vurderingsinformasjonen / opplæringen til neste gruppeveiledning. Vi besluttet i samarbeid å åpne opp for en «vanlig» gruppeveiledning. Hver enkelt gruppedeltager fikk komme med en problemstilling, noe som opptok dem om dagen og som opplevdes utfordrende i lærerjobben. Deltagerne bifalt dette. Vi avtalte at fem minutter til å tenke seg en problemstilling var greit. Deltageren som satt til høyre for veilederen startet med å beskrive sin problemstilling. En kort og konsis beskrivelse, og slik deltageren selv opplevde det. Ingen skulle stille spørsmål under redegjørelsen. Deretter fortsatte deltageren til høyre for den første. Til slutt hadde alle fire satt ord på sine utfordringer. Alle kom med ulike problemstillinger, men to av dem omhandlet noen lunde det samme. Utfordringene dreide seg om klasseledelse. Vi veiledere overlot til gruppen valg av problemstilling. De brukte et-par minutter på å enes om en. Problemstillingen ble utdypet av eieren. Hun brukte noen minutter på utdypingen, og etter hvert åpnet vi for at gruppedeltagerne kunne stille oppklarende spørsmål. Målet var å få tak i essensen, og enes om hva som var utfordringen. Vi ønsket at alle skulle sitte med det samme bildet som den som eide utfordringen. Metoden vi benyttet heller mot Egans modell, som igjen minner om SØT-modellen. Egans modell er mye brukt innenfor spesialpedagogisk rådgivning, og består av tre steg: Undersøkelser av nåværende situasjon, så ønsket situasjon og til slutt legges strategier og en plan for å nå ønsket situasjon (Mathisen / Høigaard 2004:148). SØT-modellen er nærmere beskrevet i kapittel 2.3.5.

Vi kom ikke lenger enn til steg 1. Da dukket vår kompetansepersone opp. Deltagerne fikk spørsmål om hva de ønsket for resten av tiden som var igjen (1,5 time). De besluttet i samråd å avslutte veiledningen og gå over på opplæring i temaet vurdering. Avgjørelsen var enstemmig, men muligens ikke det beste for den deltageren som eide dagens utfordring. Hun fikk ikke avsluttet det som var påbegynt, men hevdet, ved direkte spørsmål, at det kjentes godt å ha fått luftet utfordringen. Hun ble tilbudt å avslutte veiledningen i en individuell veiledning. Kompetansepersone hadde et innlegg om vurdering, hvor hovedfokuset var satt på undervisningsvurdering. Hun satte deltagerne inn i de nye forskriftene, og åpnet undervisning for spørsmål. Mange og ulike vendinger ble gjenstand for diskusjoner, men få konkrete utfordringer kom på bordet fra de nytilsatte. Det overrasket oss veiledere, men årsaken kan være at deltagerne fikk svar på de spørsmålene de hadde underveis.

Avslutningsvis tok vi en rundesamtale over hvordan gruppeveiledningen var blitt oppfattet. Uten unntak sa alle at seansen hadde vært god. De hadde lært noe nytt, samt fått bekreftelse på det de allerede hadde gjort. Også fått innspill fra andre gruppedeltagere. Helt til slutt stilte vi veiledere spørsmål om ønske for neste gruppeveiledning. «Det er opp til dere», mente en av de nytilsatte. «Jeg ønsker meg flere diskusjoner og refleksjoner over pedagogiske problemstillinger», sa en annen. «Dere kan så mange metoder, så bare velg», sa en tredje. Vi ble enige om at min veilederkollega og jeg skulle avgjøre neste gangs metode, med utgangspunkt i å bidra til pedagogiske refleksjoner.

5.6.7 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Min veilederkollega og jeg diskuterte veiledningsopplevelsen direkte etter avslutningen. Vi var enige om at temaet vurdering var et godt tema til diskusjon. De nytilsatte fikk ny innsikt, de deltok med spørsmål og de delte erfaringer. Dette virket likt for alle, selv om noen hadde mer kompetanse på området i utgangspunktet, opplevde vi at de også ga uttrykk for ny lærdom. Metoder for vurdering ble også diskutert, her var det mye å dele for alle (også for oss veiledere). Loggene fortalte oss at seansen hadde vært interessant og vesentlig. En av deltagerne skrev at vurdering er en viktig del av undervisningen «som jeg synes jeg kan alt for lite om». Flere sitater: «Jeg synes det var fint at møtet ble

lagt opp på en måte der alle deltagerne kunne komme med innspill om temaet vurdering», «Bra utbytte ved at alle kom med ulike måter å vurdere på» og «Mange av forslagene vil jeg prøve».

Gruppeveiledningssituasjonen sett under ett var vi som veiledere imidlertid ikke fornøyde med. Avbrudd midt en veiledning opplevdes ikke riktig. I egen logg skrev jeg: «Da vi avbrøt veisøker var jeg usikker, var det rett?». Videre: «Jeg opplevde å kjenne på frustrasjon og ambivalens». Veiledning innebærer at det tilrettelegges for at den som veiledes starter en bearbeidingsprosess av egne erfaringer, hvor refleksjon over egen virksomhet eller egen person inngår (Tveiten 2008:23). Av erfaring vet vi at en prosess krever tid, det samme gjør refleksjoner. I etterpåklokskapens lys kunne vi muligens stoppet kompetansepersonen, og bedt om ny avtale rundt temaet vurdering. For veisøkeren som eide problemstillingen vi jobbet med ville dette antagelig ha vært den beste løsningen. Denne veisøkeren ble bedt om å skrive logg (vedlegg 3). I loggen beskriver veisøker fornøydhet med å diskutere pedagogiske utfordringer, og spesielt temaet vurdering. Hun tar imidlertid opp et punkt som bør bedres: det at vi må avslutte påbegynte oppgaver fra gangen før. Dette sier oss mye om at vi ikke burde avbrutt situasjonen vi var i, vi skulle ha jobbet oss gjennom problemstillingen slik at veisøkers situasjon ble belyst og fikk en avslutning med tiltak for videre arbeid. Noen dager etter gruppeveiledningen tok jeg kontakt med veisøker for å tilby henne å avslutte det vi var påbegynt. Hun hadde ikke behov for det, og forklarte at hun hadde fått diskutert saken med kollegaer på sin avdeling. Saken var dermed avsluttet for hennes del. Hun takket imidlertid for tilbudet. Vi veiledere har tidligere oppmuntret de nytilsatte til å be om individuelle veiledninger, det er viktig å gjenta dette tilbudet, slik at vi opprettholder den tilliten som er bygget opp.

Forskningsdata jeg reflekterte over var *læring via veiledning*, relevans og *veilederkompetanse*. Flere av deltagerne uttrykte et læringsutbytte, og fikk idéer til bruk i eget arbeid, jamfør sitater. Det gir relevans til veiledningene. Hadde vi veiledere hatt mer veiledererfaring hadde vi muligens gjort andre valg denne gangen? Avbruddet midt i veiledningen bar ikke direkte preg av samarbeid. Vi tok riktignok en demokratisk avgjørelse på å avslutte den påbegynte veiledningen. Selv om vi ved denne veiledningen hadde lagt opp til en undervisningssituasjon, så var deltagerne viktige bidragsytere med

spørsmål. De medvirket til å drive seansen videre. I utgangspunktet var det deres felles valg som førte til nettopp dette temaet. Jeg reflekterte over det uforutsigbare i både veiledninger og i aksjonsforskning. Det er en risiko i aksjonsforskning, ved at det er umulig å forutse hva som vil oppstå og hvor veien vil gå videre, jamfør Winters hermeneutiske prinsipper (kapittel 4.5.1). Når vi kritisk reflekterer kan vi rekonstruere, i lys av de nye erfaringene som har dukket opp (Winter kapittel 4.5.1). At de nyutdannede selv hadde bestemt temaet var utgangspunktet i denne veiledningen. Vi ønsket å involvere de nyutdannede mer i avgjørelsen om innhold og metoder, men den neste aksjonen ville gruppedeltagerne at vi veiledere skulle avgjøre metodikk til (kapittel 5.6.6). Vi tror det skyldtes at de ikke følte seg trygge til å velge selve metodikken, men at de ville bidra med sin innflytelse på innhold og prosess etter at vi hadde tatt hoved avgjørelsen på struktur. Hvordan dette kom til beskrives i kapittel 5.7.1.

5.7 Aksjon 7: Tegning

Skoleårets siste gruppeveiledning fant sted i slutten av april 2012. Den er beskrevet kronologisk etter hensikt og planlegging, gjennomføring, evaluering og oppdagelser, refleksjoner og drøfting.

5.7.1 Hensikt og planlegging

Planleggingen av den siste gruppeveiledningen foregikk omkring en uke før den ble avholdt. Min veilederkollega og jeg møttes for en samtale, og avgjorde at vi ønsket å avslutte med en metode vi ikke tidligere hadde benyttet. I løpet av året som snart var passert hadde vi opplevd at ulike metoder ga ulike gevinster og tilbakemeldinger fra deltagerne. Derfor anså vi det som interessant å prøve ut noe av det vi hadde tilegnet oss i studiet på HiOA. Vi tok hensyn til den nytilsatte som ønsket bidrag til pedagogiske refleksjoner, og valget falt på tegning. I løpet av året hadde vi hatt mye fokus på *ordet*, nå kunne vi få et avbrudd på det. Hensikten med å bruke tegning som metode er å gi veisøker anledning til å gjøre det implisitte eksplisitt (Mathisen/Høigaard 2011:102). Når en annen uttrykksform enn ord blir benyttet, vil veisøker få mulighet til å uttrykke situasjoner/opplevelser/følelser på en alternativ måte. Mer om tegning som metode i kapittel 2.3.5.

5.7.2 Gjennomføring

Begge veilederne var til stede. Vi benyttet samme rom som tidligere, og vi hadde bragt med oss ark og fargestifter. Fire nytilsatte møtte. Tre menn og en kvinne. Vi hadde ikke på forhånd informert om agenda for veiledningsøkten. Det de fikk beskjed om etter de innledende minuttene var: TEGN hvordan du har det som lærer akkurat nå. Bruk farger etter eget behov og prøv på en enkel måte å beskrive hvordan du har det nå. Vi forespeilet cirka ti minutter til tegningen, og la vekt på at alle tegneformer var tillatt. Dette skulle ikke være en tegnekonkurranse. Vi forklarte at hver enkelt skulle få presentere tegningen sin, utdype den og besvare spørsmål fra de andre deltagerne etter tur. Vi la vekt på en ganske stram form i forbindelse med presentasjonene. Dette for at fokuset skulle være på én og én. Vår forforståelse var at de muligens satt inne med ulike oppfatninger av seg selv som lærer nå.

Vi opplevde total stillhet under tegneøkten. Deltagerne var konsentrerte om oppgaven. Etter presentasjon og utdyping av den første tegningen, åpnet vi for en runde blant resten av deltagerne, slik at de fikk kommentert, kommet med tilbakemeldinger, stilt spørsmål og undringer til det som var vist og forklart. Vi gjorde deretter det samme etter hver presentasjon. Vi opplevde stor åpenhet. Tegningene ga oss «alt» fra skolehverdagen. Solen skinte på to av de nytilsatte, men det var noen skyer som lurte i horisonten. En hadde tegnet seg selv i en båt, hvor det var varierende vind og dermed varierende høyde på bølgene: «Litt sjø, men ganske godt vær». Vedkommende sa videre: «Jeg opplever at elevene og jeg befinner oss på samme sjø, men vi sitter i hver våre båter». «Spesielt opplever jeg det når jeg har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram». En annen hadde laget en type graf, hvor starten av skoleåret var tegnet ganske høyt oppe, og hvor vedkommende opplevde å falle forholdsvis rett ned etter noen uker. Deretter befant den nyutdannede seg der nede en god stund, beskrevet helt til rett etter jul. Da begynte grafen sakte å bevege seg oppover, for så å falle kort ned ved påsketider. Vedkommende sa: «Jeg kom opp igjen noen få uker etter jul, og har opplevd faktisk å være der oppe, kun avbrutt av en liten nedgang i forhold til vurderinger på våren». En av de andre deltagerne, som hadde opplæring på yrkesfag, snakket om hele skoleåret, og kaoset han hadde i begynnelsen og som han fortsatt følte. Han viste oss en tegning hvor han sto i midten, med fullt av krav og forventninger og utfordringer rundt seg. Han fortalte at han av og til følte seg som i en karusell, eller i et vannhjul – som han ikke kom ut av. Han uttrykte blant annet: «Da jeg startet her i

vikariat hadde jeg ingen andre referanser enn egen skoletid. Det er ikke som jeg trodde». «Jeg har opplevd dette året at det å være lærer handler mer om mennesker enn fag».

Vi avsluttet med en runde på hvordan hver enkelt hadde opplevd dagen. De ga uttrykk for glede ved å dele og at tegningene hadde ufarliggjort opplevelsen. Situasjonen hadde opplevdes som trygg. Flere sitater: «Det var interessant å se hverandres tegninger og ulike perspektiver», «Befriende å dele tanker og opplevelser med andre» og til sist: «Vi driver alle med vårt, som lærere»

5.7.3 Evaluering

Deltagerne delte åpent med hverandre og de stilte mange spørsmål. Gjennomsnittlig var én tegning gjenstand for oppmerksomhet i minimum 20 minutter. Veiledningen fungerte slik vi som veiledere hadde planlagt.

5.7.4 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Deltagerne ga uttrykk for at de opplevde delingskultur, og stor åpenhet i prosessen. Dette sa noen av deltagerne i evalueringen: «Tegnesekvensen var utfordrende, også personlig fordi vi alle delte mye, men ikke på en negativ måte». Videre: «Tegningen var en stor bevisstgjøring av egen utvikling». Vi to veiledere satte oss ned umiddelbart etter at veiledningen var avsluttet. Vi samtalte og var enige om at situasjonen hadde opplevdes som svært god. Det var alvor og verdighet over at alle delte med hverandre. Vi var nesten overrasket over åpenheten, noe jeg kjente på gjorde meg ydmyk. En av de nytilsatte satte ord på hvor vanskelig han hadde det i klasserommet. Disse timene delte dermed mer enn frustrasjon over et dårlig klassemiljø, det ble langt mer personlig. Deltagerne involverte hverandre i egen situasjon, i sine opplevelser og i sin hverdag som lærer. Subjektivt tror vi det krevde mye av den enkelte. Vår opplevelse var at alle ble møtt på en positiv og bevisst måte fra de andre. Det hele opplevdes veldig sterkt. Vi reflekterte videre over en støttekultur som vi syntes å ha oppdaget. De nyutdannede lyttet til alle eksponeringer og innspill, og tok alle på alvor. Slik sett opplevdes støtten som gjensidig. Dermed så vi betydningen av de ressursene som de nyutdannede representerte som en gruppe. Ressurser vi tenker må tas på alvor også i det øvrige kollegiet. Nyutdannede lærere har mye å bidra med.

Utfordringer i opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram var igjen gjenstand for oppmerksomhet. Vi har opplevd det som et tilbakevendende tema. De sosiale utfordringene, at enkelte elever viser personlige problemer, holde ro og skape en trygg og god ramme. Å få til relevans i fagene, som gjør elevene mer motiverte. De nevnte momentene kommer langt foran de faglige aspektene i opplæringen, innen yrkesfagene.

Vi avgjorde at tegnetmetoden hadde fungert optimalt, og at vi ville benytte den videre i veiledningsarbeidet, neste skoleår, da allerede i høstsemesteret. Metoden kan være et godt utgangspunkt for videre individuelle veiledninger, samt positivt med tanke på samstemthet og trygghet i gruppen. Forskningsdata jeg reflekterte over var Dreyfus og Dreyfus sin *kompetansmodell, sosialisering til lærerrollen og trygghet og tillit* innad i gruppen. Vi så at de nytilsatte befant seg på ulike stadier (kapittel 3.3.3) og at dette var påvirket av tidligere erfaring og av pedagogisk bakgrunn. Delingsaspektet, det å lytte til hverandre, respekt og samarbeid kom tydelig frem i denne aksjonen. Alle deltagerne medvirket til at evalueringene ble positive, de uttrykte opplevelse av å bli sett og hørt. Som aksjonsforsker så jeg at vi i denne aksjonen fikk frem data som kanskje ikke var nye, men de ble mye sterkere meddelt oss. Alle bidro, og sitatene viser at vi er påvirket av kultur og historie (jmfør Winter, kapittel 4.5.1). Denne oppdagelsen må vi ta med oss i vårt videre arbeid med veiledning. Flere drøftinger i kapittel 7. Avslutningsvis spurte vi om de nyutdannede lærerne, ved siste samling, kunne tenke seg å evaluere veiledningene som hadde foregått dette året. Det var alle positive til.

5.8 Aksjon 8: Evaluering av gruppeveiledningene

På slutten av skoleåret gjennomførte vi evaluering av skoleårets veiledninger. Jeg har benyttet hensikt / planlegging, gjennomføring og oppdagelser, refleksjoner og drøfting i beskrivelsen.

5.8.1 Hensikt og planlegging

Jeg har valgt å presentere evalueringen som en aksjon, fordi det kom frem flere meninger og opplysninger som vil være til nytte for det videre arbeidet med veiledning. Det var viktig å få frem de nyutdannedes stemmer. Videre var det en naturlig avslutning på arbeidet som er gjort dette skoleåret. Evalueringene uttrykkes kort, noen ganger som

sitater. Sitatene finnes i mine personlige notater, samt er tatt fra evalueringsskjemaet som ble benyttet.

5.8.2 Gjennomføring

Vi inviterte gruppedeltagerne til et møte, hvor de på forhånd hadde blitt skriftlig informert om evalueringsssekvensen. Det møtte fem nytilsatte. Begge veilederne var til stede. Vi hadde forberedt noen enkle temaer til diskusjon. Vi ønsket at samtalen skulle få leve sitt eget liv, ut i fra «hvordan har du opplevd veiledningen dette skoleåret?» Etter en felles samtale ønsket vi at deltagerne skulle besvare noen enkle spørsmål i et skjema vi hadde utarbeidet (vedlegg 7). Spørsmålene var bevisst åpne, som for eksempel: Hvordan har veiledningen fungert for din del, hva har vært bra, og hva har ikke vært bra? Vi informerte om at besvarelsene kunne være anonyme, og legges i veilederens posthulle.

Flere uttrykte stor positivitet med at tilbudet om veiledning fantes. Å dele erfaringer, og å høre hvordan andre forholder seg til ulike utfordringer er nyttig. Det å få en forståelse av at de problemstillinger du selv har, opplever også andre. «Det er godt å høre andres erfaringer, fra ferske lærere». Tips til eget arbeid kan fås både fra kollegaer og fra veiledere. At vi veiledere har benyttet ulike metoder har vært relevant som verktøy i klasserommet. «En god arena for å diskutere pedagogikk og for å få tips til egen undervisning». Større trygghet i forhold til å ta egne avgjørelser, opplevde noen å ha fått. Tid til rådighet var et tema de fleste hadde meninger om. De mente at det må ryddes tid i timeplanen til felles, faste tider. «Det må fristilles tid til nyutdannede til veiledning, av ledelsen», skrev en av de nyutdannede. En av de andre hevdet at gruppeveiledningene burde være obligatoriske, «da vet alle kollegaer at jeg skal delta, gir et signal om at veiledning skal prioriteres».

Flere sitater fra evalueringene:

- «Mentorordningen (1.2.4) fungerer ikke så godt for min del, den bør formaliseres med faste møter» «Kanskje mentorene våre kunne vært involverte i gruppeveiledningene?»
- «Veiledningsmøtene har kanskje vært for få og for lite hyppige»
- «Det er ikke det faglige som er utfordringen når du starter som lærer, atferdsproblemer er mest utfordrende»

- «Veldig stor forskjell på å ha timer på yrkesfag kontra på SSP, ikke det faglige som er utfordrende. Elevene mangler bøker, eller gidder ikke å åpne dem»
- «Det beste er at dette tilbudet finnes, blir møtt på en allright måte, føler seg ivaretatt»

5.8.3 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Det de nyutdannede selv uttrykte stemte godt overens med de subjektive opplevelsene min veilederkollega og jeg satt inne med etter skoleåret. Det vi opplevde kom mest frem var behovet for å høre hvordan andre nyutdannede har det, og få en bekreftelse på at andre har det som deg. Erfaringsdeling kan være et nøkkelord. Pedagogiske diskusjoner som endte ut i innspill til eget arbeid var viktig. Tid til veiledning var avgjørende å få avsatt, i og med at alle ønsket å delta. Dette sier noe om våre rammebetingelser.

Forskjellen på å ha opplæring på yrkesfag kontra på studiespesialiserende ble også fremhevet, noe som underbygger det vi har sett i aksjonene. Koblet mot Winter (kapittel 4.5.1) ser vi et forbedringspotensial her, ved at vi i større grad bør involvere det de nytilsatte har opplevd i sin praksis inn i teorien/veiledningene vi gjennomfører. Jeg tenker for eksempel på yrkesretting som tema i en veiledning. Videre reflekterte vi over utvikling av trygghet koblet opp mot Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemmodell. Hadde de nytilsatte blitt tryggere i form av lengre erfaring som lærere, eller var tryggheten der på grunn av gode relasjoner i veiledningene? Vår veilederkompetanse i benyttelse av ulike virkemidler i veiledningene hadde vi fått positiv respons på, en veilederkompetanse inneholdende våre verdier og menneskesyn. Utvidede drøftinger vil finne sted i kapittel 7.

5.9 Intervju

Etter evalueringsmøtet gjennomførte jeg intervjuer med to av de nyutdannede lærerne. Jeg velger å beskrive disse etter samme struktur, for å gi leseren en ordnet oppsummering før jeg presenterer oppdagelser om veiledning i kapittel 6. For ordens skyld klargjør jeg min viten om at intervju bryter noe med aksjonsforskning som strategi. I dette tilfellet belyser imidlertid intervjuene veiledningsprosessen, og de gir informantene anledning til å påvirke veiledningssituasjonen. På den måten kan veiledningspraksisen forbedres, sammen med informantene, og deres stemmer.

5.9.1 Hensikt og planlegging

Jeg valgte å intervjuer fordi intervjuene ville gi meg flere stemmer fra de nyutdannede lærerne, de kunne underbygge aksjonsforskningen og dermed gi større gyldighet til forskningsarbeidet. En intervjuguide ble utarbeidet for et semistrukturert livsverden intervju (kapittel 4.3.1) og forskningsetiske aspekter ble belyst og ivaretatt (kapittel 4.3.2).

5.9.2 Gjennomføring og resultater

To nyutdannede lærere ble intervjuet, hver for seg. En av dem var fullt ut tilknyttet yrkesfaglig opplæring som yrkesfaglærer, den andre var tilknyttet både studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram, som fellesfaglærer. Jeg benyttet intervjuguiden som et utgangspunkt for samtalen, men ønsket at samtalen i størst mulig grad skulle flyte naturlig. Begge intervjuene varte omkring 45 minutter hver.

Som nyutdannede ga de uttrykk for en stor arbeidsbelastning: «Mye nytt på en gang, mye nytt å ta innover seg», sa en av informantene. Begge uttrykte at det var viktig å bli tatt på alvor «og at du får den veiledningen du har behov for når du føler deg litt utrygg, at du har noen som kan hjelpe deg litt da, eller veilede deg». En av dem uttrykte: «Hvis du har en klasse som du ikke klarer å håndtere, da tror jeg det er ekstra viktig med veiledning hvor du kan ta opp alt». Begge to ville anbefale andre å delta i veiledning, og ingen av dem hadde vært i tvil om egen deltagelse. De uttrykte begeistring for tilbudet, og en av dem fortalte at tidligere medstudenter ikke hadde det samme tilbudet ved andre skoler. «Det positive med veiledning er at vi får snakket med, og luftet en del tanker med også andre nyutdannede lærere. Da ser vi at vi ikke er alene om utfordringer», sa en av informantene. Den andre sa at det var positivt å få vite hvilke utfordringer andre har, og se at mye er likt. «Vi nye erfarer forskjellige ting, men samtidig er det mye likt. Føler at vi ikke står helt aleine, det er helt greit kanskje av og til å være litt motløs og usikker på hvordan vi håndterer situasjoner». En annen fordel som en av informantene tok opp: «Jeg fikk noen pedagogiske innspill som jeg kan bruke i undervisningen min, det var veldig spennende». På spørsmålet om gruppeveiledning kontra individuelle veiledninger ville begge to ha en kombinasjon. En av informantene uttrykte et spesielt

behov for gruppeveiledninger: «Jeg tror det er vel så interessant med gruppeveiledninger, du får flere innspill og det blir muligens flere diskusjoner».

Når det gjaldt tid til disposisjon til veiledning uttrykte en av informantene seg tydelig: «Skolen burde ha prioritert å sette av enda mer tid til det». Videre: «Det bør være et møtetidspunkt der alle kan komme. Blir litt sånn..., når noen går til og fra, og noen ikke dukker opp. Blir ikke ordentlig helhet og kontinuitet».

Begge informantene hadde opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram, den ene som fellesfaglærer den andre som yrkesfaglærer. Fellesfaglæreren sa: «Når jeg har undervisning på yrkesfag så handler det mye mer om å skape en eller annen interesse som i utgangspunktet og i første omgang ikke er der, og motivere elevene».

Vedkommende ga uttrykk for at elevenes motivasjon for faget, for eksempel matte, noen ganger var svært lav. «Elevene har ikke valgt faget selv – så mentalt har de selv valgt det bort, men de må gjennomføre det likevel». Det gir seg utslag i at reglene i klassen må være tydeligere, for eksempel at elevene ikke kan sitte på Facebook, mente den nyutdannede. Videre hevdet vedkommende at dette resulterte i varierende innsats. «SSP-elever er mer målbevisste, de vet hva de vil, og ønsker noe med realfagene». Videre mente vedkommende at ved opplæring innen yrkesfag er relasjonene viktigere enn det faglige, altså at det sosiale blir viktigere enn det faglige – og at det er viktig å få klassen til å spille på lag med læreren. «Ti minutters effektiv læring er viktigere enn ingenting», sa vedkommende. Avslutningsvis sa den nyutdannede: «Jeg føler at for meg så er det der (på yrkesfaglig utdanningsprogram) jeg har et relativt stort veiledningsbehov da».

5.9.3 Oppdagelser, refleksjoner og drøfting

Ikke uventet oppdaget jeg både likheter og ulikheter hos informantene. De var enige om at veiledning var et positivt tiltak, at de ikke hadde vært i tvil om å delta, og at det var godt å dele med andre – og få en bekreftelse på at de ikke sto alene med utfordringer. Den ene informanten ønsket at ledelsen skulle sette av mer og fastsatt tid til veiledning, i og med at vedkommende selv (og andre) hadde hatt problemer med å få med seg alle gruppeveiledningene. Den andre hadde ikke stått overfor disse utfordringene (på grunn av «heldig» timeplan), og hadde dermed ikke oppdaget utfordringen. Vedkommende

hadde ikke selv kjent det på kroppen (Grendstad 2007). Jeg reflekterte over hva de sa (eller ikke sa) om innholdet i veiledningene. Overordnet tolket jeg det som om det aller viktigste var å møte andre i samme situasjon, dele, reflektere og få bekreftelser. En av dem var likevel svært klar på effekten av å kunne benytte de samme metodene som ble benyttet i veiledningen, i egen opplæring med sin klasse. Dobbeltheten i arbeidet er dermed viktig å være bevisst på. Fellesfaglæreren uttrykte utfordringer ved å ha opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg forstår det slik at det er relevansproblematikken som er fremtredende, der hvor informanten snakker om motivering av elevene. Som veiledere for nyutdannede neste år må vi ta dette på alvor, vi må innlemme skoleledelsen i vår viten – og vi trenger antagelig å gjøre noen endringer i innholdet i tilbudet til nyutdannede lærere. Jeg vil drøfte videre i kapittel 7.

5.10 Oppsummering

Åtte aksjoner er dokumenterte i dette prosjektet. Ett oppstartsmøte, en bli-kjent gruppeveiledning, én individuell veiledning, fire gruppeveiledninger og en evalueringssamling. Avslutningsvis ble også intervjuene innlemmet i dette kapitlet. Verktøyene vi har benyttet i veiledningene har i stor grad vært styrt av veilederne, mens innhold og prosess i hver enkelt seanse har vært behovs- og demokratistyrt fra gruppedeltagerne. Deltagernes stemmer kommer til syne via sitater fra logger og som sitater fra oppsummeringer, samtaler og evalueringer. Aksjonsforskningsprinsipper og oppdagelsene er omhandlet kort etter hver aksjon. Nøkkelordene som er kommet frem vil være gjenstand for drøftinger (kapittel 7). Kapittel 5.9 (intervju) vil sammen med oppdagelser og refleksjoner fra aksjonene danne grunnlaget for kapittel 6, oppdagelser om veiledning.

6 OPPDAGELSER OM VEILEDNING

I dette kapitlet presenteres oppdagelser som er gjort i aksjonene og i de kvalitative forskningsintervjuene blant to nyutdannede lærere. Oppdagelsene bygger på problemstillingen: «Hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole».

Jeg vil se funn fra forskningsintervjuene, med utvalgte sitater, koblet sammen med funn fra aksjonene. Dataene fra aksjonene kommer fra logger, samtaler, observasjoner, refleksjoner, referat og evaluering. Alle dataene er fremstilt avslutningsvis i hver enkelt aksjon i kapittel 5, data fra intervjuene ble kort presentert i kapittel 5.9, og vil utdypes i dette kapitlet. Underkapitlene er delt i tre; jeg fokuserer først på den nyutdannede i veiledning, deretter på veilederens rolle i veiledning av nyutdannede lærere og til slutt organisasjonens rolle i veiledning av nyutdannede. I dette kapitlet knytter jeg meg ikke opp mot andre teorier enn våre egne oppdagelser, teoribelysning vil besørges i kapittel 7, drøfting.

6.1 Den nyutdannede i veiledning

I dette kapitlet har jeg valgt å fokusere på punkter som dette året med aksjonsforskning spesielt har avdekket. Som leseren vil oppdage så omhandler det både egenskaper i og rundt veiledningene og innhold i veiledningene. Nøkkelord jeg vil fremheve i dette kapitlet er læring via veiledning og opplæring på yrkesfag kontra studiespesialiserende.

6.1.1 Læring via veiledning

Et selvfølgelig mål med veiledningen var at de nyutdannede skulle sitte igjen med en nytteverdi. Vi veiledere reflekterte over dette i løpet av året. Det skulle ikke føles bortkastet å gå i veiledning. I og med at det var et frivillig tilbud, var vår tanke at kun de som ønsket det var til stede. Vårt inntrykk var at de fleste så en stor nytte av å delta i gruppeveiledninger, dette kunne vi lese i logger og informantene ga uttrykk for det. I kapittel 5 kommer det frem flere eksempler på nytteverdi i forhold til metodebruk (kapittel 5.4.2 og 5.5.3). Vi har oppdaget at veiledning kan ha nytteverdi på ulike områder. Som en av informantene sa: «får snakket med, og luftet en del tanker med

også andre lærere – ser at man ikke er alene om utfordringer man har». Den andre sier: «jeg tror først og fremst at det er en arena for å diskutere ting, jeg tror det har vært det som har vært viktigst. Du får vite hvilke utfordringer andre har, se at det er mye likt...». Videre: «Når du er ny så er det grei å ha, ja ha et sted å bli kjent med flere på, det i seg sjøl har en verdi. «Og hvis du som ny lærer møter eller opplever problemer, og kanskje har en klasse du ikke klarer å håndtere, da tror jeg det er ekstra viktig med veiledning».

6.1.2 Opplæring på yrkesfag kontra studiespesialiserende

Aksjonene 2, 4, 5, 7 og 8 (kapittel 5) viser at temaer de nyutdannede tar opp og problemstillinger de legger frem i stor grad omhandler opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram. De nytilsatte var utdannet yrkesfaglærere, realister og filologer. To av dem har fungert i lærerrollen uten formell pedagogisk utdanning. Felles er at alle hadde ansvar for opplæring innen yrkesfagene. Det de nyutdannede har sagt de har opplevd som utfordrende er å få ro i klassen, å motivere elevene og dermed skape et positivt læringsmiljø (5.5.2). Et sitat viser at dette ikke er utfordrende ved opplæring innen studiespesialiserende utdanningsprogram: «... Elevene på SSP kommer til rett tid, med penn, papir og PC klar. HO-elevne dukker opp litt etter hvert og virker ikke motiverte for faget i det hele tatt» (3.3.2). Klasseledelse, motivasjon og yrkesretting er nøkkelord som videre behandles i drøftingskapittel 7.

6.2 Veilederens rolle i veiledning av nyutdannede

Det som omtales i dette kapittelet er relasjoner og veilederkompetanse, og er basert på egne erfaringer og logger fra dette året med ansvar for veiledning av nyutdannede lærere. Vi to som har hatt gjennomføringen av dette har også etter hver gruppeveiledning diskutert og reflektert sammen. I de tilfellene hvor jeg skriver «vi» så refererer jeg til oss som et tospann med ensartete oppfatninger.

6.2.1 Rolle og relasjoner

Oppstartsmøtet var positivt for de nyutdannede, noe flere av dem ga uttrykk for allerede samme dag. Vi to veiledere og de nytilsatte startet på en bli-kjent prosess, som fortsatte i første gruppeveiledning, hvor vi jobbet med presentasjon ut i fra bilder. At det var trygghet og takhøyde innenfor gruppen viste seg spesielt i den aller siste gruppeveiledningen (kapittel 5.7) da de nyutdannede ble utfordret til å tegne hverdagen

sin som lærer. Alle delte personlige tanker og opplevelser med hverandre. For oss veiledere opplevdes det positivt, vi hadde bidratt til en gruppe som var oppriktige og delte mye med hverandre. En informant sa i intervjuet: «Veiledning er bra for å utvikle seg i riktig retning, for å bli mer trygg på det man gjør og få mer bekreftelse på om det er greit det man gjør».

6.2.2 Veilederkompetanse

«En veileder kan være i en posisjon hvor hun kan ha en viss innflytelse på et individ, en gruppe eller en organisasjon», skriver jeg i kapittel 3.4.4. Jeg følte en ydmykhet i rollen jeg var i gang med, både som veileder og som aksjonsforsker. Det ble en del ransaking av oss selv som veiledere i løpet av året. Gjorde vi en god nok jobb? Stilte vi de rette spørsmålene? Utfordret vi på de rette stedene? Åpnet vi for pedagogiske refleksjoner? «Som veileder tenker jeg at en av mine hovedoppgaver må være å bidra til igangsetting av refleksjoner hos enkeltindivider, grupper eller organisasjoner slik at de lettere kan løse utfordringer de har», hevdet jeg videre i kapittel 3.4.4. Alle spørsmålene vi stilte oss, og reflekterte over, var bundet mot vår nyervervede utdanning fra høgskolen: «Veiledning for veiledere av nyutdannede yrkesfaglærere». Jeg hadde opplevd å få en ny innsikt, som jeg ønsket å benytte for fullt. Det var nærmest så vi begge oppskriftsmessig tok med oss vår nye viten inn i veiledningene. Metodene vi benyttet oss av var utelukkende tatt fra utdanningen. Uten den kompetansen som utdanningen ga meg, hadde jeg hatt lite konkret å bygge veiledning rundt. Handlingskompetansen hadde vært svært liten, og jeg mener jeg hadde hatt lite å bidra med som veileder. Vi to som var veiledere kunne reflektere over både positive og negative opplevelser, noe følgende utsagn viser: «... må det sies at gruppeveiledning nummer 3 inneholdt få av de viktige prinsippene for god veiledning, så som struktur, ro og likeverdig delaktighet» (kapittel 5.5.3).

6.2.3 Innhold og metodikk

Vi veiledere valgte dette skoleåret å starte opp med behovsstyrte veiledninger, både individuelt og i grupper. Etter hvert utover høsten fikk vi kjennskap til at andre skoler gjennomførte veiledninger etter skolens årshjul. Vi bestemte oss for å gjennomføre en blanding av de to modellene. Dermed la vi inn en økt med temaet vurdering på nyåret, siden dette spesielt var et ønske fra de nyutdannede. På spørsmål til informantene om

hva de ville velge av behovsprøvd eller temabasert veiledning har ingen av dem noe entydig svar på det, men de er likevel ganske enige: «Kanskje man godt kan ha en blanding av dem», sier den ene. «Ja takk, begge deler», sier den andre. Vi nyanserte dermed vårt teoretiske utgangspunkt som var handlings- og refleksjonsmodellen (kapittel 3.4.1), med bakgrunn i tilpasning til vår virkelighet – og i tråd med de faktiske aksjonene. Ulike verktøy, metoder og modeller ble benyttet i veiledningene. Som eksempel kan nevnes SØT-modellen (kapittel 2.2.5) som kan fungere som et oversiktlig utgangspunkt og en struktur i både individuell- og gruppeveiledning. Vi som veiledere var bevisste på å endre fremgangsmåter, dette kan leses ut i fra de ulike gruppeveiledningene (kapittel 5). En av informantene sa følgende: «jeg lærer ulike metoder som jeg kan ta med i undervisningen, det synes jeg er godt, har jo ikke det store repertoaret enda, får input for ulike metoder. Veldig bra». Dette samsvarer med sitater i aksjon 4 (kapittel 5.4.2) og i aksjon 5 (kapittel 5.5.3).

6.3 Organisasjonens rolle i veiledning av nyutdannede

Egne og medveileders erfaringer og refleksjoner etter ett år med veiledning av nytilsatte ligger til grunn for dette kapitlet, hvor jeg presenterer forankring og implementering i organisasjonen. Betydningen av rammebetingelsene presenteres også i dette kapitlet, fordi det til syvende og sist er organisasjonens ansvar å legge til rette for et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere.

6.3.1 Forankring og implementering

I 2009 ble skolen jeg er ansatt ved deltager i prosjektet «Profilerte praksisskoler» (kapittel 1). Prosjektet utviklet seg videre fra fokus på lærerstudenter i praksis til å omhandle veiledning av nyutdannede lærere. Ledelsen sendte to av prosjektmedlemmene på videreutdanning innen veiledning av nyutdannede; det var undertegnede og min veilederkollega. Skoleåret 2011/2012 skulle vi starte opp med veiledning av nyutdannede ved vår skole. Dette ble forankret i ledergruppen, og det var forankret hos daværende rektor. En periode før prosjektet skulle starte opp fikk imidlertid skolen ny rektor. Han ble informert om prosjektet av andre i ledergruppen, og av oss to som var veiledere. Han hadde ingen innvendinger mot prosjektet. Resten av personalet ble også gjort oppmerksomme på det nye tilbudet, via informasjonsmøter. Dette skjedde vinter og vår 2011. Organiseringen av veiledningene lå hos oss veiledere

(tidspunkt og innhold). Det ble ikke gitt noen føringer av ledelsen. Ledelsen avgjorde videre at de nyutdannede kunne få vikar ved behov for å få deltatt i veiledninger. Det ble ikke satt et fast tidspunkt for veiledninger, siden det ikke var samsvarende møtepunkter på timeplanene til de enkelte gruppedeltagerne. Vi to veiledere hadde dette året 4% stilling hver til veilederrollen. De 4 prosentene skulle romme planlegging, gjennomføring og evalueringer.

6.3.2 Rammebetingelser

Avsatt tid til veiledning, både for veilederen og den nyutdannede, har vist seg å være avgjørende. «Det må settes av tid på timeplanen, slik at alle har den samme timen fri», sa en av de nytilsatte». Vi hadde nytilsatte som valgte å nedprioritere enkelte gruppeveiledninger, fordi de ikke hadde samvittighet til å overlate elevene sine til vikarer. I et av intervjuene kommer dette frem: «Skolen burde ha prioritert å sette av mer tid til det, samtidig tenker jeg at dette er en startfase for tilbudet? Tiltaket er veldig bra, håper det blir høyere prioritert etter hvert. Burde vært satt av tid på arbeidsplanen som vi kan bruke til veiledninger».

Til tross for at skolen hadde tilrettelagt i forhold til muligheten for å benytte seg av vikar, var ikke dette aktuelt dersom den nyutdannede følte at det kunne gå ut over egne elever. Dette kommer tydelig frem i aksjon 5 (kapittel 5.5.4). Vi som veiledere hadde invitert til gruppeveiledninger hver tredje, fjerde uke. Det var den hyppigheten vi så for oss å få til dette skoleåret, med den tiden vi hadde fått til rådighet. En informant uttrykker: «Tid kan være et problem av og til, men sånn som jeg har opplevd det har det vært såpass fleksibelt, og ikke så vanskelig å få det til». Informanten omtalte her både individuell veiledning og gruppeveiledning, og vedkommende hadde ikke opplæringstimer på de tidspunktene som gruppeveiledningen ble gjennomført. At «tid kan være et problem» baseres på det at noen ikke har klart å møte til veiledning, dermed har dette blitt oppfattet av resten av gruppen og påvirket gruppeveiledningen.

6.4 Oppsummering

Vi har gjort mange og ulike oppdagelser om veiledning. Å bruke tid innledningsvis på å bli kjent har gjort at gruppeveiledningene har vært preget av trygghet, åpenhet og en god delingskultur. Dette opplevde vi som avgjørende for videre fremdrift i

veiledningene. Vi har sett at de nytilsatte tidvis har vært frustrerte over mangel på tid til veiledning, eller det at de ikke har kunnet møte på grunn av egen undervisning. Det var ingen løsning å ha tilbud om vikar i egne timer, så lenge det da gikk utover tiden de totalt sett hadde i klassen. De fleste har gitt tydelige tilbakemeldinger om at veiledning må bli timeplanfestet. Flere av de nytilsatte uttrykker tilfredshet med å kunne benytte metoder fra veiledningene direkte inn i eget arbeid. De hevder at diskusjonene, delingene og refleksjonene de har fått til sammen, har beriket perioden som nytilsatte – samt at de har fått en bekreftelse på at andre har det omtrent på samme måte som dem. Opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram er noe de fremmer som mer utfordrende enn opplæring innen studiespesialiserende. Dette går mye på egen klasseledelse og mangel på motivasjon hos elevene. For oss veiledere er det ingen tvil om at veilederkompetanse må ligge til grunn for å kunne fungere godt som veiledere. Videre har vi fått bekreftelse på at en god forankring på ledelsesnivå er viktig for å kunne gjennomføre et tilbud om veiledning til nytilsatte.

7 DRØFTING AV OPPDAGELSER

Drøftingskapitlet har sitt utgangspunkt i presentasjon av oppdagelser fra forrige kapittel, og fra oppdagelsene og refleksjonene i kapittel 5. Jeg har valgt å diskutere opp mot teorier og litteratur som tidligere er beskrevet i aksjonsforskningsprosjektet, samt noen nye som har vært naturlig å bringe inn. For å gjøre det mest mulig lesbart og oversiktlig har jeg sortert i underkapitler, med omtrent samme utgangspunkt som forrige kapittel. Noen av nøkkelordene omhandler og har utgangspunkt i den nyutdannede, andre har veilederen, og til slutt vies selve organisasjonen (her skoleledelsen) oppmerksomhet. Drøftingen er strukturert i en tematisk fremstilling gjennom underkapitlene, for å gi en enklere oversikt over de respektive temaene. Forskningsspørsmålene (kapittel 1.1.3) er innbakte i underkapitlene, og drøftes sammen med dataenes nøkkelord.

Forskningsspørsmål 1 er gjentatt i kapittel 7.1.1, spørsmål 2 i kapittel 7.3.1 og spørsmål 3 i kapittel 7.3.2.

Innledningsvis vil jeg kort si som Tor Egil Førland (2011:37): «Å drøfte er å diskutere med seg selv». For å utvide Førlands påstand, så har jeg også diskutert, reflektert og drøftet sammen med min medveileder, og i én situasjon sammen med en av de nyutdannede.

Jeg velger å minne om problemstillingen: **Hvordan utvikle et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved egen skole?**

7.1 Den nyutdannede i veiledning

Kapitlet omhandler de nyutdannede lærerne og deres læring i veiledning, koblet mot våre oppdagelser og erfaringer, sett i lys av teoretikere. De nyutdannedes utvikling i løpet av året er drøftet, det samme er opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram.

7.1.1 Læring via veiledning

Det overordnede kravet til en veileder er å forstå læringsprosessens forløp og følge den som søker veiledning tett innpå livet (Stålsett mfl 1994). «Veilederens rolle er å tilrettelegge erfaringer som fremmer læring, peke på de mulighetene som foreligger, og til slutt å komme med eventuelle råd», sier Stålsett mfl (1994:22). All veiledning som

har funnet sted dette skoleåret ved vår skole har hatt sitt utgangspunkt i veisøkers praksis. Med begrepet praksis har vi ment den hverdagen de nyutdannede har stått i og opplevd i klasserommet, med elever, med foresatte, med kolleger og i et arbeidsfellesskap i en organisasjon. Vi har vært opptatte av den nyutdannedes behov i veiledningen, samtidig med at vi har tatt inn enkelte temaer som vi som erfarne lærere har forutsett at har vært av betydning (aksjon 6, kapittel 5.6). Vi er kjent med at andre veiledere, på andre skoler, mer gjennomfører veiledninger etter skolens årshjul, det vil si at det foreligger fastlagte temaer for alle veiledningene gjennom skoleåret. Vår erfaring er at når veisøkere selv reflekterer over veiledningsbehov, kommer de ofte opp med samsvarende behov. Ett eksempel kan være sitat fra aksjon 4, hvor de nyutdannede selv skulle enes om problemstilling: «Dette er noe vi alle trenger å snakke om og lære mer om» (kapittel 5.4.2). Det «alle trengte» gjaldt en problemstilling som omhandlet vurdering. Sett bort i fra de individuelle forskjellene, så påpeker de nyutdannede ofte likeledes utfordringer. Utfordringer vi har sett har omhandlet klasseledelse, motivering, yrkesretting og vurdering. Personlig tror jeg det kan ha liten nytte «å foregripe begivenhetens gang», med det mener jeg at dersom den nyutdannede opplever å beherske spesielle oppgaver så trenger ikke vi som veiledere å problematisere dette. Eksempelvis kom dette frem i aksjon 2, hvor den ene nyutdannede ikke opplevde noen utfordringer som lærer (kapittel 5.2.2). Den nyutdannede må oppdage, og kjenne på, utfordringene selv, for å kunne ha en best mulig utbytte av veiledningen. Dette kobler meg mot Grendstad (2007:200) som sier at deltagere «blir vekket til ettertanke». Han mener at når intellekt og følelser er integrert i en læringssituasjon, så får den innsikt en får, større vekt. Når det angår deltageren selv, så får hun større innsikt. Og større innsikt kan føre til ny innsikt – som igjen kan føre til ny mening og ny handling. Som Grendstad selv sier: «Ved at jeg selv oppdager det det gjelder, vil jeg lettere se at det angår meg når det gjør det» (Grendstad 2007:202). På en annen side har vi gjort erfaringer med at det å fokusere på ett tema (vurdering) ga de nytilsatte nyttig og god hjelp og informasjon. Da jeg i intervjuet stilte spørsmål om informantene ønsket behovsprøvd eller temabasert veiledninger, kunne de ikke gi klare svar. En av dem sa: «Jeg vet ikke, tror begge deler fungerer bra. Kanskje man godt kan ha en blanding av dem». Den andre uttrykte: «Samtidig med at vi for eksempel trenger veiledning på klasseledelse, er det veldig viktig med årshjulet, som gir oss eksempler på hva som kommer». Det er mulig vi til neste skoleår bør legge inn flere bolker med temaer, da for

eksempel de som nevnt ovenfor: klasseledelse, motivering og yrkesretting. Vår opplevelse er at klasseledelse har vært gjenstand for fokus i flere av veiledningene, og det kom spesielt frem i aksjon 4 (kapittel 5.4) og i aksjon 5 (kapittel 5.5). Vi har forstått at klasseledelse har vært spesielt utfordrende i yrkesfaglig opplæring, og vi vil ta det på alvor ved å vurdere å tilby temaer innen yrkesretting neste skoleår. Mer om dette kan leses i kapittel 7.1.3.

I de gjennomførte gruppeveiledningene har vi benyttet ulike innfallsvinkler, verktøy og metoder. Vi har blant annet brukt reflekterende team, SØT-modellen og tegning som metoder. På den ene siden er bakgrunnen at vi selv som veiledere har ønsket å prøve ut ulike metoder, som noviser i veilederrollen. Vi har selv hatt et læringsbehov, og vi har ønsket å fylle opp «verktøykassen» vår. Ved å øve, har vi hatt mulighet til å bli bedre, samsvarende med Dewey sitt «learn to know by doing and to do by knowing» (kapittel 3.2). På den andre siden har læringsprosessen til de nyutdannede vært sentral. Vi har opplevd de nyutdannede lærerne som lærevillige og åpne for veiledning. Veiledning er en form for undervisning (Handal og Lauvås 2005:13) og i veiledning er det den som blir veiledet, som skal lære, som må stå i sentrum. At vi har vært nær, fått gode relasjoner og jobbet tett i gruppen har vært et gunstig utgangspunkt for læring. Vi har erfart at de nyutdannede i gruppeveiledninger har gjort nye oppdagelser og fått ny innsikt etter å ha lyttet til hverandre. Sitater som: «Jeg fikk god veiledning og gode innspill fra de andre i gruppa» og «Jeg lærte at flere tenker som meg, at det er mulig å løse problemet og at gruppa er en trygg og god gruppe å være deltager i» (kapittel 5.4.4), forteller oss dette. Sosialkonstruktivismen handler nettopp om dette.

Konstruksjon av egen forståelse skjer sosialt som utviklinger i fellesskap (kapittel 3.2). Det foregår aktiviteter og medvirkning i en sosial situasjon. Konstruktivisme som innfallsport til læring var tradisjonelt ikke særlig vektlagt i og med at denne nettopp fokuserte på læring gjennom aktivitet, til og med som for eksempel lek. Filosofen og pedagogen John Dewey (1968) var en av de første som la vekt på aktiv medvirkning i læringsprosessen, gjennom å hevde at en ikke lærer utelukkende fra ytre stimulering men ved å høste erfaringer fra egen aktivitet. En av de nytilsatte lærerne sa: «Jeg har opplevd dette året at det å være lærer handler mer om mennesker enn om fag» (kapittel 5.7.2). Dette var erfaringer han hadde gjort i sin nye praksis som lærer, som han ikke var klar over på forhånd. Læring omfatter to ulike prosesser, som for de fleste oppleves

som én, nemlig samspillprosessen og tilegnelsesprosessen. Begge to må være aktive for at læring skal skje (Illeris 2012:39). Samspillprosessen beskriver samspillet mellom individet og dets omgivelser som finner sted i våken tid. Tilegnelsesprosessen beskrives som den individuelle psykologiske bearbeidelsen av impulsene og påvirkningene som samspillet innebærer (Illeris 2012). En mer biologisk prosess, her ligger blant annet motivasjon og vilje. Refleksjon over handling ville jeg også lagt til her, noe som er av betydning i læring og utvikling (Handal og Lauvås 2002). Refleksjoner har hatt et stort fokus i veiledningene vi har gjennomført. Det første forskningsspørsmålet jeg stilte var: «Hvordan kan vi som veiledere bidra til refleksjon over lærerrollen det første arbeidsåret for en nyutdannet lærer»? (kapittel 1.1.3). Her har vi i utgangspunktet forutsett at assosiasjoner og refleksjoner kan bidra til bevissthet, nye tanker og mulig ny handling (kapittel 3.4.5). I lys av den nye læringen har vi kunnet rekonstruere handlinger og holdninger (Winter, kapittel 4.5.1). Nyervervet handlingskompetanse kan innebære at nye ferdigheter kan anvendes avhengig av situasjon og kontekst (Tveiten 2008:67). Handal og Lauvås (2002:70) hevder at det anses som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse å kunne reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet, og på den måten få ny innsikt til det beste for videre praksis. Ett sitat fra en nyutdannet: «Jeg måtte tenke over situasjoner som jeg selv har opplevd i klasserommet». Hun ble dermed utfordret til å reflektere over egen praksis. Vi har i veiledningene lagt opp til deling av erfaringer, spørsmålsstilling og oppfordret til undringer. Undringer og refleksjoner vi har forventet at har fortsatt etter at gruppeveiledningene var avsluttet. Dersom man ikke opplever at veiledningen har bidratt til nye løsninger, må man være klar over betydningen av å fortsette å reflektere etter veiledningen (Tveiten 2008:104). Det er mulig i ettertid å oppdage at veiledningen likevel har gitt større innsikt og evne til å se nye muligheter. Jeg vil trekke frem aksjon 4 (kapittel 5.4.4) og aksjon 5 (kapittel 5.5.2) når det gjelder refleksjoner. Vi oppdaget at enkelte av de nytilsatte reflekterte over sin handling, for eksempel: «Jeg fikk ideer til hvordan jeg kan gjennomføre midtveisvurderinger». Her ligger det en åpen holdning til grunn, hvor refleksjonene kan bidra til endring av praksis. Vi må samtidig være klar over at noen ikke ønsker en endring av praksis. Det kan skyldes motstand mot endring, eller det kan være et uttrykk for at det er utfordrende og slitsomt å reflektere (Aarkrog 2012:44). Refleksjon er en øvelse som krever både innsikt og innsats, noe vi som veiledere må være bevisste på.

I aksjon 5, dialogspill, sa en av de nytilsatte: «Dette var en intens økt, interessant og lærerik, men også slitsom» (kapittel 5.5.3). Deltagerne hadde reflektert over pedagogiske påstander, og vi opplevde entusiasme i diskusjonene. Refleksjon er et redskap for å skape mening i det som skjer rundt oss, og å endre denne meningen eller oppfattelsen (Handal og Lauvås 2002:71). Det kan i noen tilfeller oppleves som slitsomt. Selv om det kan være god grunn til å reflektere, så kan det være vesentlige barrierer som skal overvinnes for å kunne reflektere over sin praksis. «Refleksjon kræver akkomodation, hvilket vil sige, at man er indstillet på at ændre og udvide sine hidtidige forståelser af sin praksis og dermed måske også acceptere, at man tidligere har handlet på et ikke helt velovervejet grundlag», hevder Aarkrog (2012:44).

Dewey (1968) har ytret mye om demokratiet i utdanningssituasjoner. Jeg har forstått ham slik at demokrati kan forstås som en sosial prosess preget av deltagelse, kommunikasjon, felles interesser, fri utveksling av meninger og eksperimentering. Verdien av disse interaksjonene handler imidlertid for Dewey om i hvilken grad fellesskapets interesser deles av alle. I våre gjennomførte gruppeveiledninger har vi nettopp oppdaget at et tema som er interessant, gjerne er det også for andre i den samme gruppen. En av de nyutdannede sa i intervjuet: «Det er positivt å få vite hvilke utfordringer andre har, og se at mye er likt». Vi har opplevd at de nyutdannede ser det som en støtte, at andre har det som dem. Videre forstår jeg Dewey slik at han mener at undervisningen i utgangspunktet bør være praktisk orientert uten skarpe inndelinger, og hvor eleven selv får oppleve utfordringer som kan genereres til videre nysgjerrighet og ønske om større innsikt. Dette bringer mine tanker til at den nyutdannede, må oppleve at hun har bruk for innsikten i bestemte aktiviteter eller oppgaver. Det må gi noen assosiasjoner til eget arbeid og relevansen må være til stede. Enkelte av de nyutdannede har ytret utsagn som: «Den metoden vi har benyttet i gruppeveiledningen i dag, vil jeg prøve ut på egne elever» og «Jeg fikk noen pedagogiske innspill som jeg kan bruke i undervisningen min...» (kapittel 5.9.2). Nytteverdien har vært fremtredende, og den nyutdannede har gjort oppdagelser om dette. Ikke bare har de deltatt i en gruppeveiledning, som muligens har ført til oppdagelser i seg selv - men enkelte har samtidig gjort oppdagelser rundt nye, aktuelle metoder til bruk i egen skolehverdag. Dewey (1968:53) er opptatt av at det legges til rette for fortsatt vekst for det enkelte individ. Da kreves det at hvert enkelt individ blir sett og hørt. I veiledninger har vi vært

opptatt av at alle stemmer skal høres. I løpet av timene vi har vært sammen i gruppeveiledning, har det vært særlig sentralt at alle skulle bidra. Dette samsvarer både med veiledningsprinsipper og aksjonsforskningsprinsipper (kapittel 3.4 og kapittel 4.2). Undervisningen bør dessuten være lagt opp slik at elevene selv stiller seg spørsmål som de selv kan svare på med litt veiledning (Dewey 1968). I vårt tilfelle har den nyutdannede selv stilt spørsmålene, og reflektert, men vi veiledere bidro i igangsetting av assosiasjoner og refleksjoner. Min erfaring med veiledning er at en undring som fremstilles muntlig, gjerne fører til flere undringer og mer tankeutveksling. Vi har i løpet av året med gruppeveiledninger og aksjonsforskning oppdaget at de nyutdannede ofte sitter inne med likelydende behov, spørsmål og undringer. Det er nettopp undringene, og overraskelsene i vår egen praksis, som utfordrer oss til å tenke igjennom det vi gjør. John Dewey (1968) underbygger dette. Dewey så den vanligste formen for refleksjon som noe som oppsto i forbindelse med et problem eller en utfordring, altså en type problemutløst refleksjon. Vi kan dermed komme frem til at i gruppeveiledningene vi gjennomførte, og hvor vi mildt påsto at refleksjon fant sted, ikke uten videre kan hevde at så har skjedd. For noen av de nyutdannede, som koblet seg personlig til en utfordring – assosierte, og hadde kjent den på kroppen, vil antagelig refleksjon ha blitt iverksatt. Andre har muligens ikke reflektert, hvis de ikke har hatt et «eieforhold» eller interesse til utfordringen.

7.1.2 Fra novise til ekspert

«Skolekulturen er viktig for utfallet av de nyutdannedes første møte med arbeidsplassen sin» (kapittel 3.3.3). For meg innebærer det at hele organisasjonen er viktig, både på personalsiden og på organisasjonssiden. En del av vår skoles kultur er således *veiledning av nyutdannede*. Spesielt i aksjon 2 (kapittel 5.2) og aksjon 7 (kapittel 5.7) fikk vi påminnelser om hvordan læreprosesser utvikles og at læring skjer gjennom flere stadier, jamfør Dreyfus og Dreyfus (1988) sin kompetansemodell (kapittel 3.3.3). Jeg vil komme tilbake til dette senere i kapitlet. Som veiledere skal vi være bidragsytere i den nyutdannedes ferd inn i en ny rolle, lærerrollen. Det er en prosess som må pågå i individet slik at yrkesidentitet utvikles. En læringsprosess som oppstår i samhandling med andre, jamfør sosialkonstruktivismen (kapittel 3.2). Yrkesidentitet innebærer at den nyutdannede læreren kan identifisere seg med yrkesfunksjonens mål, metoder, verdier, tenknings- og handlingsgrunnlag (Tveiten 2008:77).

Vi opplevde de fleste nyutdannede som fordomsfrie og regelfølgende i oppstarten. De arbeidet i klasserommet og var opptatte av å følge skolens reglement og egne planer. I en av de individuelle veiledningene jeg gjennomførte oppdaget jeg at veisøker ikke hadde noen utfordringer (kapittel 5.2). Det var dette hun ga uttrykk for. Som veileder valgte jeg å møte henne der hvor hun var, det er mitt etiske ansvar (kapittel 3.4.3). Noen måneder senere ba imidlertid den nyutdannede om ny individuell veiledning (denne veiledningen er ikke dokumentert i prosjektet). Jeg konkluderte med at hun hadde oppdaget noe, og fått en utfordring i eget arbeid som omhandlet henne selv. «Å oppdage er resultat av en prosess» (Grendstad 2007:133). Og for å oppdage må vi vanligvis være aktive. Den nyutdannede læreren hadde gjort seg noen erfaringer i møtet med elevene, noe som igjen hadde gitt henne noen oppdagelser. Grendstad (2007) henviser videre til at opplevelsene gir noen fysiske og psykiske reaksjoner, i form av kroppsreaksjoner og følelser – som den nyutdannede muligens ikke hadde kjent på hvis hun kun hadde opplevd det via andre sin fortelling. I fasene jeg har henvist til i kapittel 3.3.3 og i forhold til kompetansemodellen til brødrene Dreyfus, antok jeg at den nyutdannede læreren hadde kommet et steg videre. Hun beviste, ved å be om veiledning, en utvikling, og at hun hadde reflektert over opplevelsene og oppdagelsene sine. «Å reflektere over sin egen praksis er å søke bevissthet om hva en holder på med», sier Olga Dysthe (1996:189). Jeg erfarte at det var nettopp det den nyutdannede læreren hadde gjort, kommunisert med seg selv for å finne ut av essensen av hvordan hun handlet i ulike situasjoner. For så å ta ny handling, ved å gjøre endringer.

Min refleksjon, etter erfaringene fra gruppeveiledninger dette året, er at fasene jeg tidligere har vist til ikke illustrerer virkeligheten for alle nyutdannede lærere. Det kan stemme for noen, og kan være en grei mal å forholde seg til, men vi kan ikke anta at alle opplever og erfarer det samme. Våre oppdagelser som veiledere var at de nyutdannede allerede ved oppstart av skoleåret befant seg på ulike stadier. Refleksjonsfasen påstås å komme en god stund etter jul (kapittel 3.3.3). Det vi oppdaget var at enkelte var i denne fasen langt tidligere – avhengig av hva de selv hadde kjent på egen kropp. Imidlertid har jeg erfart at refleksjon kan oppstå også uten aktivitet. Ved å ha veiledere eller gruppedeltagere som bidrar med problemstillinger, så kan det få frem assosiasjoner til egne opplevelser – og dermed kunne sette i gang refleksjon. Ett sitat fra en av gruppeveiledningene: «Det var ikke min problemstilling, men jammen kan jeg ta med

meg nesten alt av det som kom frem». Stålsett sier: «En slik fasemodell hjelper oss til å se, men må ikke tas helt bokstavelig. Selv om fasene er adskilte, går de mye over i hverandre» (Stålsett 2009:170). Vår erfaring er at de nyutdannede står i ulike opplærings-hverdager og de trenger derfor veiledning ut i fra der de er. I tillegg har de med seg sin bakgrunn, erfaringer og holdninger – som bidrar inn i den lærerrollen de tar.

Hvordan så vi veiledere de nyutdannedes utvikling i løpet av året? Sitater fra logger kan underbygge en utvikling. På begynnelsen av året var loggene mer preget av « å ha hodet over vannet», refleksjoner over eget arbeid og valg av strategier var mer synlig mot slutten av skoleåret. Ett sitat fra den andre gruppeveiledningen er: «Jeg lærte at flere tenker som meg, at det er mulig å løse problemet og at gruppa er en trygg og god gruppe å være deltager i» (kapittel 5.4). Her er fokuset til den nytilsatte på seg selv, og sin hverdag som lærer. Vi opplevde flere ganger at de uttrykte å sette pris på å få kjennskap til at andre nytilsatte hadde det som dem selv. Det var som om det var lettere å forholde seg til egen situasjon når andre også befant seg der. Når vi ser på sitater senere i skoleåret bærer de preg av at fokuset er flyttet mer over fra seg selv som person og lærer, til behovet om å utvikle seg i rollen sin. Eksempler som viser dette: «Jeg synes det var fint at møtet ble lagt opp på en måte der alle deltagerne kunne komme med innspill om temaet vurdering» og «Jeg ønsker meg flere diskusjoner og refleksjoner over pedagogiske problemstillinger» (kapittel 5.6). Dette bringer meg til Winter`s refleksive kritikk hvor individet rekonstruerer sin tenkning, og sine refleksjoner, i lys av ny læring fra erfaringer (kapittel 4.5.1). De nyutdannede har gjort egne erfaringer, de har stått i praksis og sett behovet for videre pedagogisk utvikling. Hvordan den enkelte nyutdannede erkjenner sin erfaring vil samtidig være bundet til hvilket utviklingsnivå hun befinner seg på. «Er veisøker uerfaren og umoden, vil det føre til at veiledningsgangen blir en annen enn med en aktiv og erfaren veisøker» (Stålsett 2009:57). De store utfordringene de nyutdannede lærerne møter det første året som lærere, gir høve for sterk vekst og utvikling, dersom de får tiltrengt støtte og oppmuntring til å mestre yrkesoppgaven (Sand/Storhaug 2011:76). Veiledning av nyutdannede lærere kan nettopp være en slik støtte. Av de seks nytilsatte som deltok i veiledninger skoleåret 2011-2012, fortsetter fem av dem som lærere. Den sjette fant ut at læreryrket ikke var noe for ham. Det var vedkommende som fortalte om «kaoset han

hadde i begynnelsen og som han fortsatt følte». Vedkommende hadde kun erfaring fra egen skolegang, og med oppdagelsene han nå hadde gjort ønsket han ikke å gå inn i videre pedagogisk arbeid eller pedagogisk utdanning.

De nyutdannede lærerne har gjort noen oppdagelser, som har ført til læring. Dreyfus og Dreyfus (1988) sine fem steg fra novise til ekspert viser til ulike studier av menneskers læreprosesser. De hevder at læring av ferdigheter skjer gjennom de nevnte fasene (kapittel 3.3.3). Hvert individ må gjennomleve en fase for å kunne gå videre til neste, noe som innebærer progresjon og utvikling (Dreyfus og Dreyfus 1988:35). Det er de nyutdannedes opplevelser og erfaringer som gjør dem i stand til å komme et steg videre. “A beginner can, like a competent performer, set goals, but without experience he won't know how to set them sensibly” (Dreyfus og Dreyfus 1988:35). Dette gir meg innsikt i at det ikke er noen grunn til å forhaste seg i prosessen, eller foregripe begivenhetens gang, som jeg konkluderte med i aksjon 2, kapittel 5.2. Vi som veiledere, og erfarne lærere, har kompetanse i aktuelle fallgruver i løpet av et skoleår. Likevel bør vi være varsomme med hvordan vi kommuniserer dette ut. Vi må ha en bevissthet rundt at de nyutdannede er i ulike stadier, de har ulike behov, og vi må møte den enkelte der hvor hun er (kapittel 1.2.5). Vi skal støtte og bistå, og forsøke å forebygge utfordringer ved hjelp av refleksjon. Erfaringene må den nyutdannede gjøre selv.

7.1.3 Opplæring på yrkesfag kontra studiespesialiserende

Deltagerne i våre gruppeveiledninger har som tidligere nevnt vært både fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Vi var bevisste på denne sammensetningen helt fra begynnelsen av. Tanken bak var å bedre kjennskapen til hverandres arbeidshverdag, dra nytte av erfaringene – og ikke minst bygge bro mellom det vi kan oppleve som avstand mellom de to faggruppene (kapittel 5.3.1). En av informantene sa: «Generelt på skolen her, og det tror jeg er vanlig på mange skoler, så er det veldig oppdelt avdelingsvis».

Vedkommende uttrykte videre at når vi møtes i gruppeveiledninger, på tvers av fag og avdelinger, så vil det bety noe for det sosiale miljøet også. «Dette har vært noe av det beste med gruppeveiledningene», sa informanten. Vi som veiledere har sett effekten av at de nyutdannede har fått dele hverandres kunnskap og erfaringer. De har gitt hverandre tips og råd, blant annet fikk fellesfaglærere innspill til yrkesretting: «Engelsk innlevering av en praksisoppgave, har du prøvd det?» (kapittel 5.5.2). Veiledning kan

være en god arena for deling, og kan bidra med økt innsikt i og forståelse for andre faggrupper. En nyutdannet sa i evalueringen: «En god arena for å diskutere pedagogikk og for å få tips til egen undervisning» (kapittel 5.8.2).

De nyutdannede lærerne uttrykte særlige utfordringer ved opplæring innen yrkesfagene (kapittel 5.4.4, 5.5.4, 5.7.4), dette gjelder både yrkesfaglærere, realister og filologer. En av dem sa: «Jeg opplever at elevene og jeg befinner oss på samme sjø, men vi sitter i hver våre båter – spesielt opplever jeg det når jeg har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram» (kapittel 5.7.2). Klasseledelse, motivasjon og yrkesretting var nøkkelord som kom frem via aksjoner og intervju. De nyutdannede signaliserer et spesielt behov for veiledning og støtte når de har opplæring for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram (Engvik i Hoel mfl 2009). Engvik stiller spørsmål om «... lærerutdanningsinstitusjonene har tilstrekkelig oppmerksomhet på det spesifikke rundt opplæring i de yrkesfaglige studieprogrammene?» (Engvik i Hoel mfl 2009:121). Et interessant spørsmål, som linket mot Dewey antagelig ville fått et svar om tidlig og relevant praksis. Grendstad ville muligens koblet spørsmålet til erfaringslæring, hvor erfaring formoder et direkte møte med noe. Erfaring går ut over det å høre om, observere eller tenke over. «Det direkte møte med noen har en ganske annen virkning på meg enn bare å høre om det samme. Møtet gir meg en opplevelse, det vil vekke kroppsreaksjoner og følelser som jeg kanskje ikke ante ville komme så lenge jeg bare betraktet stoffet på avstand» (Grendstad 2007:136).

I kapittel 5.9.2 gir en fellesfaglærer uttrykk for utfordringer ved opplæring innen yrkesfaglig utdanningsprogram. For videre drøfting av dette, tok jeg kontakt med en av våre nyutdannede lærere som hadde deltatt i veiledning skoleåret 2011-2012. Vedkommende er realist, og har opplæring både på yrkesfaglig utdanningsprogram og på studiespesialiserende. Dette er hva vedkommende sa: «Jeg anser relasjonsbygging og rollen som motivator som det aller viktigste når jeg underviser på yrkesfag. Utfordringene ved opplæring innen yrkesfagene er å få elevene til å gjøre noe overhodet. Dette gjelder ikke alle, men klassen som en helhet».

I den offentlige debatten hevdes det at fagopplæringen er for teoretisk, og at mange elever i yrkesfaglig opplæringsprogram sliter med fellesfagene (NOU 2008:18:80). Lav

motivasjon er en av faktorene som kan være til stede hos den gruppen av elever som har størst sannsynlighet for å avbryte opplæringen (NOU 2008:18:79).

Den nyutdannede fellesfaglæreren ville også uttale seg om yrkesretting av fellesfag, som han i utgangspunktet mente var riktig tankegang, og positivt for elevene.

«Utfordringen er kompetansemålene, de er generelt sett mange, sammensatte og vanskelig å yrkesrette. De må spesifiseres til hvert enkelt utdanningsprogram. Noe som er naturlig å yrkesrette på helse- og oppvekstfag kan ikke direkte overføres til for eksempel bygg og anlegg». Vedkommende mente at alle kompetansemål ikke kan yrkesrettes på alle studieprogram samtidig. «Det synes som om intensjonene til Kunnskapsdepartementet (kapittel 3.3.2) ikke stemmer overens med kompetansemålenes innhold og omfang. Per i dag lar det seg vanskelig gjøre å yrkesrette alle kompetansemålene som er gjeldene, på alle utdanningsprogram».

Dette er tanker og erfaringer gjort av nyutdannet lærer, i arbeid år to etter endt utdanning. Min erfaring er at nyutdannede fellesfaglærere ofte blir satt til opplæring innen yrkesfaglig utdanningsprogram, mens de mer erfarne fellesfaglærerne har opplæring på studiespesialiserende. Dette er et tankekors, som skolen som organisasjon og personalansvarlig, må ta på alvor. En nyutdannet lærer skrev i en e-post til meg: «Jeg tror mange lærere slutter dersom de får tunge yrkesfagklasser de første par årene som de ikke klarer å jobbe godt med. Ingen vil ha de vanskeligste klassene, og da blir de gitt til den nye læreren. Det skjer nok overalt».

Det har vært interessant å lese hovedfunnene fra KIP-prosjektet (Dahlback mfl 2011), hvor forskerne legger frem strakstiltak som i følge funnene i prosjektet kan bedre yrkesopplæringen. Ett av punktene er at læreplanene må endres: det må fremkomme tydelig i læreplanene for fag at opplæringen skal yrkesforankres, og være oppdatert og relevant i forhold til elevenes utdanningsplaner. Dette samsvarer med den nyutdannedes ytringer, og det kan bedre vilkårene for yrkesopplæringen – både for elever og lærere.

Yrkesretting av fagene skal gjøre de mer relevante og interessante for elevene, og dermed kunne øke motivasjonen og innsatsen (både for elever og lærere) i timene. Elevene selv mener at de trenger kompetanse i fellesfag som norsk og matte for å utvikle tilstrekkelig kompetanse som yrkesutøvere (Hiim 2013:294). Videre ønsker de

«at undervisningen skal relateres til kvalifikasjonsbehov i yrket de ønsker å utdanne seg til» (Hiim 2013:295). Hvordan tilrettelegge slik at dette fungerer etter intensjonene til Kunnskapsdepartementet? «Utvalget foreslår at det utarbeides forpliktende veiledninger om yrkesretting til de forskjellige læreplanene i fellesfagene» (NOU 2008:18:81). Utvalget mener videre: «At yrkesretting av opplæringen er en så sentral forutsetning for et godt læringsutbytte at fylkeskommunens system for slik yrkesretting bør være gjenstand for nasjonalt tilsyn». I kapittel 3.3.2 omtaler jeg fellesfaglæreres opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram, og skriver at «det kan være vanskelig å yrkesrette mot et fag du ikke kjenner godt. Et strukturelt og institusjonelt skille mellom utdanning av yrkesfaglærere og utdanning av fellesfaglærere fører til at fellesfaglærere er formelt kvalifiserte til å undervise på yrkesfaglig utdanningsprogram uten å kunne noe særlig om yrkesfag (Hiim 2013:194). «De er lite kvalifiserte for yrkesretting», hevder Hiim (2013:194). Elevene blir taperne, og det er interessant å lese hva en rektor på en videregående skole sier «Det er en mangel på utdanningspolitisk og faglig ansvar når det blir lagt så lite vekt på kunnskap om yrkesretting av allmennfagene, både i lærerutdanningen og i utdanningsforskning» (Hiim 2013:194).

At elevene opplever relevansmangel, med påfølgende fall i motivasjonen, er en av de største utfordringene innen yrkesopplæringen. Frafallet av elever er stort og det representerer et betydelig samfunnsproblem (Hiim 2013:19). Nettopp mangel på relevans i opplæringen, at den oppleves for teoretisk og for lite yrkesrettet, kan for enkelte elever være det som gjør at de slutter. De ser ikke sammenhengen mellom det som skjer i opplæringen og det praktiske yrket de ønsker å utdanne seg til. Dette har innvirkning på tilbudet om veiledning av nyutdannede lærere. Jeg stilte spørsmål til en av de nyutdannede om nettopp dette, og vedkommende uttalte at «veiledning for de som jobber med yrkesfaglig utdanningsprogram blir bare enda viktigere ». I kapittel 5.5 får vi tydelige eksempler på at de nyutdannede trenger veiledning på yrkesretting. Det var i denne gruppeveiledningen de diskuterte påstander, som for eksempel: «Jeg motiverer alltid alle elevene». Vi diskuterte yrkesretting i den aktuelle veiledningen, men ser i etterpåklokskapens lys at vi burde tatt dette opp ved flere anledninger. Når vi har valgt vurdering som ett tema i en gruppeveiledning, ser vi at vi burde gjort det samme med yrkesretting. Dette bør bli et fast tema i veiledning av nyutdannede lærere, spesielt når den nyutdannede er fellesfaglærer med opplæring på yrkesfaglig utdanningsprogram.

7.2 Veilederens rolle i veiledning av nyutdannede

Kapitlet omhandler veilederens rolle, relasjonene mellom veisøker og veileder og veilederkompetanse. Avslutningsvis har jeg drøftet likheter og sammenhenger mellom veiledning og aksjonsforskning.

7.2.1 Rolle og relasjoner

Mine verdier følger meg i alt jeg gjør. De synliggjør seg i mitt møte med andre, og i mine holdninger og handlinger. Mitt menneskesyn er en konsekvens av mine grunnleggende verdier. «Mitt menneskesyn vil være både et utgangspunkt og en mulig påvirkning i mitt arbeid, både som veileder og som forsker» (kapittel 3.1). Vi som veiledere og aksjonsforskere har tatt noen valg, valg som kan sies å være av etisk karakter og styrt av vårt menneskesyn. Eksempler er valg av metoder og verktøy i veiledningene. «Vårt valg av arbeidsmåte i veiledningen vil være avgjørende for i hvor stor grad den vi veileder får muligheter til bevisst læring, til å lære ved å oppdage for seg selv» (Stålsett 2009:108). Det følger et stort ansvar med å inneha en veilederrolle. Det handler om å bidra til å ivareta andre mennesker, på en bevisst og reflektert måte. Løgstrup (1975) sier at «... den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (kapittel 3.4). Alle relasjoner er preget av et maktforhold. I våre veiledninger har vi tilstrebet et mest mulig likeverdig forhold mellom veisøkere og veiledere, ved at vi som veiledere har optrådt respektfullt og forsøkt å unngå å påvirke. Vi må likevel stille oss spørsmålet om det virkelig er mulig å oppnå? «Stilling, rolle og kompetanse er noe av det som er med på å påvirke hvilken makt vi har og får i en relasjon» (Stålsett 2009:112). Som veiledere har vi forsøkt å la den nyutdannede selv komme frem til løsninger, men i enkelte situasjoner har de bedt om råd. Når de har signalisert behov for råd, har de fått det. Ett eksempel er den ene individuelle veiledningen, hvor den nyutdannede ba om råd i forhold til vurderinger (kapittel 5.2.2). «Man kan gi råd på ulike måter som likevel bevarer forståelsen av veiledning som det å legge til rette for oppdagelse» (Tveiten 2008:40). I Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell er veilederens rolle «... spørsmålsstilling som fører til at veisøker reflekterer over det hun ønsker å fokusere på i den hensikt å utvikle sin praksisteori» (kapittel 3.4.1). I en av gruppeveiledningene ønsket de nyutdannede også at vi veiledere skulle delta i en avsluttende diskusjon (kapittel 5.5.2). Da gjorde vi det. Vi viste frem noen av våre holdninger som erfarne lærere. Skagen (2011) mener nettopp at «det er den erfarne

utøveren som både kan fortelle og vise hvordan yrket skal utøves» (kapittel 3.4.1). Tips, råd og forslag kan diskuteres i gruppen, slik at den nyutdannede selv kan fatte reflekterte valg.

I kapittel 6.1 viste jeg kort til viktigheten av gode relasjoner i veiledningene. De nyutdannede viser til trygghet i lærerrollen, bekreftelse på seg selv som lærer og deling av erfaringer som gode opplevelser fra veiledninger. Ett sitat: «Vi kunne være uenige, men jeg ble respektert for de tankene jeg hadde og jeg respekterte andres synspunkter» (kapittel 5.5.3). Den nyutdannede uttrykker trygghet i gruppen når hun viser mot til å være uenig. For å få til en åpen og trygg veiledningssituasjon forutsettes en god relasjon mellom veisøker og veileder. Veisøker må oppleve å bli hørt, forstått og respektert (Høihilder og Olsen 2010:64). Både veisøker og veileder må bidra for å få veiledningsforholdet til å fungere, men veileder har et selvsagt hovedansvar. Vi startet året med veiledninger med et oppstartsmøte, og deretter en bli-kjent veiledning. De nytilsatte uttrykte begeistring for det: «Spennende måte å bli kjent på, ufarlig på ett vis» (kapittel 5.3.3). I ettertid ser vi at det var fornuftig å benytte såpass mye tid til å bli kjent i den første fasen. At rammer og kontrakt var på plass var også med på å bygge trygghet og gode relasjoner. Om vi lykkes med å oppnå trygghet og tillit, avhenger av måten vi kommuniserer på (Sand/Storhaug 2011:41). Når vi kommuniserer på en anerkjennende og støttende måte, samt at vi ser den nyutdannede, lytter aktivt og empatisk til oppdagelser og refleksjoner, bidrar vi til å bygge en god relasjon. Våre nytilsatte delte mange av sine opplevelser med hverandre i gruppen, noe vi så eskalerte i aksjon 7 (kapittel 5.7). Sitat: «Det er befriende å dele tanker og opplevelser med andre» (kapittel 5.7.2). Deling av erfaringer har vi sett store fordeler med. Vi har opplevd de nyutdannede som aktive lyttere, entusiastiske og ivrige med å dele med hverandre. Det har foregått en erfaringsutveksling. «Dersom vi skal kunne *lære* av egne og andres erfaringer, må de vurderes, abstraheres og generaliseres» (Stålsett mfl 1994:120). Erfaringene må analyseres, tilpasses den enkelte og dens situasjon.

Innholdet i veiledningene har vært preget av veisøkers behov, det er dette som har vært i sentrum. Refleksjonene har vært viktige for oss å få frem, for at den nyutdannede skal kunne hengi seg til nye tanker, og mulig nytt handlingsmønster. Slik sett samsvarer vår veiledning med handlings- og refleksjonsmodellen (kapittel 3.4.1). Imidlertid har vi satt

et sterkere preg på veiledningene, ved å ta avgjørelser på benyttet metodikk. Vi har også gjennomført både behovsstyrte veiledninger og veiledninger etter årshjul. Den siste hadde vurdering som tema (jamfør drøftinger i kapittel 7.1.3). Som ferske veiledere ble det imidlertid viktig for oss å teste ut ulike veiledningsmetodikk. Vi har derfor variert verktøyene vi har benyttet, faktisk i alle gruppeveiledningene. Årsaken var å skaffe oss erfaringer med de ulike verktøyene, og få kjennskap til om noe fungerte bedre enn noe annet. Vi klarte ikke å konkludere på dette. I midlertid ser vi at variasjonene har vært nyttige, for oss som veiledere i en læringssituasjon, og vi har erfart at det har vært nyttig for de nyutdannede med tanke på overføringsgrad til eget arbeid i klasserommet. For å få frem refleksjoner (jamfør forskningsspørsmål 1) så ser vi at noen gruppeveiledninger utpeker seg. Aksjon 5 (dialogspill, kapittel 5.5) og aksjon 7 (tegning, kapittel 5.7) fremkalte refleksjoner, som de nyutdannede tydelig satte ord på. For eksempel: «Jeg reflekterte over egne og andre sine syn på klasseledelse». Engasjementet i nettopp disse gruppeveiledningene handlet om at de nyutdannede selv kjente utfordringene på sin egen kropp, de hadde egne erfaringer å koble det opp mot. «Læring har for den enkelte alltid et eller annet formål som dreier seg om å klare tilværelsen og dens utfordringer» (Illeris 2012:15). Aksjon 4 (reflekterende team og søt-modellen, kapittel 5.4) skapte også refleksjoner, men vi undrer oss på om det ikke var aller mest for den nyutdannede som da var i fokus? I Grendstad (2007) sin ånd, så er det utfordrende å oppdage noe når du selv ikke sitter med hovedinteressen.

7.2.2 Veilederkompetanse

Kompetanse i profesjoner består av viten, verdier og handling (Tveiten 2008:107). Det å være en kompetent veileder innebærer å ha evne til å lytte, stille gode spørsmål, dialog, relasjonsbygging, empati, være rollemodell, kunne sentrere, utfordre, ivareta etikk, strukturere, veilede i grupper og reflektere (Tveiten 2008:114). Da er det enkelt å forstå følgende utsagn: «Det er faktisk så stor avstand mellom den veiledningen som «ufaglærte» driver og den som drives av skolerte, erfarne lærere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet», sier Lauvås/Handal (2002:23). Kvalifisert veiledning er krevende, jamfør eget utsagn: «Jeg oppdaget at veiledning kan være utfordrende» (kapittel 5.5.4). I utgangspunktet kan hvem som helst veilede, og det foregår også på alle arenaer - men det er en misoppfatning at veiledning kun krever hverdagskompetanse. Aksjonsforskningsprosjektet, innebefattende de gjennomførte

veiledningene, kunne ikke vært gjennomført på samme måte dersom veilederne ikke hadde hatt en kvalifisert veilederkompetanse. Med læring er det slik at det er først når kompetansen er oppnådd, at forståelsen for fagfeltet er på plass. Og forståelsen øker ydmykheten for hele det vide feltet. For vår del som veiledere var det avgjørende å kunne lene oss på verktøy, modeller og metoder i forhold til veiledning. Mange veiledere har ikke formell veiledningskompetanse, hevder Boge mfl (2011). De sier videre at «det kan føre til at taus kunnskap som er tilegnet fra egen utdanning, overføres til egen veilederpraksis» (Boge mfl 2011:12). Veiledningsbegrepet er vidt, muligens for vidt, for mange lærere har under egen utdanning i rollen som student og veisøker ofte møtt veiledning som tilbakemeldinger, gjerne som vurdering på skriftlig arbeid. Veiledning er en prosess. En prosess er et forløp av hendelser (Stålsett mfl 1994:27). Det foregår to prosesser samtidig i en veiledningssituasjon: veileder gjennomgår en prosess og veisøker gjennomgår en. For meg som veileder er det arbeid i å samkjøre det som faktisk skjer i en veiledning, og det jeg ønsket skulle skje. I møte med andre mennesker er det alltid en uforutsigbarhet. Mellommenneskelige forhold er sårbare og vi må kunne stå i utfordrende situasjoner. Som ny i veilederrollen har samarbeidet, og refleksjonene, med en veilederkollega vært av stor betydning. Jeg nevner dette ved flere anledninger: «Til sist har jeg igjen gjort en god oppdagelse av positiviteten ved å være to veiledere» (kapittel 5.5.4). I aksjonene har vi i stor grad arbeidet etter Kvaless nivå 2, som henviser til kritisk forståelse basert på sunn fornuft (kapittel 5). For oss har dette betydd å reflektere over handlinger og oppdagelser. «Det er viktig å reflektere over rollen som veileder og relasjonene til de nyutdannede», sier Sand og Storhaug (2011:29). Usikkerheten i veiledningssituasjoner har blitt bearbeidet i etterkant og gode refleksjoner har ført til nytt mot. Slik sett har vi hatt en type etterveiledning eller veiledning på egen veiledning. Våre oppdagelser og refleksjoner som sårbare nybegynnere kan sannsynligvis sammenlignes med de nyutdannedes oppdagelser og refleksjoner. Vi har alle vært i en læresituasjon. Jeg vil utdype de ulike prosessene som har pågått i kapittel 7.4.

Kvaliteten på veiledningen vil være av betydning for hvordan den oppleves og hva den kan bidra med (Høihilder/Olsen 2010:23). I veiledningene som har funnet sted har vår standard vært at vi ville alle vel og at alle stemmer skulle høres (kapittel 5.4.2). Data fra aksjonene, evalueringer og intervjuer forteller oss at dette har vi lyktes med. De

nyutdannede har følt seg ivaretatt, noe som kom frem i sitater fra evalueringen: «Det beste er at dette tilbudet finnes, blir møtt på en allright måte, føler seg ivaretatt». Mot slutten av skoleåret har vi reflektert over hvorvidt vi også har utfordret veisøkerne. Trygghet for den enkelte må ivaretas, men «å forholde seg til utryggheten, tåle utryggheten, kan være nødvendig for å oppdage og få til forandring», sier Tveiten (2008:50). Som veiledere bør vi derfor være både støttende og utfordrende. Unn Stålsett (mfl 1994:36) snakker om konfronterende problemstillinger eller hjelpende spørsmål, hun hevder at disse kan påvirke erfaringer, tanker og følelser som veisøker har omkring egen praksis. I våre veiledninger vil jeg spesielt trekke frem aksjon 5, dialogspillet, som en veiledning som utfordret de nytilsatte. Påstandene de selv laget var tuftet på egne erfaringer, og de opplevde at ikke alle var enige: «Jeg opplevde at andre hadde forskjellige syn på ting enn meg» (kapittel 5.5.3). Tveiten (2008:50) viser til at å forberede veisøkerne på å bli utfordret kan være et godt utgangspunkt, noe som kan samtales om allerede i den første veiledningen. Det er da viktig å minne deltagerne om muligheten til å si pass, eller å be om en time-out. En av de nyutdannede sa. «Det kunne sikkert være befriende å ha mulighet til å melde pass innimellom».

Som nevnt tidligere så har vi benyttet ulike veiledningsmetoder. Vi tror ikke veiledningsmetodene vi har benyttet har hatt noen betydning på de nyutdannedes opplevelse av kvalitet på veiledningene. Derimot vil veiledningsrelasjonens kvalitet være den viktigste faktoren for vellykket veiledning (Høihilder og Olsen 2010:65). En av informantene sa: «Det viktigste er å bli tatt på alvor og at du får den veiledningen du har behov for når du føler deg litt utrygg».

7.2.3 Veiledning og aksjonsforskning hånd i hånd

Sosialkonstruktivismen, og demokrati spesielt, kan forstås som en sosial prosess preget av deltagelse, kommunikasjon, felles interesser, fri utveksling av meninger og eksperimentering (Dewey 1968). Leses dette med forskerbriller på, så knyttes det direkte mot aksjonsforskning. Gestaltpsikologen Kurt Lewin (1890-1947) er kjent som aksjonsforskningens gudfar, og det sentrale i tradisjonen (kapittel 4.2) han stilte under var: sosial endring og demokratisering, læring i sosiale fellesskap, kritikk av skillet mellom teori og praksis og mellom forskning og praksis. Det som utpeker seg spesielt som felles er tanken om læring i sosiale prosesser, deltagelse og demokrati.

Demokratiprinsippet i aksjonsforskning kobles for meg naturlig mot demokratitanken i veiledning. Alle sine stemmer skal frem, alle skal bli hørt. Et fokus vi som veiledere har ønsket å ha, både som veiledere og som aksjonsforskere. Slik samsvarer aksjonsforskning, læring og veiledning. De består av de samme grunnelementene for læring og utvikling som vi finner i sosialkonstruktivismen (kapittel 3.2). For Habermas, som en av hovedtalsmennene for den kritiske teori, kan refleksjon over kunnskapens forutsetninger og formål sies å være et hovedanliggende (Hiim og Hippe, 2010:257). Refleksjon over handling er selve essensen i aksjonsforskning. Refleksjon over egen og andres praksis har vært et hovedanliggende for oss i våre aksjoner, men refleksjoner i seg selv er ikke tilstrekkelig for å endre praksis, i følge Habermas (Hiim og Hippe 2010:258). Det er den kritiske refleksjonen som må frem, hvor det reflekteres i videre stand over utenforliggende standarder og strukturer – og hvor man argumenterer og diskuterer seg frem til det beste alternativet. I vårt prosjekt har vi forholdt oss til én skole, hvor vi har tatt utgangspunkt i føringer fra departementet og samfunnet for øvrig. Som veiledere har vi deltatt på seminarer i regi av fylket, hvor veiledere fra de ulike skolene har stilt. Vår erfaring er at alle skoler jobber ulikt med veiledning av nyutdannede, og at det tydelig ville vært store fordeler om man her kunne ha diskutert og argumentert seg frem til et forslag som kunne vært gjenstand for et utgangspunkt i alle skolene. En av informantene sa: «Jeg har en nabo som er nyutdannet ved skole i et annet fylke, intet tilbud om veiledning – blir kastet til ulvene som han sier».

For oss som veiledere har det vært interessant å skulle bidra i utviklingen av et tilbud om veiledning til nyutdannede lærere, samtidig med at vi skulle ivareta den enkeltes behov i veiledning – pluss gjennomføre aksjonsforskning. Vi har av og til reflektert over de ulike rollene våre, og undret over om de burde kommet til syne mer adskilte. Når det er sagt har vi sett fordelene av sammenhengen, og vi oppdaget at veiledning og aksjonsforskning gikk hånd i hånd. I den første gruppeveiledningen åpnet vi for innspill til grovplanen for dette prosjektet, ingen hadde det, men vi ble enige om «å følge strømmen for å se hvor den ville føre oss» (kapittel 5.3.2). Å følge strømmen har blitt viktig både i aksjonsforskningen og i veiledningene. Læringsaspektet, og opplevelser av relevans og refleksjon i veiledningen, har vært deler av grunnmuren i vårt veiledningsarbeid. Det vi har lagt opp til i våre veiledninger er at de nyutdannede har fremstilt sin problemstilling, eller sitt interesseområde, vi har gjennomført veiledning bestående av refleksjoner og de nyutdannede har tatt ut det de syntes var hensiktsmessig

til bruk i ny situasjon (undervisning). Enda bredere mening ga det da å lese Illeris (2012:76), hvor han henviser til Kolbs lærings sirkel. Kolb er en kjent læringsforsker og psykolog som utviklet en læringsmodell som senere har blitt betegnet som «sannsynligvis den best kjente av alle illustrasjoner på læring» (Illeris 2012:75). Hans utgangspunkt er en sammenstilling av Piaget, (og nettopp) Dewey og Lewin. Han tok ut essensen fra de tre sine læringsoppfatninger, og utarbeidet en prosess i fire stadier: «Fra konkret opplevelse, via reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjøring til aktiv eksperimentering – og herfra igjen tilbake til ny konkret opplevelse» (Illeris 2012:76).

7.3 Organisasjonens rolle i veiledning av nyutdannede

I dette kapitlet følger drøfting av hvordan vi organiserte veiledningene. Det er vi som veiledere som har hatt hovedansvaret, men ledelsen har måttet bidra i tilretteleggingen og med ressurstilgangen. Organiseringen har også noe med rammebetingelser å gjøre, som jeg drøfter sist i dette kapitlet.

7.3.1 Organisering av veiledning

Når veiledningen foregår i en gruppe er det viktig å være bevisst om sammensetningen (Tveiten 2008:96). Arbeidskollegaer fra ulike team kan være en styrke for opprettelse av læreridentitet og sosialisering til læreryrket. En ikke-homogen gruppe bestående av kollegaer med og uten pedagogisk bakgrunn kan derimot være en utfordring i forhold til hvilke preferanser de ulike medlemmene innehar. Gruppen av nytilsatte ved vår skole dette skoleåret må karakteriseres som ikke-homogen. I gruppeveiledningene vi gjennomførte var vår erfaring at det gikk en del tid til forklaring av begreper og terminologi, som for de pedagogisk utdannede var kjent på forhånd. Det kom også frem synspunkter og meninger som var tuftet på egen tidligere skolegang, og egne erfaringer fra årene i videregående skole. Sitat fra en nytilsatt: «Da jeg startet her i vikariat hadde jeg ingen andre referanser enn egen skoletid. Det er ikke som jeg trodde» (kapittel 5.7.2). Vår opplevelse er at videregående skole i for eksempel 1980-årene samsvarer kun i noen grad med dagens videregående skole. Som veiledere var det viktig for oss å møte alle på samme måte, og på deres ståsted. Samtidig må det pekes på at vi veiledere, i refleksjon, har uttalt at vi har oppfattet ulikhetene noe forstyrrende. Vi opplevde at fremdriften ble påvirket de gangene vi måtte bruke tid på for eksempel oppklaring av terminologi. Fokuset i veiledningen ble flyttet fra pedagogisk utvikling til hvordan

elevene var i skolen på 80-tallet. Dermed avdekket vi et sprik i kompetanse, men vi avdekket også et behov for veiledning. Spørsmålet er om veiledningen burde gått i mer individuell retning. Dette er erfaringer vi vil ta med oss før planlegging av neste års veiledning. Skal vi tilby gruppeveiledning til alle nytilsatte (som skoleåret 2011-2012) eller skal vi konsentrere gruppeveiledningen om de nyutdannede og tilby individuell veiledning til nytilsatte? Vi ser fordeler og ulemper med begge avgjørelsene.

Jeg velger å minne om forskningsspørsmål nummer to: «Hvordan kan vi som veiledere bidra i organiseringen av et veiledningsløp som oppleves som nyttig, relevant og lærerikt for den nyutdannede»? Forskningsspørsmål 1 og 2 går noe i hverandre fordi refleksjoner og læring kan henge sammen. Noen av drøftingene omkring hvorvidt veiledningene har opplevdes som lærerike, har allerede funnet sted i kapittel 7.1.1. Dette gjelder spesielt ulik metodebruk, og dens betydning for de nyutdannede. Den praktiske organiseringen har vært gjennomført både ved individuelle veiledninger og ved gruppeveiledninger. Vi har tilbudt individuelle veiledninger etter behov, noe de nyutdannede har gitt uttrykk for at har vært positivt. En av informantene sa imidlertid: «Har vært veldig bra å ha gruppeveiledninger, kunne godt tenkt meg at det var satt av tid fast til også individuelle veiledninger, det er ting som dukker opp underveis, men som glipper igjen fordi det er så travelt».

Fordeler og ulemper med individuelle veiledninger er omtalt i kapittel 3.4.2. Sand og Storhaug (2011:36) understreker at dersom veileder og veisøker jobber ved samme skole, må veileder unngå å fungere som ledelsens «forlengede arm». Dette har vi vært bevisste på, og også tatt det opp med vår kontaktperson i ledelsen. Dersom dette blir en bieffekt av å være veileder for nyutdannede, er hele veiledningstanken forgjeves. Prinsippene om tillit og trygghet i relasjonen er dermed forringet. Dette er et punkt som bør tas opp med de nyutdannede når veiledningskontrakten underskrives, og når det er snakk om taushetsplikt. Denne må være gjensidig. «Hensikten med at veiledningen bygger på definerte normer og retningslinjer, er å legge til rette for at veiledningens hensikt ivaretas, og for optimale læringsforhold» (Tveiten 2008:53).

Vi har gjennomført gruppeveiledninger med tre til fire ukers mellomrom. Erfaringer vi har gjort oss, tilsier at tidsintervallene ble for lange. Enkelte av de nytilsatte fortalte at

de trodde det ville være hensiktsmessig med en økt hyppighet (kapittel 5.8.2). En sa: «Jeg savner at vi avslutter påbegynte oppgaver fra gangen før». Dette innebærer at vi i større grad bør sikre oss å videreføre og avslutte det som er satt i gang. Hvis vi gjennomfører gruppeveiledninger hyppigere, for eksempel med fjorten dagers mellomrom, vil det bli enklere å ta opp igjen tråden og få både veisøker og veileder tilbake der vi avsluttet. I kapittel 3.4.2 har jeg skrevet om fordeler og ulemper med gruppeveiledninger. Etter ett år med gjennomføringer har vi støtt på mange av ankepunktene, som utfordringer med møtetidspunkter og sammenfallenhet i timeplanene. Dette vil jeg omhandle i kapittel 7.3.2. Vår avgjørelse på å tilby gruppeveiledninger hver tredje – fjerde uke, hadde med tid og ressurser å gjøre. Det var det vi hadde av tid til rådighet dette skoleåret, men erfaringene våre i etterkant har gjort at vi ser vi må minske tidsintervallene.

7.3.2 Rammebetingelser

Det tredje forskningsspørsmålet jeg stilte var: «Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for veiledning av nyutdannede ved egen skole?» (kapittel 1.1.3). Ett av de grunnleggende fundamentene som må på plass, er rammebetingelsene. Planlegging og strukturering av veiledningene innebærer at veilederen har en definert kompetanse i forhold til veiledning, og at veiledningen foregår i en definert sammenheng (Tveiten 2008:87). For vår del både som individuelle veiledninger og gruppeveiledninger. Vi hadde også fast møtested og fastlagte møtetider, selv om det siste varierte ut i fra timeplanene til de nyutdannede. Målet var å tilpasse veiledningstidspunktene, slik at flest mulig hadde mulighet for å benytte seg av tilbudet. Strukturen for virksomheten var bevisst og den var til dels utarbeidet sammen med de nytilsatte, ved kontrakt og samtaler om normer og regler (kapittel 5.3). «Hvis ikke veiledning er planlagt, kan det hende at det aldri blir tid til veiledning, at andre gjøremål alltid anses som viktigere, at samtaler mellom veileder og fagutøver i større grad preges av behov for «å tømme seg» enn av målrettet veiledning» (Tveiten 2008:88).

Praktiske forhold som møtehyppighet, møtested og varighet må ivaretas i planlegging av, og gjennomføring av, veiledning. Hvor ofte er det hensiktsmessig å møtes til gruppeveiledning, hva slags rom er nødvendig for å kunne benytte seg av ulike metoder i veiledningen? Vi har dette skoleåret benyttet et spesialrom, som har ivaretatt våre kriterier som lys, luft, størrelse og ønsket innhold. Det har vært viktig for oss å ha ett og

samme rom å forholde oss til hver gang. Dette har med trygghet og forutsigbarhet å gjøre. Trygghet er en verdi som tilsier at normer og retningslinjer må ivaretas (Tveiten 2008:50). Veiledning må være en strukturert virksomhet som ivaretar forhold som et fast sted å være på, definert tidsrom og varighet, fast tidspunkt, faste deltagere, obligatorisk fremmøte og taushetsplikt (Tveiten 2008:50). Vi har gjort oss noen erfaringer gjennom året, som tilsier refleksjon og eventuelle endringer foran neste skoleår med veiledning. Et felles tidspunkt for veiledning, avsatt i hver enkelt nyutdannede sine timeplaner, samt i veiledernes, må fastslås og prioriteres neste skoleår. Dette er en av erfaringene som har kommet tydelig frem. Ett sitat fra evalueringen: «Det må settes av tid på timeplanen, slik at alle har den samme timen fri», sa en av de nytilsatte». Videre: «Det bør ryddes plass i timeplanen, til felles faste tider». Et annet fra intervjuene: «Skolen burde ha prioritert å sette av enda mer tid til det». Våre refleksjoner som veiledere sier nettopp det samme. Vi har opplevd utfordringer i å få alle gruppedeltagere til å møte til veiledning. Årsaken til fraværet var ikke mangel på ønske og behov for veiledning, men et ansvar for elevene som ikke kunne fravikes. En av de nyutdannede sa følgende etter en gruppeveiledning: «Jeg kunne selvfølgelig hatt vikar, men med en så stram timeplan ønsker jeg ikke å overlate arbeidet til noen andre. Skal jeg komme i mål med denne klassen i dette faget må jeg ha kontrollen selv» (kapittel 5.5.4). Uttalelsen kom fra en fellesfaglærer som hadde et to-timers fag. Med to timer opplæring per uke er det forståelig at han ikke ønsket å gå glipp av noen av timene. Vurderingen ville han ha vært ansvarlig for uansett.

Å avsette tid til veiledning av nyutdannede lærere er et ledelsesansvar. Både den nyutdannede og veilederne trenger den samme tiden til disposisjon. Det er ingen hensikt i at veilederen får avsatt tid, dersom ikke den nyutdannede får det. Vi må unngå at veiledningen føles som en ekstra belastning for de nyutdannede. Da er vi like langt, fordi praksissjokket ofte nettopp forklares med for mange arbeidsoppgaver, og for liten tid. Dermed vil veiledningstilbudet komme i tillegg til det andre, og gi et økt press. I St.meld.nr 11 (2008-2009) kan vi lese at departementet mener at erfaringene med et veiledningsopplegg for nyutdannede lærere er så gode, og tiltak så nødvendige, at alle nyutdannede lærere skal tilbys veiledning (Del 1, 2.4.2, s.34). Videre står det: «Det er arbeidsgiver som er ansvarlig for at nyutdannede lærere får den nødvendige opplæring og veiledning til å utføre læreroppgavet» (s.34).

7.4 Erfaringer fra aksjonsforskningen

Å forske i egen praksis har vært lærerikt, bevisstgjørende og spennende. Demokrati- og deltagelsesprinsippene i aksjonsforskning er grunnleggende. I kapittel 4.2 presenteres blant annet pedagogisk aksjonsforskning som strategi hvor «målet er å utvikle læreres praksis og yrkeskunnskap og bidra til en mer demokratisk utdanningspraksis». Med andre ord en praktikerforskning, hvor jeg i dette aksjonsforskningsprosjektet har forsket i egen lærerpraksis sammen med kollegaer (nyutdannede lærere og medveileder). Veiledningene som har funnet sted skoleåret 2011 -2012, har fulgt aksjonsforskningsspiraler der neste aksjon har vært preget av den foregående. Vi har gjennomført åtte aksjoner, som er dokumenterte i dette prosjektet. Demokrati og deltagelse har vært ivaretatt ved at veilederne har reflektert over strategi og fremdrift, og de nyutdannede har lagt frem sine aktuelle problemstillinger. Ved en anledning (aksjon nummer 6) valgte de nyutdannede tema for veiledning. «Enstemmig havnet de på vurdering som tema» (kapittel 5.6). Et Habermas-inspirert perspektiv markerer nettopp betydningen av å forankre og utvikle kritisk demokratisk kompetanse (Hiim 2010:24). Lærere må da selv bidra i egen utvikling, både personlig og systemisk, siden det er deres lærerverden det angår. Som noviser i veiledningsarbeidet, og som aksjonsforskere, oppdaget min medveileder og jeg at det virket noe tiltrekkende å bestrebe en viss kontroll over prosjektet. Dette hadde med trygghetsaspektet å gjøre, vi kjente oss langt fra utlærte i veilederrollen. Det endte dermed med, som beskrevet tidligere, at vi tok de fleste avgjørelser på metodikk og verktøybruk i veiledningen. Dette kan være en innvending med tanke på medvirkningsaspektet i aksjonsforskning. Vi kunne muligens ha innlemmet de nyutdannede mer i avgjørelsesøyeblikkene, og latt deres stemmer låte høyere. Når det er sagt, så viste det seg at de nyutdannede hadde liten kjennskap til aktuelle verktøy. I aksjon 6 spurte vi de nyutdannede om de hadde ønsker for neste gruppeveiledning. En ønsket «... flere diskusjoner og refleksjoner over pedagogiske problemstillinger». I forhold til metodikk, sa en: «Dere kan så mange metoder, så bare velg». Når vi neste skoleår fortsetter med veiledning, vil vi være mer bevisste på deltagernes medvirkning i valg av metoder, siden noen av dem fortsetter i veiledning etter det første året. I løpet av året med aksjonsforskning har jeg satt meg dypere inn i aktuell teori, og jeg ser i ettertid at kunnskapen har økt utover i skoleåret. Som aksjonsforsker valgte jeg å starte med en Dewey-inspirert tanke: learning by doing (kapittel 3.2). Refleksjonene dukket opp underveis, og for meg var det da naturlig å ty

til litteraturen. Det har med andre ord vært en tett sammenheng mellom teori og praksis. Erfaringene med aksjonsforskning har gitt meg en mulighet til å bidra konstruktivt med endring og utvikling på egen arbeidsplass. I samarbeid med kollegaer har jeg planlagt og gjennomført et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere, et tilbud som vi direkte i etterkant har evaluert og dokumentert. Vi har sammen kjent «hvor skoen har trykket», og jeg har erfart at dette er et utmerket utgangspunkt for forskning.

Ser organisasjonen de nyutdannede som en ressurs? Det sier noe om skolekulturen om skolen ønsker nye ideer og ny kunnskap velkommen. Vår erfaring er at det ikke bare er de nyutdannede som har lært av egne og andres kritiske refleksjoner i veiledning, jamfør: «Jeg fikk god veiledning og gode innspill fra de andre i gruppen» (kapittel 5.4.4). Vi som veiledere har også lært av innspill og refleksjoner. Det har dermed foregått flere læreprosesser samtidig i løpet av året med aksjonsforskning. For alle de involverte partene, både de nyutdannede lærerne og oss to veiledere. Samtidig har jeg selv utviklet meg som aksjonsforsker.

Som en sammenfatning kan det sies på følgende måte: veiledningstilbudet har utviklet seg via aksjonene, de nyutdannedes læring via veiledning har utviklet seg via aksjonene, veiledernes læring gjennom veiledning har utviklet seg via aksjonene, aksjonsforskerens læring har utviklet seg via aksjonene og organisasjonens syn på veiledning av nyutdannede kan ha utviklet seg via aksjonene.

Det er ikke gitt at utviklingen har fulgt hverandre så nøyaktig som jeg skriftlig illustrerer. Vi lærer og utvikler oss ulikt, jamfør Dreyfus og Dreyfus (1998) sine fem steg fra novise til ekspert. Pedagogiske diskusjoner og pedagogisk refleksjon må være en base i all pedagogisk virksomhet. «En betingelse for utvikling av standarder for dyktighet i skolen er kollegialt fellesskap», hevder Erling Lars Dale (1993:253). Videre sier han at solidarisk deltagelse er en kulturell forutsetning for å kunne sette en høy profesjonsstandard i skolen. For meg sier det at læreren må delta, og selv føle seg som en del av helheten. Koblet mot aksjonsforskning, så opplever jeg at de samme premissene settes her, nemlig deltagelse og medvirkning.

7.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet oppdagelsene fra kapittel 6, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. «Hensikten med aksjonsforskningsprosjekt er ikke å skape prosedyrer for utdanning på feltet, men å dokumentere et eksempel som viser hvordan sentrale utfordringer kan møtes» (Hiim 2010:24). Prosjekter kan vise hva nyutdannede og veiledere (i dette tilfellet) opplever og gjør, hvilke beslutninger som tas og hvorfor, og muligheter som blir virkeliggjort (Hiim 2010). Det er interessant å reflektere over alle læreprosessene som er blitt igangsatt i løpet av året med aksjonsforskning. Så er det slik, koblet mot Grendstad (2007), at oppdagelsesferden vi har deltatt på må ha vært interessant for deltagerne for at den skal kunne bidra med assosiasjoner, oppdagelser og videre refleksjoner.

8 AVSLUTNING

8.1 Aksjonsforskningsprosjektet i et fremtidsperspektiv

I følge Stålsett mfl (1994:23) blir utfordringene i veiledning generelt disse: «Hvordan kan vi utløse tenkning hos enkeltindivider, grupper eller organisasjoner som leder til gjennomføring av oppgaver som løser deres problemer, enten det gjelder å utvikle en organisasjon eller å gjennomføre undervisning» og «hvordan fremmer vi samarbeidsrollen i et komplisert mellommenneskelig samspill»? Sitatet er direkte overførbart til arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere.

Skolen som her er omtalt ønsker å satse videre på veiledning av nyutdannede lærere. Vi som er veiledere har fått tillit til å fortsette vårt arbeid, med utgangspunkt i oppdagelser fra prosjektet. Endringer må gjøres, og jeg velger å omtale aktuelle funn og oppdagelser fra aksjonsforskningen punktvis:

- **Organisering av veiledninger:** Erfaringer vi har gjort oss, sammen med tilbakemeldinger fra de nyutdannede, tilsier at vi bør gjennomføre gruppeveiledninger med en 14-dagers intervall, noe som stemmer overens med Tveiten (2008:98) sin anbefaling. Individuelle veiledninger bør komme i tillegg. Vår erfaring tilsier at det bør tilrettelegges både for behovsstyrte veiledninger, og veiledninger etter skolens årshjul.
- **Observasjoner:** I løpet av skoleåret 2011-2012 har kun et fåtall av de nyutdannede blitt observert av mentor, eller selv observert sin mentor i en opplærings situasjon. Tilbud om observasjon, etterfulgt av veiledning, er en oppgave vi veiledere må ta stilling til neste skoleår, sammen med de nyutdannede lærerne. Vi må også avklare om dette skal være mentors oppgave eller legges til veilederne.
- **Homogenitet?** Vi må ta en avgjørelse på *hvem* som skal delta i gruppeveiledning. Det er mulig vi kommer frem til at det mest hensiktsmessige er å invitere kun nyutdannede lærere til gruppeveiledning, og tilby individuelle veiledninger til nytilsatte (med og uten pedagogisk erfaring). At vi med andre ord heller mot en mer homogen gruppe enn det som har vært tilfellet dette skoleåret. «Lik lengde på utdanning og tilnærmet like lang praksiserfaring kan være gunstig», hevder Tveiten

(2008:96). At gruppedeltagerne dette skoleåret var en blanding av pedagoger fra både yrkesfag og studiespesialiserende, så vi som en stor fordel. De ble kjent på tvers av fag, delte erfaringer og fikk en økt innsikt i hverandres hverdag.

- Refleksjoner og erfaringsdeling: vår erfaring tilsier at assosiasjoner og gode refleksjoner er utgangspunktet for nye handlinger. De nyutdannede må oppleve trygghet i gruppen, slik at delingskulturen åpnes. Erfaringsdeling ble en gode vi ikke fullt ut hadde forutsett. Det kan også ha lagt grobunn for et fremtidig og utvidet samarbeid, for eksempel når det gjelder yrkesretting.
- De nyutdannede uttrykker et større veiledningsbehov ved opplæring i yrkesfaglig utdanningsprogram. De sier selv at det handler om klasseledelse, og motivasjon av elever. Hvordan skape opplæring som føles relevant for eleven og det yrket hun er på vei inn i? Yrkesretting er et tema vi mener veiledere (og ledelsen) bør ha et ekstra fokus på. Vår erfaring tilsier at temaene yrkesretting, klasseledelse og vurdering alltid må være gjenstand for oppmerksomhet i veiledning av nyutdannede lærere. I et samfunnsperspektiv handler dette om å bidra til at lærere blir trygge på yrkesretting, at eleven med det opplever relevans i opplæringen – og at han dermed fullfører utdanningen.
- Rammebetingelsene må på plass. Avsatt, timeplanfestet, tid til veiledning, både til nyutdannede og veiledere er avgjørende for å ivareta veiledningsbehovet. Dersom veiledningstilbudet kommer oppå de vanlige arbeidsoppgavene, vil det føles som en ekstrabelastning, og ikke et gode. Det må vi unngå.
- Forankring i ledelsen er avgjørende. Ved vår skole har vi lederstøtte til tiltaket. Vi hevder at uten den nødvendige forankringen, og et ledelsesfokus, vil veiledningstilbudet raskt fallere.
- Veiledere må inneha formell veilederkompetanse. Våre erfaringer tilsier at det ikke holder å være «erfaren kollega». For oss veiledere har veilederutdanningen vært uvurderlig. Det å ha vært to om å jobbe sammen om veiledningstilbudet har vært udelt positivt. Vi har støttet og utfordret hverandre, reflektert sammen og stått sterkere sammen som to når saker har vært oppe i skolens organisasjon (ledelse). Vi har også kunnet veilede hverandre.
- Dersom skolen ikke kan ivareta de ovenstående punktene, mener vi skoleeier må ta ansvar for at det tilbys veiledning til nyutdannede lærere. Det kan gjennomføres som gruppeveiledninger, hvor nyutdannede fra flere skoler samles, med ekstern veileder.

Høihilder og Olsen (2010:30) skriver: «... sammenhengen mellom nyutdannede læreres faglige og profesjonelle utvikling i sin første jobb har en klar sammenheng med organiseringen av det praksisfellesskapet de blir en del av». Dersom vi ønsker å beholde nyutdannede utover det første året, så er det vårt ansvar som skole å sette i verk effektfulle, kvalitetsbevisste tiltak. Slik veiledning kan være.

8.2 Oppsummering og avslutning av aksjonsforskningsprosjektet

“Doing action research is about taking action in the workplace, finding out about how and why it has been successful (or not), and sharing findings through research stories” (McNiff og Whitehead 2009:28).

Aksjonsforskningsprosjektet er gjennomført med et genuint ønske om å bedre forholdene for nyutdannede lærere. Jeg er ydmyk i forhold til å være en del av en ny lærerspires første møte med skolehverdagen. Lærerrollen er sammensatt, og jeg synes å se tendenser til at de nyutdannede møter skolen med den tro at det er *faglig* sett de vil bli satt på prøve. Aksjonsforskningsprosjektet viser derimot at det er sosiale utfordringer og relevans- og motivasjonsproblematikk som møter og utfordrer de nyutdannede i aller størst grad. Dette gjelder spesielt de lærerne som har opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram, enten de er utdannet yrkesfaglærere eller fellesfaglærere.

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi sett at veiledning av nyutdannede lærere har blitt iverksatt og gjennomført ved en videregående skole. Dokumentasjonen viser at veiledning er fruktbart og nytteverdien har vært stor for flere nyutdannede. Pedagogiske refleksjoner har hatt en sterk innflytelse på veiledningene. Det har vært fokusert på handling som har resultert i refleksjon, og kritisk refleksjon som har ført til handling. «Sammenhengen mellom teori og praksis er vesentlig ved veiledning i funksjonsrettede fag og profesjoner» (Tveiten 2008:28). Vår erfaring er at de nyutdannede har hatt et læringsutbytte i veiledningene, det samme har vi som veiledere. I gjennomføring av veiledninger har vi lært mye om veiledningens planlegging, gjennomføring og evaluering. Vi har vært deltagere i de nyutdannedes første skoleår, og vi har kjent på både oppturer og nedturer. En ting er at vi har lært noe om de nyutdannedes behov og

ulike ståsteder, men vi har i tillegg lært mye om oss selv som veiledere og personer. Det har vært mange refleksjoner i løpet av året, og vi ser at både de nyutdannede og vi som veiledere har kommet et steg, eller to, videre fra novise-stadiet.

ETTERORD

Jeg startet som nyutdannet lærer med høye idealer om hva jeg skulle få til med elevene, både når det gjaldt det faglige og det sosiale. Jeg var proppet full av kloke ord fra utdanningen min, det er skrevet så mye bra om hvordan man skal jobbe godt med elever og hvordan takle mindre motiverte elever. Oppskriften var klar, og jeg var klar.

Åpenbaringen kom sakte men sikkert sigende inn i meg etter hvert som skoleåret skred frem; virkeligheten var ikke som beskrevet i lærebøkene. Jeg hadde lest om tidspress, men hadde aldri kjent på det før.

Arbeidspresset var annerledes enn jeg hadde forventet, selv om jeg hadde lest om det og var blitt det fortalt. Jeg skjønnte det ikke før jeg sto midt oppe i det.

Jeg tenkte at jeg måtte snakke med kollegaene mine. Jeg fikk stadig velmenende råd, spesielt i forhold til at jeg måtte ta vare på meg selv. Det de sa gjorde at jeg opplevde dem som litt «harde» når det gjaldt elevene. De sa at elevene måtte ta ansvar selv også, det står ikke bare på læreren. Kanskje jeg hadde vært litt for støttende og hjelpende, om det går an å være det? Jeg vet ikke. Men en gylden middelvei er viktig, tenker jeg. Dette ble en indre konflikt hos meg, det ble feil for meg – og hvordan jeg er som person.

Jeg må erfare selv, og finne min vei.

(Narrativ fra nyutdannet lærer, juni 2012)

KILDER

- Aarkrog, Vibe. (2012). *Refleksjon i undervisning, opplæring og praktikveiledning*. Munksgaard, København, 1.udgave, 1.oplag.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. og Eriksen Ødegaard, E. (2011). *Læring gjennom veiledning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2.opplag.
- Coghlan David og Brannick T. (2005). *Doing action research in your own organization*. SAGE Publications Ltd London.
- Dahlback, Hansen, Haaland og Sylte (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)*. Rapport 1.
- Dale, Erling Lars (1993). *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Dalland, Olav. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2007. 4. utgave 2007, 3.opplag.
- Dewey, John (1968). *Democracy and education*. First Free Press Paperback Edition. Third printing March.
- Dreyfus H. og Dreyfus S. (1988). *Mind over machine*. First Free Press Paperback Edition New York.
- Dysthe, Olga (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland (2010). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2008. 1. utgave, 3. opplag.
- Fuglseth, K., Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. J.W. Cappelens Forlag as, Oslo. 2. opplag.
- Førland, Tor Egil (2011). *Drøft. Lærebok i oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag 1996. 1.utgave, 8.opplag.
- Garmann Johnsen, H.C, Halvorsen, A og Repstad, P. (2009). *Å forske blant sine egne*. Høyskoleforlaget AS.
- Gjems, Liv (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper – et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget AS.
- Goodson, Ivor F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grendstad, Nils M. (2007). *Å lære er å oppdage*. Didakta Norsk Forlag AS, Oslo. 7.optrykk.
- Halland, Geir O. (2005). *Læreren som leder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2005). *På egne vilkår*. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo. 4.opplag.

- Handal, G. og Lauvås, P. (2002). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelens Forlag as, Oslo. 2. opplag.
- Hartviksen, Marit og Kversøy, K. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hiim, Hilde og Hippe, E. (1999). *Hva er yrkesdidaktikk?* Artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3/99.
- Hiim, Hilde (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning, tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2010, 1.utgave, 1.opplag.
- Hiim, Hilde (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.utgave. 1. opplag
- Hiim, H. og Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.utgave, 1.opplag.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2001. 1.utgave.
- Hoel, T.L, Hanssen, B, Jakhelln, R og Østrem, S. (2009). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim. 2. opplag.
- Høihilder, E.K. og Olsen, K.R. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon. 1. opplag.
- Høihilder, E.K. og Olsen, K.R. (2011). *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon, Oslo. 1. utgave, 1. opplag.
- Illeris, Knud (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2012. 1.utgave, 1.opplag.
- Inglar, Tron (2002). *Lærer og veileder*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1. utgave 1995, 3.opplag 2002.
- Johannessen A., Tufte P.A., Kristoffersen L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag as 2006. 3.utgave.
- Karlsen, Thorbjørn J. (2011). *Veiledning under nye vilkår*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2011. 1.utgave, 1.opplag.
- Knutsen I.R, Howe A., Høium K. og Kvernmo G. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke – vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Høgskolen i Akershus, læremidler for profesjonsutdanning.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2009. 2.utgave, 2. opplag.
- Mathisen, P og Høigaard, R. (2011). *Veiledningsmetodikk, en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Høyskoleforlaget AS 2004. 3. opplag.
- Mc Niff, Jean og Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. SAGE Publications London.

- Mjelde, Liv (2002). *Yrkenes pedagogikk, fra arbeid til læring fra læring til arbeid*. Yrkeslitteratur as, Oslo.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.utgave.
- Norges offentlige utredninger (NOU 2008:18). *Fagopplæring for framtida*. Departementenes servicesenter Oslo.
- Postholm, May Britt og Moen, Torill (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sand, Therese og Storhaug, Marit (2011). *Mentor for nye lærere*. Cappelen Damm AS 2011. 1. utgave, 1. opplag.
- Skagen, Kaare (2011). *I veiledningens landskap*. Høyskoleforlaget AS 2004. 1.utgave, 1.opplag 2004, 4.opplag.
- Smeby, Jens-Christian og Mausethagen, Sølvi (2011). *Kvalifisering til velferdsstatens yrker*. Kompendium, Senter for profesjonsstudier HiOA.
- Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (2007). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget. 2. opplag.
- Stortingsmelding 30 (2003-2004): *Kultur for læring*
- Stortingsmelding 11 (2008-2009): *Læreren, rollen og utdanningen*
- Stortingsmelding 22 (2010-2011): *Motivasjon-mestring-muligheter*
- Stortingsmelding 20 (2012-2013): *På rett vei*
- Stålsett, Unn (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stålsett Unn, Sandal R., Tveten W. (1994). *Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis*. TANO AS, 2. utgave.
- Tveiten, Sidsel (2008). *Veiledning – mer enn ord...* 3.utgave, 2008. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

NETTHENVISNINGER:

<http://no.thefreedictionary.com/verifisere> (16.02.13)

www.dolceta.eu (08.04.13)

www.fmr.no (20.11.11)

www.folk.uio.no (24.03.13)

www.halden.vgs.no (01.02.13)

www.hio.no (12.11.12)

www.hioa.no (30.10.11)

www.home.hio.no (05.03.12)

www.jeanmcniff.com (13.04.12)

www.ndla.no (20.11.11)

www.nyutdannede.no (17.10.11)

www.regjeringen.no (15.04.12)

www.udir.no (28.02.13)

www.utdanningsforbundet.no (10.04.12)

VEDLEGG 1

VEILEDNINGSKONTRAKT

_____VIDEREGÅENDE SKOLE

Formål med kontrakten:

Formålet er å beskrive de gjensidige forpliktelsene hos partene. Forpliktelsene gjelder omfang og innhold av veiledningsprogrammet ved _____ videregående skole.

Parter:

Rektor/assisterende rektor, lokale veiledere og nyutdannet lærer i skolen

Varighet:

Kontrakten gjelder fra skoleårets start til skoleårets slutt. Innholdet i veiledningsprogrammet vil kunne variere fra år til år. Oversikt over veiledningsaktiviteter vil ligge på skolens hjemmeside, _____ – samt distribueres til de impliserte parter.

- Det er opp til den enkelte veileder, i samarbeid med nyutdannet lærer, å avtale møtetidspunkt for individuelle veiledninger.
- Underskrevet kontrakt oppbevares på skolen.
- Gjensidig taushetsplikt gjelder ved underskrevet kontrakt.

Avtalen gjennomgås og underskrives av partene: _____ / /

Rektor/assisterende rektor: _____

Veiledere: _____

Nyutdannet lærer: _____

VEDLEGG 2

LOGG

Hva har jeg gjort?	Hva tenkte jeg?	Hva opplevde jeg?	Hva lærte jeg?	I fremtiden tror jeg det er lurt å..

VEDLEGG 3

LOGG fra en nyutdannet lærer. Gruppeveiledning NR 4, våren 2012

•Hva skjedde?:

Informasjon og diskusjon om tema vurdering

• Hva syntes du om det?:

Jeg synes tema som ble tatt opp i dag er veldig interessant fordi det er noe jeg mener er en vesentlig og en viktig del av undervisningen og som jeg synes jeg kan alt for lite om.

•Hvordan opplevde du det?:

Jeg synes det var fint at møtet ble lagt opp på en måte der alle deltakerne kunne komme med innspill om temaet vurdering.

•Hvilket utbytte hadde du av det?:

Synes jeg hadde et bra utbytte ved at alle deltakerne i møtet kom med ulike måter å drive vurdering på. Mange av forslagene vil jeg prøve 🙌

•Hvilket behov har du i videre gruppeveiledninger?:

Jeg ønsker sterkt enda flere diskusjoner og refleksjoner i forhold til vurdering og andre pedagogiske problemstillinger. Tror det er meget viktig for å utvikle seg til å bli en dyktig og trygg lærer.

Synes det er god kvalitet på møtene/ veiledningene våres 😊

Jeg savner imidlertid at vi avslutter påbegynte oppgaver fra gangen før. Er alt i alt veldig fornøyd med opplegget og vil veldig gjerne fortsette! Dette skulle kanskje vært for alle lærere uansett nybegynner eller ikke?

VEDLEGG 4

RAPPORT FRA OPPSTART MED VEILEDNING AV NYUTDANNEDE

	Aktivitet
August	Informasjonsmøte (bli kjent)
September	Oppstartsmøte / Individuelle veiledninger / Parsamtaler
Oktober	Seminar NVS / Individuelle veiledninger
November	Gruppeveiledning / internt møte for veiledere og mentorer
Desember	Gruppeveiledning + oppsummeringsmøte

Planlegging og tidsbruk:

Det har blitt brukt en del tid på planlegging det første halvåret.

Igangsetting av veiledning og hvordan vi her på VGS skal best mulig bruke vår tid på å ta oss av de nyutdannede. Vi har sett at det spesielt er viktig å avsette tid til egen planlegging, og koordinering sammen med leder for plan og kompetanse.

Det er viktig at det er tid og rom for å planlegge alle veiledninger. Planlegge bruk av metode, rammer, innholdet, tilpasse til deltagerne og mål (didaktisk relasjonsmodell).

Tidsbruk for planlegging: ca. 1- 2 timer pr. uke, ser ut til at vi har brukt 20 timer hver, og 40 timer totalt i løpet av høsten til planlegging.

Tidsbruk for gjennomføring av individuell veiledning: 8 timer

Tidsbruk for gjennomføring av gruppeveiledning: 6 timer

Tidsbruk for gjennomføring av samtaler: 14 timer

Erfaringer:

- Viktig med en god periode med bli kjent fase/ relasjonsbygging til de nyutdannede. Fint for å finne tryggheten og å kunne se hver enkelt. Gode tilbakemeldinger på oppstartsmøte der de nyutdannede fikk en rolig god start. De fikk praktiske opplysninger(timeplanen), arbeidsplass, blomst, se andre nyutdannede, kort informasjon fra ledelsen og bli litt kjent med oss som er veiledere.
- Individuelle samtaler og veiledninger i starten av perioden(august – oktober) for å kunne kartlegge den nyutdannedes behov på oppstarten av høsten. Erfarte at det er

veldig forskjell på utgangspunktet hos de nye, eksempelvis på de nytilsatte med og uten pedagogisk bakgrunn. Vi ser behovet for tettere oppfølging og veiledning for noen av de nyutdannede. Dette bør foregå i individuelle veiledninger, med deltagelse i gruppeveiledninger innimellom.

- Før oppstart av gruppeveiledning avklare hvordan en best skal kunne utnytte ressursene med to veiledere for eksempel dele gruppen i to – eller en fungere som observatør
- Hvordan vi ser for oss fordelingen av arbeidsoppgaver, fadder, mentor – veileder. Avklaringer med ledelsen ved skolen, slik at innholdet i de ulike rollene er gjennomgående lik ved alle programområder
- Timeplanfeste, skjerm tid som er ledig for de nyutdannede og veiledere samtidig. Det er utfordrende å finne tidspunkt som passer for de fleste. Vi ser at gruppedeltagere blir dratt mellom ønsket og behovet for å delta i veiledning, og ansvaret for elevene. Samvittigheten for elevene overgår deres eget behov for veiledning. Enkelte må avbryte midt under veiledningen, noe som ikke går overens med intensjonene i veiledning.

Evaluerings:

Veiledning av nyutdannede har vært i en oppstartsphase/innføringsphase denne høsten. Det blir viktig å ta en devaluering rett etter jul og hoved evaluering på våren for å kvalitetssikre det vi har startet på og for å sette felles kurs for neste år.

Rammene for neste skoleår er avgjørende for veiledningsarbeidets eksistens.

16.02.12

K-HO og SW

VEDLEGG 5

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg stiller meg med dette positiv til å delta i et intervju om mine erfaringer i forhold til Veiledning av nyutdannede lærere.

Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg fra prosjektet.

Jeg er informert om at det jeg svarer i intervjuet blir anonymisert og ikke skal kunne spores tilbake til meg.

Jeg er kjent med at lydopptaket, og eventuelt skriftlig materiale i form av notater, vil bli slettet når forskningsrapporten er godkjent.

Informasjonsbrevet er lest, og jeg har hatt anledning til å stille spørsmål til intervjuer.

Jeg samtykker i at det som kommer fram i intervjuet kan brukes i forskningsrapporten.

Det forsikres om at det er kun forskeren som får kjennskap til informantens identitet.

Persondata vil bli endret i forskningsrapporten slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene.

Navn:

Telefonnummer:

Epost:

Sted:

Dato:

.....
Underskrift

INTERVJUGUIDE

MAYP 5900: «SKOLEMEDISIN MOT PRAKSISSJOKK»

1. PEDAGOGISK BAKGRUNN OG UTDANNELSE
2. NÅR ANSATT PÅ NÅVÆRENDE ARBEIDSPASS?
3. Hvordan og av hvem fikk du informasjon om veiledning av nyutdannede lærere?
4. Hva tenkte du om tilbudet?
5. Hva var grunnen til at du valgte å delta i veiledning?
6. Beskriv hvordan veiledningen har fungert for deg dette skoleåret!
7. Hva har vært positivt / negativt?
8. Trygghet?
9. Hvilke forslag til endring kan du komme med?
10. Hvilke utfordringer har en nyutdannet lærer?
11. Individuell veiledning eller gruppeveiledning? Begrunn
12. Behovsprøvd veiledning eller etter temaer (årshjul)?
13. Hva er grunnen til at du vil anbefale, eller fraråde, noen å delta i veiledning?
14. Hvordan har skolen lagt til rette for veiledning?
15. Hvilke forslag har du til skolen ift tilrettelegging?
16. Hva mener du om at ssp-lærere og yf-lærere har hatt veiledning sammen?
17. Mentor-ordningen og veiledertilbudet: kan du si litt om forskjellene på dette!
18. Hva er – etter din mening – det viktigste skolen kan sette i verk av tiltak for at du skal fortsette, og trives, i jobben din som lærer?

Ekstra for en av informantene:

19. Kan du si noe om likheter og forskjeller på opplæring på ssp (studiespesialiserende) kontra yrkesfag?

VEDLEGG 7

EVALUERING AV VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE, SKOLEÅRET 2011 - 2012

HVORDAN HAR VEILEDNINGEN FUNGERT FOR DIN DEL? (Påvirkning på deg, elevene, annet?)	HVA HAR VÆRT BRA MED VEILEDNINGEN DU HAR MOTTATT? (Stikkord: tid, hyppighet, sted, oppmøte)	HVA HAR IKKE VÆRT BRA (<i>I ELLER RUNDT</i>) VEILEDNINGEN? (Stikkord: tid, hyppighet, sted, oppmøte)	FORSLAG TIL ENDRINGER:

VEDLEGG 8

