

Marit Berg, Alexandra Klein,
Frøydis D. Myromslien, Tuva Sandsdalen og
Marianne Torp Stensvehagen

Nytilsatt ved Høgskolen i Hedmark

Hva gjør vi nå?

Høgskolen i Hedmark
Informasjonsrapport nr. 1 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

Informasjonsrapport nr. 1 – 2009
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-731-0
ISSN: 1502-2374



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Nytilsatt ved Høgskolen i Hedmark. Hva gjør vi nå?			
Forfattere: Marit Berg, Alexandra Klein, Frøydis D. Myromslien, Tuva Sandsdalen og Marianne Torp Stensvehagen			
Nummer: 1	År: 2009	Sider: 52	ISBN: 978-82-7671-731-0 ISSN: 1502-2374
Oppdragsgiver:			
Emneord: Nytilsatt, underviser, fadder, pedagogikk, didaktikk, kompetanse, høyskoler			
Sammendrag: <p>På bakgrunn av en felles oppfattelse av at Høgskolen i Hedmark mangler et godt system til å sikre opplæring, veiledning og oppfølging av nytilsatte – med spesielt fokus på det pedagogiske området – har vi undersøkt høgskolens muligheter for bedre å kunne tilrettelegge dette. Følgende problemstilling ble utformet: <i>Hvordan kan Høgskolen i Hedmark legge til rette for at nytilsatte blir kjent med sin pedagogiske funksjon og sitt pedagogiske ansvar?</i> I denne forbindelse ble det sett på eksisterende introduksjonstiltak ved Institutt for Lærerutdanning og Naturfag (LUNA) og ved Institutt for Sykepleie Avdeling Helse og Idrett (HI) samt foretatt en spørreundersøkelse blant 15 nytilsatte – som til sammen representerer 6 forskjellige institutter ved LUNA og HI.</p> <p>Undersøkelsens resultat viste at det er svært ulik praksis ved høgskolen når det gjelder introduksjonstiltak og at de fleste lærere mener at god oppfølging i nytilsattperioden er viktig.</p> <p>I forkant av undersøkelsen ble det utarbeidet en liste over ulike pedagogiske tiltak til mulig nytte for nytilsatte undervisere. Reaksjonen fra et flertall av respondentene var, at samtlige tiltak ville hatt stor eller meget stor betydning. På bakgrunn av dette materialet ble det utarbeidet et forslag til et nytilsattprogram med tiltak som forhåpentlig både kan bidra til en kvalitets-sikring av den enkeltes undervisning og til at den nytilsatte skal bli kjent med sin pedagogiske funksjon og sitt pedagogiske ansvar.</p>			



Hedmark University College

Title: New employee teacher by Hedmark University College. What do we do now?			
Authors: Marit Berg, Alexandra Klein, Frøydis D. Myromslien and Tuva Sandsdalen, Marianne Torp Stensvehagen			
Number: 1	Year: 2009	Pages: 52	ISBN: 978-82-7671-731-0 ISSN: 1502-2374
Financed by:			
Keywords: New employee, teach, mentor, pedagogy, didactics, skills, college			
Summary: Based on the assumption that Hedmark University College lacks a good system to assure training, supervision and follow-up of the new-employed teachers – with particular emphasis on the educational area – we have examined the institution's opportunities to better adapt this. The following question was formulated: <i>How can Hedmark University College lay the groundwork to help the new-employed teacher getting familiar with his or hers educational function and educational responsibilities?</i> For that reason, the existing introduction material of measures by the Department of Education and Science (LUNA) and at the Department of Nursing Department of Health and Sport (HI) was examined and a survey conducted among 15 new employees – representing 6 different departments at LUNA and HI all together. The survey results both showed a high variety in practice at the college when it comes to introducing measures and that most new-employed teachers believed that a good follow-up in the new-employee period is important. A list of various educational measures to the possible benefit of new-employed teachers was prepared in advance of the survey. A majority of the respondents agreed that all suggested measures would have been of great or the greatest significance. On the basis of this material a proposal for a new employee program with measures was prepared. Measures, which will hopefully both contribute to the quality assurance of the performance of every single teacher and that new-employed teachers will become familiar with their educational function and educational responsibilities.			

INNHold

Innledning	9
Oppgavestruktur	10
Teori	11
Pedagogisk funksjon og ansvar	11
Didaktisk kompetanse	12
Kvalitetssikring av undervisning og læringsmiljø ved HiHm	14
Metode og utvalg	17
Kvantitativ metode	17
Ethiske hensyn og vurderinger	19
Resultater	21
Demografiske variabler	21
Mottatt nytilsattheft og hadde fadder	21
Betydning av ulike pedagogiske tiltak	22
Kjent med pedagogisk funksjon og ansvar ved HiHm	24
Hva den pedagogiske funksjonen innebærer	24
Negativt stress	25
Heving av pedagogisk kompetanse	26
Diskusjon	27
Diskusjon av resultater opp mot problemstilling	27
Eldre og nytt infomateriale – til videre inspirasjon	36
Oppsummering	40
Litteraturliste	43
Vedlegg	47

INNLEDNING

Rapporten er en revidert utgave av et utviklingsprosjekt i høgskolepedagogikk. Som nytilsatte har vi gjort oss erfaringer om det å komme som uerfarne undervisere på Høgskolen i Hedmark. Vi opplevde i større eller mindre grad usikkerhet om forventningene til oss som lærere, manglende oversikt over hvordan man orienterer seg rent praktisk når man for eksempel skal administrere et kurs eller en utdanning og hvem man bør henvende seg til dersom man trenger svar. I tillegg opplevde vi egen manglende kunnskap om og erfaring i hvordan vi forbereder innhold og utfører undervisning. Vi opplevde også at det var vanskelig å finne ut av skolens pedagogiske ståsted.

Denne rapporten tar for seg hva nytilsatte trenger og hva de har fått av skriftlig informasjon og prøver å komme frem til et forslag for innhold i et nytilsattheft og forslag til hvordan høgskolen kan legge forholdene bedre til rette for nytilsatte. Det ble det vurdert å se på all informasjon til nytilsatte, både praktisk og pedagogisk. Men det ble valgt å avgrense til kun pedagogisk tilrettelegging og praktiske tiltak som er relevante for pedagogisk tilrettelegging for nytilsatte. Med dette som utgangspunkt ble følgende problemstilling utformet:

Hvordan kan Høgskolen i Hedmark legge til rette for at den nytilsatte blir kjent med sin pedagogiske funksjon og sitt pedagogiske ansvar?

Oppgavestruktur

Rapporten innledes med å beskrive sentrale begreper: Pedagogisk funksjon og ansvar og didaktisk kompetanse. Videre beskrives hvilke pålegg som høyskolen har plikt til å etterfølge for å sikre studentene god kvalitet på undervisningen og å sikre nytilsatte undervisere en god start. Det blir sett på hvilke introduksjonstiltak som finnes i dag på HiHm. Resultatene av undersøkelsen presenteres i et eget kapittel. I diskusjonsdelen drøftes det hvordan HiHm kan legge til rette for at nytilsatte blir kjent med sin pedagogiske funksjon og ansvar og didaktisk kompetanse opp mot undersøkelsen. Sist i diskusjonskapittelet blir det presentert og kommentert pedagogisk relevante deler fra et eldre nytilsattkompendium (tidligere Avdeling for helse- og sosialfag, nå HI), som gav inspirasjon i forhold til oppgavens fokus og som kan tjene til videre inspirasjon. Til slutt har vi gjort en oppsummering av hovedfunn, diskusjon og svar på problemstilling. Det blir henvist til et nytilsatt program som vi har utarbeidet som vi mener vil gjøre det lettere å være nytilsatt på HiHm.

TEORI

I dette kapittelet ønsker vi å definere følgende sentrale begreper:

- Pedagogisk funksjon og ansvar
- Didaktisk kompetanse

Pedagogisk funksjon og ansvar

Hva ligger av ansvar og hva kreves av oss som lærere? Som nytilsatt er man usikker på hva som forventes og hvilket ansvar man har som underviser. Pedagogisk funksjon og ansvar er begreper fra blant annet sykepleiefaget. Pedagogisk funksjon i sykepleien innebærer alle de vurderinger, konkrete gjøremål og handlinger sykepleieren har ansvar for, som har til hensikt å tilrettelegge for vekst, utvikling, læring og mestring hos pasienter, pårørende, kollegaer eller studenter (Tveiten, 2008).

I funksjonen som lærer ligger de handlinger og vurderinger som underviseren gjør før, under og etter undervisningen, det er dessuten knyttet et ansvar overfor de som skal veiledes eller undervises. Som nytilsatt oppdager man et behov for å utvikle en didaktisk handlingskompetanse. I Stortingsmelding nr. 48 skisseres ulike typer kompetanse som krav til lærerrollen. Som lærer skal man ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (St.meld. nr. 48 1996-97).

Pettersen (2005) beskriver lærerrollen i sin modell både som en «snever» og en «utvidet» rolle. I de nederste nivåene mangler mange av de sentrale begrepene innen læring og didaktisk teori. Med pedagogisk funksjon og ansvar mener vi, at læreren må inneha didaktisk kompetanse, slik Pettersen viser i sin modell. Altså både være en god lærer «on stage» i direkte kontakt med studentene og «back stage», når det dreier seg om planlegging av undervisning og utforming av studieprogrammet i felleskap med kollegaer (Pettersen, 2005). Vi har valgt å bruke begrepet didaktisk kompetanse, da dette er begrepet som brukes i litteraturen vi valgte for å beskrive kompetansenivåene.

Didaktisk kompetanse

Kruse beskriver didaktikk som de valg av innhold (læringsmål, undervisningsinnhold), og av form (metode og prosesser), som tas i undervisningen, begrunnelse for valgene, for hvem og hvor det skal undervises (rammebetingelser) (Kruse, 2006). Vi relaterer dette til å omhandle den didaktiske relasjonsmodell, som vi ser på som et godt redskap for vår didaktiske kompetanse, som underviser på høgsolen. Med dette mener vi at vi ser på vår rolle som lærer som mer enn undervisningsmetoder, som Pettersen kaller en «snever lærerrolle».

Dale (1999, s. 34) og Pettersen (2005, s. 55) deler didaktisk kompetanse i tre nivåer. For å gi en oversiktelig og kortfattet fremstilling av didaktisk kompetanse brukes her Pettersens betegnelser på de ulike nivåene og supplerer med Dales innhold i de ulike nivåene:

- K3: Didaktisk begrunnelse og teori
- K2: Planlegging og organisering av undervisning
- K1: Gjennomføring av undervisning

Det nederste nivået (K1) viser til det Pettersen (2005) kaller «on stage», samhandlingen mellom lærer og student i undervisningssituasjonen. Det stilles krav til kvaliteten på studentens og lærerens samhandling. I dette kravet ligger, at det utvikles en gjensidig anerkjennelse og tillit mellom partene. Denne tilliten går utover lærerrollens juridiske og formelle ansvar.

Pettersen hevder at undervisning i reell og didaktisk forstand er, når både lærer og student etablerer, og utvikler relasjoner med et gjensidig ansvar for undervisning og læring (Pettersen, 2005).

Det neste nivået (K2) viser til det å planlegge og organisere undervisning og læreplaner. Dette inkluderer teorier og tankemodeller som danner forståelsen for, hva undervisning handler om. Her kommer også begrunnelser for hvordan undervisningen planlegges og organiseres. Disse begrunnelsene bygger både på egne erfaringer og på andres. De bygger også på vitenskapelige og kunnskapsbaserte pedagogiske teorier (Dale, 1999, Pettersen, 2005).

Kompetansenivå K3, didaktisk begrunnelse og teori, innebærer systematisk refleksjon, kommunikasjon og kritisk drøfting i lys av didaktikkens teorier og begreper. Profesjonell utøvelse/didaktisk kompetanse (K3) er det å integrere de to tidligere nivåene samt å kunne begrunne, reflektere, kommunisere og endre valg av ulike didaktiske teorier, begreper, metoder og egen utøvelse (Dale, 1999, Pettersen, 2005). I diskusjonsdelen vil vi spesielt se på fadderens betydning for nytilsatte, når det gjelder å bli presentert for og starte arbeidet mot kompetansenivåene, og hvordan dette kan tenkes gjennomført.

Når de tre nivåene utgjør en integrert sammenheng, betegnes dette som didaktisk rasjonalitet (Dale, 1999, Pettersen, 2005). Vi forstår dette som at de tre nivåene, er integrerte og sees i en naturlig sammenheng i underviserens virke, og at dette da utgjør en didaktisk handlingskompetanse. Dette er noe, som integreres over tid og gjennom erfaring. Det vil være urealistisk å forvente av et nytilsattprogram, at den nytilsatte kommer til dette nivået. Men vi mener, at det er viktig at den nytilsatte introduseres for kompetansenivåene og at det forventes, at vedkommende jobber mot en slik didaktisk kompetanse. For oversiktlighetens skyld har vi i diskusjonsdelen valgt å dele disse nivåene og drøfte ulike tiltak opp mot de ulike kompetansenivåene. Didaktisk kompetanse må sees på som en helhetlig integrering av disse nivåene og dette blir diskutert i diskusjonsdelen.

Vi relaterer didaktisk kompetanse opp mot den didaktiske relasjonsmodell, slik vi forstår dette, vil det å arbeide ut fra en didaktisk relasjonsmodell, bidra til, at man kan opparbeide seg en didaktisk kompetanse. I den

didaktiske relasjonsmodellen inkluderes gjennomføringen av undervisning, planlegging av undervisning gjennom mål, arbeidsmåter, innhold, elev- og lærerforutsetninger, vurderingsformer samt rammefaktorer (utarbeidet av Bjørndal og Liberg, 1978). For å oppnå didaktisk kompetanse ved den didaktiske relasjonsmodell, vil det være viktig å reflektere, bli bevisstgjort og begrunne valg av de ulike delene i modellen, slik vi beskrev under kompetansenivå K3 (Kruse, 2006; Pettersen, 2005; Dale, 1999). Dette vil vi komme tilbake til i diskusjonsdelen.

Kompetanse defineres også som integrerte kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Pettersen, 2005; Tveiten, 2001). Dette relateres til at nytilsatte trenger teoretiske kunnskaper, innen det fagspesifikke og innen didaktisk teori. Den nytilsatte vil kunne ha behov for å tilegne seg erfaring og etter hvert ferdigheter i for eksempel å planlegge, gjennomføre undervisning, bli kjent med rollen som lærer og bygge en relasjon til studentene. Til sist vil nytilsatte kunne trenge å få erfaring og kunnskap om for eksempel holdningsmessige, etiske og juridiske utfordringer, som ligger i relasjonene mellom student og lærer. I denne oppgaven vil vi i hovedsak bruke begrepet kompetanse, og mener med dette didaktisk kompetanse, som beskrevet ovenfor. Det vil være dette, vi mener, at en nytilsatt bør få innføring i og arbeide mot.

Kvalitetssikring av undervisning og læringsmiljø ved HiHm

Kvalitetsreformen for høyere utdanning i Norge, som ble iverksatt i 2003, legger vekt på, at kvalitet skal være det overordnede kjennetegnet ved landets kunnskapssystem (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001):

Universiteter og høyskoler selv ha hovedansvar for at studietilbudene og undervisningen er av førsterangs kvalitet og et system skal utarbeides for å kvalitetssikre dette. Dette er også nedfelt i loven om universiteter og høyskoler, hvor institusjoner, som gir høyere utdanning, pålegges å ha «et tilfredsstillende system for kvalitetssikring». (Kunnskapsdepartementet, 2005, § 1–6, s. 5)

Evaluering og godkjenning av kvalitetssikringssystemene foretas av NOKUT, som i sine kriterier for godkjenning av kvalitetssystemene påpeker at formålet med systemet skal være å: «skape klarhet rundt interne oppgaver og ansvarsforhold i et helhetlig opplegg, der alle medvirkende – tilsatte og studenter – er delaktige i det felles arbeidet for høy kvalitet» (NOKUT, 2003, s. 1). Kvalitetssikringssystemet til HiHm ble godkjent i mai 2005 (Høgskolen i Hedmark, 2005a).

Et viktig mål for kvalitetsreformen er, at studenten skal lykkes og det påpekes blant annet, at det skal settes krav til undervisningen og oppfølgingen av studentene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Læringsutbyttet skal styrkes ved å legge vekt på mer læringsorienterte undervisnings- og evalueringsformer. Dette krever en omlegging av tradisjonelle undervisningsformer og lærerens oppgave blir i større grad formidling og veiledning. Den enkelte institusjon har dessuten ansvar for å følge opp og videreutvikle sine undervisningsmetoder og at det bør utarbeides strategier for dette. I strategisk plan for HiHm er det utformet et mål om, at studentene skal «oppøves til å bli kritiske og reflekterende i forhold til faglig viten og informasjon» (Høgskolen i Hedmark, 2005b, s. 7). Det legges vekt på, at undervisningen skal være forskningsbasert og at det skal benyttes IKT-baserte læringsformer. Utover dette, er det ikke utarbeidet strategier for videreutvikling av undervisningsmetoder og evalueringsformer.

Kvalitetsreformen legger også vekt på, at forholdet mellom student og de høyere utdanningsinstitusjonene må styrkes (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001) og institusjonene må inngå avtaler med studentene om gjensidige plikter og rettigheter. På HiHm kalles denne avtale serviceerklæringen (Høgskolen i Hedmark, 2005c).

I kvalitetssystemet for Høgskolen i Hedmark er det formulert et dokument om personalpolitiske prinsipper, som beskriver høgskolens mål i forhold til personalplanlegging, rekruttering og kompetanseutvikling (Høgskolen i Hedmark, 2005a, pkt 3). Her legges det bl.a. vekt på økt pedagogisk kompetanse hos de ansatte. Dette er i henhold til høgskolens strategiske plan, hvor det presiseres, at ved nyttilsettinger i undervisnings- og forskerstillinger skal kreves pedagogisk utdannelse (Høgskolen i Hedmark, 2005b). Nytilsatte uten slik skoloring skal tilbys formell pedagogisk utdanning. I serviceerklæringen

til studentene lover også høgskolen, at forelesere uten pedagogisk utdanning skal gjennomgå opplæring i høgskolepedagogikk (Høgskolen i Hedmark, 2005c). Videre lover erklæringen å tilby pedagogisk oppdatering til alle faglig ansatte. I forhold til kompetanseutvikling vektlegges det i høgskolens kvalitetssystem at både ledelsen og den enkelte har et ansvar for å vedlikeholde og utvikle medarbeidernes kompetanse (Høgskolen i Hedmark, 2005a).

Introduksjonstiltak for nytilsatte ved Høgskolen i Hedmark
I forhold til rekruttering er det i kvalitetssystemet for HiHm formulert et mål om, at «nyansatte skal bli tatt imot og gjort kjent med høgskolen på en måte som kan legge et godt grunnlag for at han/hun finner seg til rette» (Høgskolen i Hedmark, 2005a, pkt 3.2). Det påpekes, at nærmeste leder skal sørge for, at det iverksettes gode introduksjonstiltak og etableres fadderordninger for nytilsatte. I denne prosjektoppgaven har vi valgt å se på eksisterende introduksjonstiltak ved LUNA og ved Institutt for sykepleie, Avdeling HI.

Ved LUNA er det fra ledelsens side etablert en rutine for, at nytilsatte skal få tildelt en fadder og det er utarbeidet et felles skriv, som informerer om hvilket ansvar nærmeste leder og fadder har i forhold til den nytilsatte (Høgskolen i Hedmark, Avdeling LUNA, n.d.). Det er også utarbeidet en mappe, som heter «Velkommen til LUNA». Mappen, som skal sendes til den nytilsatte 2 uker før tiltredelse, inneholder et velkomstbrev og ulik praktisk informasjon. I tillegg inneholder mappen et informasjonshefte med tittelen «Velkommen til Høgskolen i Hedmark», som gir en kort beskrivelse av høgskolen/avdelingen og den nytilsattes plikter og rettigheter. På forsiden av dette hefte informeres nytilsatt om, at det er vanlig å få tildelt en fadder, som skal fungere som en «faglig, sosial og praktisk» støttespiller. Dette er ikke i samsvar med det tidligere nevnte informasjonsskrivet om fadders ansvar, hvor fadderens rolle utelukkende knyttes opp mot praktiske og sosiale funksjoner.

Ved institutt for sykepleie er det utarbeidet et informasjonshefte med ulik praktisk informasjon. I tillegg inneholder dette heftet et informasjonsskriv som heter «Velkommen som nyansatt». Dette skrivet inneholder generell og praktisk informasjon om Institutt for sykepleie, og om hvem, som kan kontaktes når den tiltilsatte ønsker informasjon utover dette.

METODE OG UTVALG

Vi har valgt kvantitativ metode for vår spørreundersøkelse. Utvalget av informanter er foretatt blant nytilsatte ved Høgskolen i Hedmark (HiHm) ved avdeling for helse- og idrettsfag (HI) og avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA).

Kvantitativ metode

Kvantitativ metodikk er brukt for å belyse om det er noen sammenheng mellom det å være nytilsatt underviser på HiHm og kjennskapet til den pedagogiske funksjonen og det pedagogiske ansvaret underviseren har. I denne undersøkelsen ble det benyttet spørreskjema. For å innhente informasjon til denne oppgaven, valgte vi surveymetoden, en metode som er vanlig ved datainnsamling i en kvantitativ forskningsprosess. Denne undersøkelsen er blitt utført ved hjelp av kvantitativ metode, kombinert med enkelte kvalitative (åpne) spørsmål. Alle respondentene fikk de samme spørsmålene. Telefonintervju ved hjelp av en intervjuguide ble valgt til å samle inn data. Det var en introduksjon som ble brukt slik at alle respondentene fikk noenlunde samme informasjon. Fordelen med muntlig kontakt med respondenten er at eventuelle misforståelser og uklårheter kunne oppklares med en gang. Besøksintervju i motsetning til telefonintervju kan kreve få ressurser med lavere tidsforbruk. Den kortere intervjutiden kan likevel også ses som en svakhet og Ringdal (2001) hevder, at det vanligvis er større frafall av infor-

manter på telefonintervju. Ifølge Jacobsen (2003) egner ikke telefonintervju seg hvis man har mange åpne spørsmål. Noen av de som foretok intervjuene i denne undersøkelsen brukte lang tid på enkelte respondenter. Det er mulig at det var for mange åpne spørsmål i intervjuguiden. Ringdal (2001) sier at telefonintervju er en ganske anonymisert form, noe som kan redusere effekten av at intervjuerens nærvær kan få respondenten til å opptre unaturlig. I en telefoniintervjusituasjon kan forskeren følge interessante tråder og om nødvendig utdype svarene for å unngå misforståelser, noe som ble gjort i stor grad ved intervjuene foretatt til denne undersøkelsen.

Svakheten ved denne metoden er ifølge Ringdal (2001) at forutsetningen om at vitenskapen starter med observasjoner er problematisk, fordi det vi ser avhenger av våre erfaringer, kunnskap og forventninger. Det er flere faktorer som setter grenser for objektivitet i samfunnsvitenskapene. Forskerens personlig verdier, den historiske perioden han befinner seg i og hans eget teoretiske utgangspunkt gjør at forskeren ikke er objektiv. Man kan vel si at i denne undersøkelsen var det vanskelig å være objektiv fordi forskerene selv var nytilsatte og hadde egne meninger om det å være nytilsatt.

Utarbeiding av eget spørreskjema

I denne undersøkelsen er det en blanding mellom åpne og lukkede spørsmål. Spørsmålene ble utarbeidet med tanke på at de ikke skulle være ledende. Det var 13 spørsmål på spørreskjemaene hvorav seks hadde underspørsmål. På de fleste spørsmålene skulle det krysses av for svaralternativene ja eller nei, på fem spørsmål skulle respondentene selv forme svaret i stikkord, og på et spørsmål var det syv underspørsmål med 5 faste svaralternativer hver. Vi kom frem til spørsmålene ved å se på hva vi selv kunne ha ønsket oss som nytilsatt. Spørsmålene har en enkel og lett forståelig ordlyd. Det er fem åpne spørsmål på spørreskjemaet.

Gjennomføring av undersøkelsen

I denne undersøkelsen var det etter vårt syn naturlig å bruke respondenter som datakilde for å få inspirasjon til forslag samt å få bekreftet eller avkreftet våre egne ønsker som nytilsatte i forhold til Høgskolens fremtidige tilrettelegging.

Undersøkelsen er så liten at den ikke blir representativ for landet, men den kan være representativ for HiHm. Det er få spørsmål og de dekker bare et lite område. Vi hadde 24 nytilsatte undervisere (2007) på HI og LUNA som utgangspunkt for spørreundersøkelsen. Vi fikk svar fra 15 av disse.

Validitet og reliabilitet

To personer fra prosjektgruppen kodet om svarene fra spørreskjemaene til tallverdier og lagt inn i dataprogrammet Excel. Det å være nøyaktig ved koding og innleggelse av data i Excel øker reliabiliteten på undersøkelsen.

Spørsmål som er sentrale i forhold til problemstillingen styrker validiteten. For om mulig å ivareta validiteten på best mulig måte lette vi etter ord som gikk på problemstillingen og brukte disse i spørsmålene.

Enkle, klare spørsmål som foretas på samme måte ved hvert intervju, styrker reliabiliteten. Det ble lagt vekt på å bruke enkle, klare spørsmål i spørreskjemaet og leste opp spørsmålene i telefonintervjuene for å få samme ordlyd til alle respondenter. Man får mer personlig kontakt ved telefonintervju enn ved bare å dele ut spørreskjema. En mulig ulempe ved personlig kontakt er at denne kan påvirke reliabiliteten, i og med at respondentene blir mindre anonyme og derfor kanskje svarer mer i retning av hva de tror er forventet av dem. Ifølge Jacobsen (2003) er telefonintervju en ganske anonymisert form, noe som kan redusere effekten av at intervjuerens nærvær kan få respondenten til å opptre unaturlig. Dette kan styrke reliabiliteten.

Etiske hensyn og vurderinger

Undersøkelsen er godkjent av instituttleder ved Institutt for sykepleie og lærer ved høgskolepedagogikk. De konkluderer med, at undersøkelsen er anonym og derfor ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 33.

Da det var tale om telefonintervju, ble samtykkeformular ikke levert ut skriftlig til respondentene, men innhentet muntlig over telefonen, før hvert intervju startet.

Undersøkelsen var frivillig og med full rett til å reservere seg fra å delta uten å oppgi årsak. I ettertid kan man si, at respondentene kan ha funnet det vanskelig å nekte å delta. For eksempel kan det ha påvirket respondentenes villighet, at undersøkelsen ble gjennomført av kolleger.

RESULTATER

I dette kapittelet følger de analyser, som er gjort av det innsamlede materiale fra spørreundersøkelsen for å forsøke å svare på forskningsspørsmålene. Disse er forsøkt besvart i den rekkefølgen, de er stilt. Noen demografiske variabler er tatt med for å vise bredden i utvalget.

Demografiske variabler

Det var 10 kvinnelige og 5 mannlige respondenter som deltok i undersøkelsen og de fleste er i alderen 30–50 år. I denne oppgaven vil det ikke bli lagt vekt på kjønnsforskjeller. Med fokus på utdanning, hadde tre respondenter både PPU og mastergrad. En respondent hadde både PPU og doktorgrad. Bare en respondent hadde tatt høgskolepedagogikk. Det var flere respondenter som oppga to svar, derfor er svartallet på dette spørsmålet høyere enn antall respondenter. De fleste respondentene hadde full stilling i Høgskolen.

Mottatt nytilsatthefte og hadde fadder

Spørsmål 6 og 6a var: «Fikk du et nytilsatt-hefte, da du begynte på HiHM?» og «Hvis ja: Hvilket hefte fikk du?».

Resultat fra spørreundersøkelsen viste, at litt under halvparten av respondentene ikke hadde fått et hefte med informasjon rettet mot nytilsatte ved høyskolen. Svarene på det åpne spørsmålet viser, at de øvrige hadde fått forskjellige hefter. Tre respondenter hadde fått standardheftet «Velkommen til Høgskolen i Hedmark» for nytilsatte ved LUNA. En hadde fått heftet «Starter fra det du drømmer om» og en husket ikke, hvilket hefte, vedkommende hadde mottatt. Fire respondenter mottok tre ark med praktisk info, en mottok i tillegg informasjon om Class Fronter og en respondent mottok et brev om navn på fadder samt Class Fronter info.

Gjennom spørreundersøkelsen var det også ønskelig å kartlegge, hvor mange av respondentene, som hadde fått tildelt en kollega, i form av en fadder, som skulle fungere som en støttespiller i starten av ansettelsesforholdet. Følgende spørsmål ble stilt (spørsmål 7 og 7a): «Hadde du fadder som nytilsatt?» og «Hvis ja: Hvilken pedagogisk nytte hadde du av fadder?»

Resultatet viste, at bare litt over halvparten av respondentene hadde fått tildelt fadder (figur 4.1) og svarene på det åpne spørsmålet viste, at det hadde vært ulik pedagogisk nytte av fadder. En av respondentene ble ikke fulgt opp av tildelt fadder, men av instituttleder. En kunne spørre om pedagogiske og faglige ting, hvor fadder hadde relevant bakgrunn for faget til respondenten. En av respondentene hadde en fadder, som var lite tilgjengelig og etter 2 måneder fikk vedkommende derfor ny fadder. Respondenten hadde ingen pedagogisk nytte av den nye fadder. En av respondentene hadde noen faglige diskusjoner med fadder. En hadde fadder, som viste rundt, og også pedagogisk kunne vedkommende henvende seg til fadder. En benyttet fadder mer til praktiske ting og til henvisning til andre, som respondenten kunne spørre om pedagogiske ting. Denne respondenten fikk dessuten forslag fra fadder om å gå inn i Class Fronter for å se på tidligere årsganger av undervisningsopplegg.

Betydning av ulike pedagogiske tiltak

Med bakgrunn som nytilsatte i undervisningsstillinger ved HiHm ble det utarbeidet en liste over tiltak som kunne være nyttige i forhold til det å være nytilsatt underviser. Disse tiltakene ble inkludert i undersøkelsen under

spørsmål 8: «Hvilke betydning ville disse tiltakene ha hatt da du startet med undervisning på HiHm.»

Tabell 4.2 nedenfor viser, at alle de foreslåtte tiltakene ville hatt stor eller meget stor betydning for de fleste av respondentene. Det å være samlokalisert med andre kollegaer viste en liten spredning, men 67 % angir, at det ville hatt stor eller meget stor betydning. Å få opplæring i pedagogisk verktøy ville hatt liten eller meget liten betydning for 40 % og stor eller meget stor betydning for 60 %. For 87 % av respondentene ville det hatt stor eller meget stor betydning å delta som tilhører i andres undervisning. Det å få veiledning på eget undervisningsopplegg ville hatt stor eller meget stor betydning for 80 % og å få tilgang til tidligere undervisningsopplegg ville hatt stor eller meget stor betydning for 73 %. Det å ha fått utvidet planleggingstid ville hatt stor eller meget stor betydning for 87 % av respondentene.

Betydning/ Tiltak	Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
Samlokalisering	0	2	3	6	4
Fadder	0	2	0	7	6
Opplæring i pedagogiskeverktøy	1	5	0	3	6
Delta på andres undervisning	0	2	0	9	4
Få veiledning	0	2	1	11	1
Tilgang til tidligere opplegg	0	1	3	6	5
Utvidet planleggingstid	1	1	0	4	9

Tabell 4.2: Betydningen av ulike foreslåtte tiltak for en nytilsatt med undervisningsansvar.

Svarene på spørsmålet om respondentene kunne tenke seg andre tiltak, som kunne ha hatt betydning for dem som nytilsatte ved HiHm (spørsmål 8b) viste ulike behov hos de nytilsatte: Muligheten for pedagogiske diskusjoner og noen å spørre; ikke for mange små kurs i starten; et budsjett til å kjøpe læremateriell; studiereiser; et fagforum; bedre struktur og koordinering bl.a. i forhold til pensum; en faglig leder og to respondenter ville hatt nytte av et introduksjonskurs med pedagogikk. En ville hatt nytte av pedagogisk trygg-

het, fordi det skaper flinkere undervisere. En så nytten av en pedagogisk strategiplan og en ville hatt nytte av informasjon om, hva studentene har lært så langt og hva, som kan forventes av dem. En ville hatt nytte av sosiale tiltak blant kolleger for å bli bedre kjent og for to respondenter ville det hatt betydning med informasjon om avdelingens pedagogiske profil, styrke og svakheter. En så betydningen av høgskolepedagogisk utdanning.

Kjent med pedagogisk funksjon og ansvar ved HiHm

I spørreundersøkelsen fikk respondentene følgende spørsmål (spørsmål 9): «Er du kjent med din pedagogiske funksjon og ansvar ved HiHm?»

Litt over halvparten av respondentene sa at de var kjent med sin pedagogiske funksjon og ansvar. I det åpne spørsmål 9a «Hvis ja, hvordan ble du kjent med det?» svarte respondentene følgende: I samtale med instituttleder; via praksis og erfaring; gjennom å lese stillingsinstruks; via fadder og tidligere undervisningsopplegg; gjennom å lese studieplan; gjennom informasjon fra kolleger og gjennom å finne det ut selv.

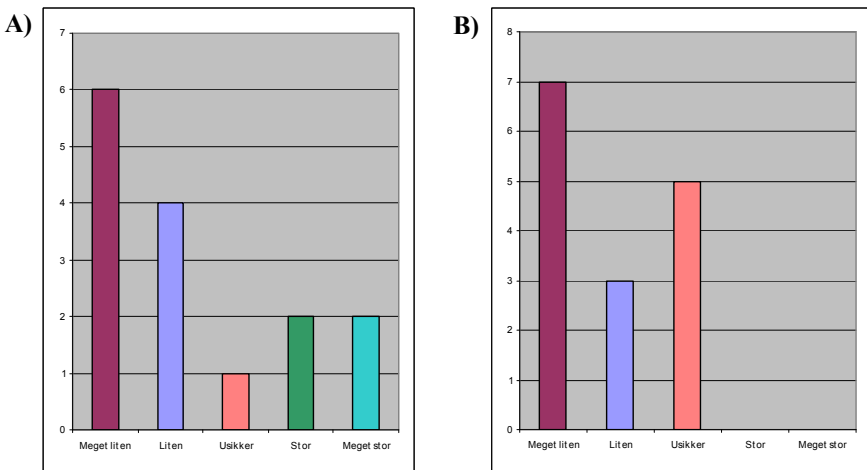
Hva den pedagogiske funksjonen innebærer

På det åpne spørsmålet (spørsmål 10) «Hva mener du den pedagogiske funksjonen innebærer?» ba to tredjedeler av respondentene om forklaring på hva spørsmålet innebar. Da spørsmålet ble omformet til «Hva legger du i jobben din/lærerollen» svarte to respondenter at undervisning og veiledning var deres pedagogiske funksjon, en tredje nevnte «samarbeid med kolleger». En svarte at det å kunne fagfeltet sitt inngikk i dette og en sa at det å føle ansvar for studentene er den pedagogiske funksjonen. To respondenter mente at det å være rollefigurer er deres pedagogiske funksjon. En svarte «varierte undervisning» og to respondenter svarte: «Å undervise og å legge frem forskning». En respondent mente at å formidle og overbringe fagstoff er den pedagogiske funksjon, en annen mente at det å nå målene i fagplan var det. To respondenter svarte «å veilede og inspirere» og en svarte: «å profilere faget». En svarte at det å skolere studenter inn i et yrke var den pedagogiske

funksjonen. Et svar var: «Å gi tilbakemeldinger» og en: «Å gi studentene kunnskaper om etikk og gode holdninger i tillegg til generell kunnskap». Tre respondenter mente at deres pedagogiske funksjon er å lære opp studentene til å være selvstyrte og trygge og to mente at det er å gi faglig utbytte for studentene. En svarte at det er å forholde seg til ulike målgrupper, retningslinjer og pensum, og en svarte at det er rettferdig behandling av studentene samt å nå hver enkelt. Den siste respondenten svarte «formidling».

Negativt stress

I spørreundersøkelsen vår ønsket vi å kartlegge, i hvor stor grad respondentene opplevde negativt stress i forbindelse med undervisningsplikten og de fikk følgende spørsmål (spørsmål 11): «I hvor høy grad opplever du negativt stress i forhold til undervisningssituasjonen som nytilsatt?»



Figur 4.4. (A) Diagrammet illustrerer graden av negativt stress, som respondentene har opplevd i forhold til undervisningssituasjonen som nytilsatt. (B) Diagrammet illustrerer, i hvor stor grad, respondentene oppfatter, at HiHM har et system til å forebygge og håndtere negativt stress.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viste at 67 % av respondentene i meget liten eller liten grad opplever negativt stress i forhold til undervisningssituasjonen (Figur 4.4 A). Videre viste resultatene at 7 % er usikker og at 26 % opplever negativt stress i stor eller meget stor grad.

I neste omgang fikk respondentene følgende spørsmål (spørsmål 12): «I hvor stor grad opplever du at HiHm har et system for å forebygge og håndtere negativt stress?» Resultatene fra dette spørsmålet viste at 67 % i meget liten eller liten grad opplever at det finnes noe slikt system og 33 % er usikre (figur 4.4 B). Ingen av respondentene opplevde i stor eller meget stor grad, at det finnes et slikt system.

Heving av pedagogisk kompetanse

Siste spørsmål i spørreundersøkelsen var følgende (spørsmål 13): «Har du behov for å heve din pedagogiske kompetanse?» Her ser vi i ettertid at vi burde brukt begrepet didaktisk kompetanse som beskrevet under kapittel pedagogisk funksjon og ansvar. Hele 87 % av respondentene ønsket å heve sin pedagogiske kompetanse. Tre respondenter mente at de kunne øke sin pedagogiske kompetanse med mer FoU-tid, mens to mente at det å delta på kollegaveiledning kunne øke kompetansen. To respondenter svarte at kurs kan øke den pedagogiske kompetansen og seks svarte at øking av deres pedagogiske kompetanse kan skje ved egen refleksjon og selvstudium, mens to mente å kunne øke deres pedagogiske kompetanse gjennom et kurs i høgskolepedagogikk.

DISKUSJON

Diskusjonsdelen drøfter og forsøker å svare på, hvordan HiHm kan legge til rette for at nytilsatte blir kjent med sin pedagogiske funksjon og sitt pedagogiske ansvar. Diskusjonsdelen er delt opp ut ifra kompetansenivåene, som beskrives i kapittel 2, for å synliggjøre den nytilsattes vei mot en didaktisk kompetanse. Resultatene fra spørreundersøkelsen vil både bli diskutert opp mot dette og opp mot dokumentene, som foreligger for nytilsatte og faddere i dag.

Diskusjon av resultater opp mot problemstilling

Her diskuteres resultatene fra spørreundersøkelsen opp mot teori og problemstilling.

Kvalitetssikring av introduksjonstiltak for nytilsatte

Resultat av spørreundersøkelsen viste, at bare 7 av 15 respondenter hadde mottatt skriftlig informasjon i forbindelse med ansettelse ved høgskolen. Videre var det bare 4 av disse, som hadde mottatt et mer beskrivende informasjonshefte. I kvalitetssystemet for HiHm heter det at «nyansatte skal bli tatt imot og gjort kjent med høgskolen på en måte som kan legge et godt grunnlag for at han/hun finner seg til rette» (Høgskolen i Hedmark, 2005a, pkt 3.2). Dette bør, som minstekrav, inkludere et informasjonshefte med

generell informasjon om høgskolen, avdelingen og instituttet, i tillegg til informasjon om den ansattes rettigheter og plikter. Informasjonshefte til LUNA inneholder denne informasjonen, men gir ingen informasjon om vesentlige dokumenter som høgskolens kvalitetssystem, strategisk plan og serviceerklæringen.

Det finnes en svakhet i, at nytilsatte undervisere ikke mottar skriftlig informasjon knyttet opp mot pedagogisk funksjon og ansvar. Som nytilsatt er det mye, man skal sette seg inn i på kort tid, og for de med undervisningsansvar, mener vi, at denne prosessen kan forenkles ved utdeling av et godt gjennomarbeidet informasjonshefte, som også inneholder informasjon, knyttet opp mot lærerrollen. Det kan med fordel utarbeides et felles skriv med generell informasjon om høgskolen, med avdelingsspesifikk informasjon i tillegg. I kvalitetssystemet heter det, at nærmeste leder skal sørge for, at det iverksettes gode introduksjonstiltak for nytilsatte (Høgskolen i Hedmark, 2005a). Det er viktig, at alle instituttledere er bevisst denne rollen og at de blant annet sørger for, at alle nytilsatte får dette informasjonsheftet. Dette hefte kan også gjøres lett tilgjengelig via høgskolens internettside.

Ifølge høgskolens kvalitetssystem skal det etableres fadderordninger for alle nytilsatte ved høgskolen (Høgskolen i Hedmark, 2005a), men resultatet fra vår spørreundersøkelse viser, at kun 8 av 15 respondenter hadde fått tildelt fadder. Respondentene er ansatt ved 6 forskjellige institutter og dette resultatet viser, at bestemmelsen om en fadderordning er dårlig forankret i de forskjellige miljøene. I spørreundersøkelsen vurderte 13 av 15 respondenter fadderrollen til å ha stor eller meget stor betydning. Ved dette forstås, at fadderordningen er viktig for nytilsatte og at høgskolen i dag mangler et godt nok system, som sikrer, at alle nytilsatte får et tilbud om en fadder.

2 av våre 15 respondenter svarte, at en fadder hadde hatt/ville hatt liten betydning som nytilsatt. I tillegg fortalte 2 respondenter, at fadderrollen de fikk, ikke fulgte opp denne rollen og ikke var tilgjengelig. Det kan tenkes, at det var de samme to, som ikke synes, en fadder hadde/hadde hatt noen betydning for eget vedkommende. Men det kan også tenkes, at fadderrollen og den nytilsatte hadde ulike forventninger til fadderrollen. I et skriv til fadder blir det informert om, at fadderrollen innebærer et praktisk og sosialt ansvar ovenfor den nytilsatte, derimot blir den nytilsatte informert om, at fadder

også skal fungere som en faglig støttespiller (Høgskolen i Hedmark, 2005, Høgskolen i Hedmark, 2008). For å forhindre slike misforståelser, er det nyttig skriftlig å tydeliggjøre fadderens funksjon og ansvar og at disse samsvarer i alle aktuelle dokumenter. Et forslag vil være, at det utformes et felles skriv for hele høgskolen, tilsvarende det som LUNA har utarbeidet, som definerer fadderens ansvar. Når det gjelder hvilket ansvar fadderen bør ha, diskuteres dette senere. For kvalitetssikring bør en fadder med en slik rolle ha en pedagogisk utdanning med høgskolepedagogikk som et minstekrav. Videre bør denne fadderen kunne støtte seg til en ansatt innen avdelingen som har en overordnet pedagogisk støttefunksjon.

Resultatet fra arbeidsmiljøundersøkelsen ved HiHm, foretatt høsten 2007, viser at mange ansatte opplever stor grad av negativt stress som en følge av arbeidssituasjonen. Med bakgrunn i dette og i forfatterens egen erfaring rundt problemet, var det interesse for å kartlegge, om nytilsatte ved HiHm opplever negativt stress i forhold til deres undervisningssituasjon. I spørreundersøkelsen var det bare 4 av 15 som opplevde negativt stress i stor eller meget stor grad. Dette resultatet er ikke sammenfallende med resultatet fra arbeidsmiljøundersøkelsen og er et mulig tegn på, at nytilsatte ikke er mer utsatt for negativt stress enn ansatte med lengre fartstid ved høgskolen. Med bakgrunn i forfatterens egen erfaring var dette resultatet overraskende. Men divergensen kan skyldes, at flere av respondentene hadde en pedagogisk utdanning, som gjør dem mer trygge i lærerrollen og dermed mindre utsatt for negativt stress. Det kan også skyldes, at noen av respondentene før ansettelsen hadde vært innleid som vikar, og derfor, ved tilsetting, i større grad var kjent med høgskolen og egen lærerrolle. Noen av respondentene var også ansatt i reduserte stillinger og dette kan muligens redusere sjansen for å bli utsatt for negativt stress. En siste, og ikke uinteressant, mulighet kan være at nytilsatte aksepterer stressfaktoren – også selv om den i realiteten er negativ – fordi de er klar over, at dette er vilkårene man som nytilsatt er utsatt for. Negativt stress forutsetter at man ikke opplever stresset som motiverende og en nødvendig faktor for arbeidsprosessen.

Respondentene i undersøkelsen fikk også spørsmål om, i hvilken grad de oppfattet, at høgskolen hadde et system til å forebygge og håndtere negativt stress. Det var ingen av respondentene, som opplever, at høgskolen har et slikt system og dette svaret er sammenfallende med resultatet fra arbeids-

miljøundersøkelsen. Selv om det i rapportens undersøkelse var få nytilsatte, som har opplevd negativt stress, er det spesielt viktig, at høgskolen har et system for å hjelpe nytilsatte, som eventuelt skulle «rammes» av dette. Det tar tid for nytilsatte å bli sosialisert inn i arbeidsmiljøet og disse vil derfor mangle et kollegialt nettverk, som kan opptre støttende, når arbeidspresset blir for stort og negativt stress utvikles.

Et fyldig og godt gjennomarbeidet informasjonshefte i kombinasjon med en fadder er viktige introduksjonstiltak for nytilsatte ved høgskolen og det bør utarbeides en felles praksis for disse tiltakene ved alle høgskolens institutter.

Gjennomføring av undervisning

I denne delen diskuteres didaktisk kompetansenivå 1: gjennomføring av undervisning opp mot teori og resultatene fra spørreundersøkelsen under 8D: Betydningen av muligheten til å delta på andres undervisning og 8E: Betydningen av å få veiledning på eget undervisningsopplegg (tabell 4.2).

Så vidt man vet, finnes det per i dag ikke noe organisert system, der nytilsatte kan delta på kollegaers undervisning eller få veiledning på eget undervisningsopplegg, når de blir tilsatt ved HiHm. 87 % av respondentene svarte, at disse tiltakene ville hatt stor eller meget stor betydning for dem. Dette er et av studiekravene på høgskolepedagogikkstudiet, men dette studiet er det kun krav om fra høgskolen, at den nytilsatte tar i løpet av de første årene som nytilsatt. Det å ta høgskolepedagogikkstudiet gir et utgangspunkt for didaktisk kompetanse, men det må være et system, som ivaretar nytilsatte, før de starter på dette studiet.

Kruse (2006) viser til en undersøkelse i sin artikkel, som konkluderer med, at det å kombinere undervisning, relevant didaktisk kunnskap og intensiv veiledning gir unge lærere et bedre resultat enn erfarne undervisere. En av grunnene til dette mener Kruse (2006) kan være, at de mer erfarne undervisere må endre oppfattelse av egen undervisning og læring, hvis de skal foreta endringer i deres syn på undervisning og læring.

Ved å delta på andres undervisning vil man som ny få et innblikk i kollegaers undervisningsopplegg og på denne måten kjennskap til konkret planlegging, gjennomføring av undervisning og veiledning av studentene. Ved å bli introdusert til den didaktiske relasjonsmodell av en fadder og få hjelp via veiledning til å ta denne i bruk i egen undervisning, vil den nytilsatte raskere få en forståelse av didaktisk tenkning. Gjennom veiledning på eget undervisningsopplegg vil den nytilsatte kunne bli utfordret på å begrunne sine valg av metoder, planlegging og gjennomføring av undervisning.

Og ikke bare nytilsatte kan ha glede av en supervisor – «kritiske venner» bidrar faktisk til at den enkelte blir en bedre underviser (Handal i: Strømsø, Lycke og Løvås, 2006). For etablerte undervisere kan det muligens virke truende, at andre skal være til stede under deres undervisning. Det bør derfor tilstrebes en økt aksept for, at denne ordningen blir systematisert, slik at undervisningssituasjonen ikke vil bli sett på som noe «privat». Dessuten vil en slik ordning kreve en holdnings-/kulturendring hos noen etablerte undervisere.

En slik systematisering vil også være i HiHms interesse, med tanke på å sikre kvaliteten i undervisningen, som studentene tilbys.

Som beskrevet tidligere handler dette kompetansenivå (K1) om å etablere en læringsfremmende samhandling mellom lærer og student. Kvalitetsreformen sier, at det kreves en omlegging av tradisjonelle undervisningsformer, hvor lærerens oppgave i større grad blir formidling og veiledning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Det er derfor viktig, at nytilsatte får veiledning på egne undervisningsopplegg, slik at de er i samsvar med kravene i kvalitetsreformen.

Gjennom å tilrettelegge for nytilsatte, slik at de kan delta på kollegaers undervisning og få veiledning på eget undervisningsopplegg, kan høgskolen både sikre en god start for nytilsatte lærere og kvalitetssikre den undervisningen, som blir gitt.

Planlegging og organisering av undervisning

Nedenfor diskuteres resultatet fra spørreundersøkelsen, i forhold til betydningen av flere ulike foreslåtte pedagogiske tiltak (tabell 4.2), opp mot teori og kompetansenivå 2: planlegging og organisering av undervisning.

Hva angår planlegging og organisering av egen undervisning ser en del tiltak ut til å være nyttige for nytilsatte (tabell 4.2). Samlokalisering med kollegaer, som underviser på samme årsenhet eller fag ser ut til å bety noe for en del informanter, men er ikke det, som betyr mest. Opplæring i teknisk utstyr er heller ikke en prioritet, kanskje fordi mange nytilsatte ved HiHm allerede kunne en del om det tekniske, da de tiltrådte stillingen. Å få tilgang til gamle undervisningsopplegg som inspirasjon til eget opplegg, kan til gjengjeld være nyttig for mange. Dette tiltak er en måte å videreføre og utvikle den pedagogiske tenkningen, som allerede ligger i skolen. Pettersen (2005) sier, at begrunnelser for hvordan undervisningen planlegges og organiseres på, både bygger på egne erfaringer og på andres (Pettersen, 2005). På den andre siden er det fare for opplegg av lav pedagogisk kvalitet, så kildekritikk er alltid nødvendig. 13 av 15 respondenter svarte, at det ville hatt stor eller meget stor betydning som nytilsatt å få mer forberedelsestid i forbindelse med undervisningsopplegg. Pettersen (2005) sier, at begrunnelser for hvordan undervisningen planlegges og organiseres på, inkluderer teorier og tankemodeller, som danner forståelsen for, hva undervisning handler om. De bygger også på vitenskapelige og kunnskapsbaserte pedagogiske teorier.

Det krever tid til å sette seg inn i teori og vitenskapelige teorier. Derfor er tiden svært viktig og det er ikke vanskelig å støtte seg til respondene, som prioriterer dette. En tolkning av spørreundersøkelsens resultater vil kunne være, at det bør gis mer tid til planlegging og organisering i et nytilsattprogram.

Didaktisk begrunnelse og teori

I denne delen diskuteres fadderrollen opp mot resultatene og didaktisk kompetanse nivå 3, didaktisk begrunnelse og teori.

Som nevnt i teoridelen har HiHm en fadderordning med definert ansvar for bl.a. omvisning og praktisk informasjon. Når det gjelder den pedagogiske

nytten, de nytilsatte hadde av fadderen, var svarene overraskende. Det viste seg, at 4 av de 6, som fikk fadder, hadde pedagogisk nytte i form av faglige diskusjoner og noen å spørre. Dette tiltross for, at det i fadderens nåværende ansvar for nytilsatte ikke er beskrevet en pedagogisk funksjon eller ditto ansvar. Dette kan tolkes dit hen, at både den nytilsatte og fadder ser nytten og behovet for en pedagogisk introduksjon i tillegg til det praktiske. Dette underbygges av respondentenes ønske om pedagogiske diskusjoner, noen å spørre, fagfora, introduksjonskurs i pedagogikk og en pedagogisk strategiplan som nytilsatt.

Når fadderordningen settes opp mot kompetansenivåene K1, K2 og K3 (Pettersen, 2005 og Dale, 1999) og respondentenes ønske om økt pedagogisk kompetanse kan fadder brukes til å gjøre den nytilsatte kjent med sin pedagogiske funksjon og ansvar i tillegg til praktisk informasjon. Fadder er den, som skal være en faglig støttespiller for den nytilsatte og i tillegg kunne ha mulighet til å kvalitetssikre den nytilsattes undervisning og oppfølging av studenter i nytilsattperioden i henhold til kvalitetsreformen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Det bør være mulig å få til en utvidet fadderordning, hvor fadder introduserer den nytilsatte for kompetansenivåene. Disse omhandler gjennomføring av undervisning, planlegging av undervisning og didaktisk teori og begrunnelser (Pettersen, 2005). Den nytilsatte, som er ny i læreryrket, skal også dannes inn i nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger som en vei til didaktisk kompetanse (Tveiten, 2001). Dette mener vi best gjøres gjennom kollegaveiledning. Dette underbygges av to av respondentene, som spontant fremhever kollegaveiledning som en viktig måte å heve pedagogisk kompetanse på og Kruse som understreker betydningen av intensiv veiledning og relevant didaktisk kunnskap som viktig for nytilsatte undervisere (Kruse, 2006). Handal og Lauvås skisserer en metode med før- og etterveiledning, som vi mener kan brukes i kollegaveiledning (Handal og Lauvås, 1999, s. 108). Dette kan gjøres ved at nytilsatte først deltar på fadders undervisning og deretter får veiledning på minst en egen undervisningsseanse av fadder. For å høyne nivået på veiledningen opp mot didaktiske kompetansegte, bør fadder veilede etter den didaktiske relasjonsmodell. Her vil fadderens og den nytilsattes begrunnelser for, for eksempel mål, valg av metode og gjennomføringen, blir diskutert, i en før- og etterveiledning mellom nytilsatt og

fadder (Handal og Lauvås, 1999). Det blir viktig at den nytilsatte blir introdusert for pedagogisk litteratur som innebefatter metoder og begreper som inngår i kollegaveiledningen og som er viktig for utøvelsen av yrket. Denne introduksjonen kan skje skriftlig i form av en litteraturliste eller ved utdypende dokumenter som diskuteres senere i oppgaven. Det kan argumenteres for fordelene i standardiserte veiledningsskjemaer for å sikre kvaliteten ved kollegaveiledning. Rent praktisk kan veiledningen på den nytilsattes undervisning gjøres på følgende måte:

- Den nytilsatte deltar på undervisning til fadder, der fadder begrunner sine valg utfra didaktisk relasjonsmodell.
- Den nytilsatte planlegger egen undervisning og skriver et førveiledningsnotat ut fra didaktisk relasjonsmodell.
- Fadder og nytilsatt gjennomfører en førveiledningssamtale på førveiledningsnotatet og diskuterer didaktisk begrunnelse og teori. Fadder spør etter og diskuterer i de foregående punktene begrunnelser og valg av for eksempel arbeidsmåter og innhold. Stiller spørsmål, som kan bidra til, at den nytilsatte øker sin evne og innsikt til kritisk refleksjon over egen praksis og funksjon. I slike samtaler kan den erfarne lærer introdusere den nytilsatte til didaktiske begreper, som den nytilsatte vil trenge for videre å begrunnelse av sine valg og dermed bli tydeligere og mer bevisst sin pedagogiske funksjon og ansvar.
- Fadder deltar på undervisningen og gir tilbakemelding på undervisning i en etterveiledningssamtale hvorpå den nytilsatte skriver et etterveiledningsnotat for egen refleksjon og bevisstgjøring (Pettersen, 2005; Handal og Lauvås, 1999) Ved deltagelse på den nytilsattes undervisning blir det viktig at fadder tilrettelegger for en trygg atmosfære for som en av respondentene sier: Trygghet skaper flinke undervisere. Det er også mulig å forestille seg at situasjonen som nytilsatt underviser, med en erfaren lærer tilstede, kan oppleves som utleverende for den nytilsatte. Derfor blir det viktig, at den nytilsatte ikke opplever å skulle «tas» eller stå til rette for, men at en slik veiledning er ment som støtte og hjelp til den nytilsatte i utviklingen av didaktisk kompetanse.

(Forslaget baseres på Handal og Lauvås, 1999, kurset Høgskolepedagogikk ved Høgskolen i Hedmark og egne forslag).

Etter at den nytilsatte både har deltatt på fadderens undervisning og er blitt veiledet på egen undervisning er det viktig å fortsette med å gi den nytilsatte signaler om, at det forventes og legges tilrette for et videre arbeid mot en didaktisk kompetanse. For å bli fortrolig med didaktiske begreper, teorier og kritisk kunne reflektere over og begrunne sine valg, vil det være viktig med videre utvikling av integrering av kunnskap, ferdigheter og holdninger over tid, slik at denne kompetanse kan bli mulig (Tveiten, 2008). Dette kan skje ved, at den nytilsatte etter en veiledning med fadder blir inkludert i en kollegaveiledningsgruppe med både erfarne og nytilsatte kollegaer. Her foreslås en årlig gjensidig kollegaveiledning på eget undervisningsopplegg. Dette støttes opp av respondentenes svar om at kollegaveiledning og egen refleksjon er viktig for heving av pedagogisk kompetanse samt Dale som hevder at refleksjon og bevisstgjøring av egen praksis, er viktig for didaktisk kompetanse og profesjonalitet (Dale, 1999). Slike grupper og faddere bør gjøres kjent med og benytte seg av høgskolens oppnevnte pedagogisk faglige ressursperson.

Forslaget med tilrettelegging av en fadderordning for at nytilsatte skal bli kjent med sin pedagogiske funksjon og ansvar forutsetter en engasjert, kompetent, erfaren og profesjonell fadder. Det krever også en engasjert og lærevillig nytilsatt, samt tid for fadderens til å veilede den nytilsatte, og tid for den nytilsatte til å sette seg inn i didaktikk. Fadderens bør ha en pedagogisk utdanning for at den nytilsatte skal bli kjent med sin pedagogiske funksjon og ansvar, som beskrevet ovenfor. Dette bør som et minimum være kurs i høgskolepedagogikk. Ut ifra respondentenes svar og fra hva forfatterne erfarer, kan det tolkes dit, at fadderne ikke alltid oppfyller den nytilsattes forventninger. To opplevde å ha lite nytte av fadderens sin og man kunne forestille, at høyt arbeidspress og travle dager kan innvirke på at både fadder og nytilsatte opplever ikke å få mulighet til slik pedagogisk veiledning, som er foreslått ovenfor. En fadderordning som foreslått, er ressurskrevende, både for fadder, nytilsatt og avdeling. Det krever, at det settes av tid både for fadder og nytilsatt for å kunne få dette til.

Svarene fra respondentene viser, at 87 % har behov for å heve egen pedagogiske kompetanse. I dette ligger det en ressurs: Nytilsatte ser sitt behov for videre arbeid mot didaktisk kompetanse. Respondentene mener, at denne økte kompetansen kan skje gjennom for eksempel mer FoU-tid, kollegaveiledning,

selvstudium og kurs i høgskolepedagogikk. En tolkning av dette kan være, at nytilsatte viser motivasjon og forståelse for egeninnsats i tillegg til tilrettelegging fra høgskolens side.

Denne tilretteleggelsen for en fadderordning vil være en investering i retning av å heve den didaktiske kompetansen i høgskolen og en kvalitetssikring for høgskolen og dens studenter ved ansettelse av nytilsatte. Sist vil fadderordningen være med å tilrettelegge for at nytilsatte blir kjent med deres pedagogiske funksjon og pedagogiske ansvar.

Eldre og nytt infomateriale – til videre inspirasjon

Det er ovenfor bl.a. blitt hevdet, at det er en svakhet, at nytilsatte undervisere ikke mottar skriftlig informasjon knyttet opp mot pedagogisk funksjon og ansvar og at denne prosessen kan forenkles ved hjelp av et godt gjennomarbeidet informasjonshefte, som også inneholder informasjon, som forholder seg til lærerrollen. I letingen etter eksisterende og eldre tilgjengelig nytilsattinformasjon, med den pedagogiske vinkling for øye, har 24-siderskompendiet «Introduksjon til nye lærere» fra Avdeling for helse- og sosialfag, (nå Avdeling for Helse- og Idrett) vist seg å være inspirerende lesning. I det følgende beskrives og kommenteres utvalgte deler av dokumentet, fordi det faktisk informerer nytilsatte sykepleieundervisere om deres pedagogiske funksjon og ansvarsområder i praksisperioden.

«Introduksjon til nye lærere» utgjør det skriftlige resultatet av et tidligere prosjekt, et 2-dags introduksjonsprogram – gjennomført på HI 3 ganger i perioden 2000–2002 – for vikarer og nytilsatte lærere i praksisveiledning og evaluering av sykepleierstudenter på grunnutdannelsen i helse- og sosialfag. Formålet med prosjektet var å heve de nytilsattes pedagogiske og faglige kompetanse samt gjøre dem funksjonsdyktige i et raskere tempo. Kompendiet, som ble til i etterkant av de gjennomførte introduksjonskurs, gir en felles innføring (som også har vært nødvendig etter innføring av nye fagplaner) og henviser til sentrale dokumenter, relevant faglitteratur samt råd og tips fra de avholdte kurs.

Formålet med å kombinere kurs og kompendium har vært å gi de nytilsatte en felles pedagogisk og faglig vektlegging og forventning. Ønsket har vært, at de nytilsatte på denne måten ville kunne yte en mer enhetlig og kvalitativt styrket veiledning og evaluering overfor studentene (Steinseth, 2002b).

Prosjektansvarlig Steinseth har via introkursene fått bekreftet, at de nytilsatte har behov for en introduksjon til lærerrollen i praksisfasen (Steinseth, 2002b). Dette behovet også vil kunne begrunnes ut i fra det (utdannings-) institusjonelle nivået, og konformitet i veiledning og evaluering kan i tillegg sees som særlig viktig i et så konkret fag som sykepleie. På det institusjonelle nivået er det dessuten snakk om en nødvendig tilretteleggelse for den enkelte underviser/veileder. Dette for å oppnå, at utdanningen fremstår som en helhet, som de nytilsatte lærere så fort og smidig som mulig skal integreres i. En helhet, hvor, (tatt ut av en annen sammenheng i kompendiet): «Lærer er avdelingens ansikt utad(...)» (Steinseth, 2002a, s. 9). Som Pettersen (2005, s. 55) formulerer det: «Kriterier for god undervisning og godt didaktisk arbeid, som vi mer eller mindre entydig kan samle oss om, er like mye knyttet til kjennetegn ved utdanningen som organisasjon og lærerne som kollegium og team.»

«Helheten» går igjen, når to andre begreper nå skal dras inn og forenes: Teori og praksis. For en annen viktig årsak til den nødvendige bevissthet om omhyggelig innføring i lærerrollen er nemlig, at sykepleieutdanningen i løpet av de seneste årtier har endret karakter: I kompendiets innledning refereres det til universitets- og høgskolelovens ytterligere akademisering av sykepleielærerens rolle samt til høgskolereformens og nyere rammeplaners økte fokus på både veilederrollen og den pedagogiske og teoretiske kompetanse til læreren. I forlengelse av dette nevnes det i innledningen, at fokus-skiftet fra praksis til teori må følges opp: At man i høyere grad enn tidligere søker å få samsvar mellom teori og praksis, og at undervisers oppgave derfor blir å få studenten til å oppleve, at referanserammen fra teori også blir anvendt i praksisstudier (Steinseth, 2002a, s. 12). Kompendiet understreker lærerens viktige og vanskelige oppgave som «døråpner» i forbindelse med veiledning av studenter (Steinseth, 2002a, s. 14), hvor oppgaven, hjulpet av avdelingens studiekraft, blir å knytte teori og praksis og bevisstgjøre studentens praktiske yrkest teori gjennom refleksjon (Steinseth, 2002a, s.15). Mer om dette senere.

Det er, som nevnt, i takt med rammeplanendringer, blitt nødvendig også å sette de nytilsatte inn i disse endrede pedagogiske rammer, og kompendiet presenterer ikke så få ulike definisjoner, tolkninger, underinndelinger og valg av begrepene *erfaring*, *veiledning*, *vurdering* og *evaluering*. Denne presentasjonen bør ikke ses som et tegn på inkonsekvens i valg av teorier og mest passende begreper, men nærmere som en reel fremstilling av kompleksiteten i pedagogisk teori samt kompleksiteten i undervisers roller og oppgaver. Som nevnt tidligere er vi av den oppfattelsen, at lærerens kompetanse handler om å ha et repertoar av læringsstrategier, for å kunne formidle kunnskap og legge til rette for læring. Tross risikoen for «overinformering» vil man som nytilsatt være takknemmelig for innføringer i ulike typer syn på kunnskap, læring og undervisning. Det er også fint å bli minnet om, at avdelingen i hvert fall ikke undervurderer, oppgavenes tyngde og undervisers ansvar, med formuleringer som: «Veiledning i praksis er både viktig og vanskelig (...)» (Steinseth, 2002a, s. 14).

Kompendiet utdyper lærerens rolle og ansvar gjennom hele praksisprosessen og dens enkelte trinn. Disse oppgaver og plikter må nødvendigvis være svært detaljerte, i tråd med samarbeids- og særavtale med kommune og sykehus (og rammeplaner) (Steinseth, 2002a, s. 9), siden vi snakker om så konkret et fag som sykepleie. Det er her verdt å bemerke fjerde ansvarspunkt på listen. Dette punktet kan tolkes slik: I forbindelse med praksis, trenger lærer å forholde seg pedagogisk til andre enn bare studenter: Lærers pedagogiske ansvarsområde dekker faktisk også oppgaver i form av råd til og veiledning av kontaktsykepleier om dennes undervisning/veiledning av studenten (Steinseth, 2002a, s. 10).

Utveksling av erfaring er, som tidligere nevnt, en del av prosessen mot didaktisk kompetanse. Også i et nytilsattheft kan det være viktig, at erfarne folk deler deres inntrykk og opplevelser med de uerfarne. I kompendiet fortelles det, at det for eksempel kan oppstå uoverensstemmelser mellom forventninger til og rammene for praksisveiledning: Forventningssamtalen – og informasjon om denne – blir derfor særlig viktig – fordi samtalen kan by på utfordringer, som er viktige for en nytilsatt å være klar over og ha på skrift. Her et par utdrag fra kompendiet: «Erfaring viser, at et presset praksisfelt har store forventninger om lærers tilstedeværelse i praksis og det kan være hensiktsmessig å avklare rammen lærer har i forhold til avsatt tid til

veiledning(...)Praksisfeltet er ikke tilrettelagt for læring, men behandling og pleie. Dette medfører at forventninger og rammer for veiledning med lærer kan være svært ulike» (Steinseth, 2002a, s. 14). Det er også viktig informasjon for læreren å vite, hva som er oppgaven og hva som ikke er det, og for eksempel kunne stå fast på at: «Lærers oppgave er avgrenset til å være av yrkesfaglig art, annen veiledning bør gjennomføres av personer som ikke skal evaluere studenten» (Steinseth, 2002a, s. 16). Dette er viktig informasjon for det tilfellet, at den omtalte tilliten skulle gå *for* langt «utover lærerrollens juridiske og formelle ansvar».

Kompendiet tar i sin innføring for seg et utvalg av (yrkes-)pedagogiske teorier. Foruten en presentasjon av avdelingens grunnlagstenkning og definisjon på sykepleie, legges også et kunnskaps- og et læringssyn for dagen (Steinseth, 2002a, s. 2, 3 og 5). Kunnskapssynet refererer til Burnard's deling av tre (1–3) ulike, men sammenvevde domener. Kompendiet forklarer, at sykepleiestudiene akademisering har satt på fokus på den første teoretiske kunnskapen(1), hvor undervisers store utfordring blir å hjelpe studenten til å tilpasse denne generelle kunnskapen i møtet med pasienten og knytte bro mellom teori og praksis, mens en kombinasjon av praktisk kunnskap(2) og teoretisk kunnskap anses som det beste utgangspunkt i en sykepleiekontekst. Endelig kan det argumenteres for, at erfaringskunnskapen(3) støtter sykepleieutdanningens økte fokus på å fremme handlings- og refleksjonsmodellen i veiledning av studenter. Erfaringer kan nemlig, ifølge kompendiet, utvikles og nyttiggjøres gjennom refleksjon og dialog og kompendiet gjør mye ut av dette temaet, da forskning har påvist, at det blant sykepleieundervisere hittil har vært liten tradisjon for å utfordre studenter med tankevekkende spørsmål og krav om begrunnelse for valg og refleksjoner over egen praksis. (Steinseth, 2002a, s. 15) Over ikke mindre enn 4 sider presenterer kompendiet refleksjonsnotatet som (er obligatorisk) metode i praktiske studier samt en fasemodell over refleksjonsprosessen i læringssammenheng til bruk i veiledning og ved den viktige tilbakemeldingen på studenters refleksjonsnotat (Steinseth, 2002a, s. 16ff).

En kort digresjon på avdelingens læringssyn: Kompendiets formulering kan minne om Pettersens backstage-metafor på vid didaktikkforståelse (Pettersen, 2005, s. 55), snudd på hodet: «I læringsprosessen tilstrebtes det at studenten bygger opp et repertoar av handlingsalternativer og oppdager

stadig flere sammenhenger. Lærers oppgave er å tilrettelegge for, at dette kan skje, ikke nødvendigvis gjennom tilstedeværelse i den enkelte situasjon, men ved å før- og etterveilede studenten slik at han ser ulike handlingsalternativ.» (Steinseth, 2002a, s. 5) I kompendiet blir *lærers* fravær poenget, mens Pettersen har studentene som fraværende...

Få år etter tilblivelsen i 2002 skulle dokumentet lide en krank skjebne: Noen nye sykepleieårganger (2004) mottok kompendiet og siden ble det glemt. Tross sitt fagspesifikke fokus på veiledning i sykepleiepraksis, synes vi kompendiet – som eneste infomateriale for nyansatte, med stor vekt på rollen som lærer – fortjener oppmerksomhet i denne rapporten om nyansatte underviseres kjennskap til egen pedagogiske funksjon og eget pedagogiske ansvar. Steinseth-dokumentet bør tjene som inspirasjon, hvis de ovenfor diskuterte behov til de nytilsatte undervisere i rapportens spørreundersøkelse skal bli hørt.

For øvrig viser det seg i skrivende stund, at det nylig er blitt produsert nytt materiale for HI, som tilsvarende LUNAs infomateriale, dog fortsatt uten å ha tatt høyde for den pedagogiske vinklingen.

Høgskolen er således fortsatt meget velkommen til å la seg inspirere av rapportens forslag til et nytilsattprogram i en endelig HiHm-utgave, som tar for seg nytilsattes behov for både praktisk og pedagogisk oppfølging.

Oppsummering

Ovenfor er resultatene fra spørreundersøkelsen blitt diskutert opp mot dokumentene, som foreligger for nytilsatte i dag. Spørsmålet var, hva som blir viktig for HiHm å legge til rette for nytilsatte i fremtiden, når det gjelder den enkeltes bevissthet om egen pedagogisk funksjon og pedagogisk ansvar.

Rapporten har hatt særlig fokus på fadderens betydning for de nytilsatte, når det gjelder å bli presentert for og starte arbeidet mot kompetansenivåene, og hvordan dette kan tenkes gjennomført. Det er blitt diskutert, om ikke fadderens og den nytilsatte i utgangspunktet hadde ulike forventninger til fadderrollens ansvarsområder – et praktisk og sosialt eller et pedagogisk/

faglig i tillegg? I denne sammenhengen har rapportens forslag vært, at fadderens funksjon og ansvar tydeliggjøres skriftlig og at disse samsvarer i alle aktuelle dokumenter. I forlengelse av dette er det blitt argumentert for, at fadderens rolle bør utvides til også å inkludere en pedagogisk støttefunksjon med bakgrunn i høgskolepedagogikk som minstekrav.

I forhold til et annet sterkt ønske fra spørreundersøkelsens deltakere, er det blitt argumentert for, at HiHm – gjennom tilretteleggelse for, at nytilsatte kan delta på kollegaers undervisning og få veiledning på eget undervisningsopplegg – både kan sikre en god start for nytilsatte lærere og kvalitetssikre undervisningen generelt. Her har det vært viktig å gjøre oppmerksom på, at en slik ordning vil kreve en holdnings-/kulturrendring blant en del etablerte undervisere.

Det synes også viktig for en nytilsatt å ha tid til å planlegge. Utvidet tid til planlegging av egen undervisning kan være et godt tiltak.

Som avslutning på diskusjonsdelen introduseres det tidligere infomateriale for nytilsatte undervisere på praksisstudiene ved Avdeling for Helse- og Idrett. Dette kompendium fortjener oppmerksomhet, fordi det faktisk informerer nytilsatte sykepleieundervisere om deres pedagogiske funksjon og pedagogiske ansvarsområder. Dokumentet kan, i tillegg til rapportens nytilsattprogram (vedlegg), tjene som inspirasjon for HiHm som formidler.

LITTERATURLISTE

Dale, E L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.

Engelsen (didaktisk relasjonsmodell).

Grønmo, S. Holter, H. & Kalleberg, R. (1998) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.

Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Høgskolen i Hedmark, avdeling LUNA. (n.d.). *Introduksjon av nytilsatte ved LUNA*. Lokalisert 3. mai 2008, på: http://intern.hihm.no/intranet/luna/dokumenter/2007/Introduksjon_av_nyansatte_%20ved_LUNA.doc

Høgskolen i Hedmark. (2005a). *Høgskolen i Hedmarks kvalitetssystem. Personalpolitiske prinsipper. DocMap 0017*. Lokalisert 30. april 2008, på: <http://158.36.26.24/docmap/page/doc/dmDocIndex.html>

Høgskolen i Hedmark. (2005b). *Høgskolen i Hedmarks kvalitetssystem. Strategier 2005-2008. DocMap 0019*. Lokalisert 30. april 2008, på: <http://158.36.26.24/docmap/page/doc/dmDocIndex.html>

- Høgskolen i Hedmark. (2005c). *Serviceerklæring*. Lokalisert 3. mai 2008, på: http://www.hihm.no/eway/default.aspx?pid=265&trg=Left_9120&RightPage_3384=8180:0:&Left_8180=9120:20258::0:8175:1::0:0&Left_9120=-2:15114
- Jacobsen, D. I. (2003). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). Stortingsmelding nr. 27. *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Lokalisert 30. april 2008, på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/Stmeld-nr.-27-2000-2001-.html?id=194247>.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2.mai 1997). Stortingsmelding nr. 48. *Krav til lærarrolla og lærarutdanninga*. Lokalisert 26.august 2008, på: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr.-48_1996-97.html?id=191285
- Kunnskapsdepartementet. (2005, endret 2008). LOV 2005-04-01 nr. 15: *Lov om universitet og høyskoler*. Lokalisert 30. april 2008, på: <http://www.lovdatabank.no/cgi-wift/ldles?ltdoc=/all/nl-20050401-015.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Stortingsmelding 7. *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Lokalisert 30. april 2008, på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/Stmeld-nr.-7-2007-2008-.html?id=492556>
- Kruse, S. (2006). *Udvikling af universitetslærerens pædagogiske kompetencer – en didaktisk skitse*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 2. Lokalisert 16. april 2008, på: http://www.dun-net.dk/tidsskrift/2006_02/2006_02_G.pdf
- NOKUT. (2003 revidert 2006). *Kriterier for evaluering av universiteters og høyskoleers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten*. Lokalisert 3. mai 2008, på: http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrifter_Kriterier_mm/kriterier_evaluering_revidert_250106.pdf

- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømsø, H., Lycke, K. H. og Lauvås, P. (2006) *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Steinseth, E. B. (2002a) *Introduksjon til nye lærere*. Avdeling for helse- og sosialfag i Elverum (Steinseth, 2002a).
- Steinseth, E. B. (2002b) *Rapport for tildelte midler til studiekvalitetsfremmende tiltak*. Avdeling for helse- og sosialfag i Elverum, HiHm.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undheim, J. O. (1996). *Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Jeg heter.....og er tilsatt på Høgskolen i Hedmark Institutt for.....
 Jeg går på videreutdanning i høskolepedagogikk, og som et arbeidskrav her skal vi gjennomføre et utviklingsprosjekt. Vi er fem stykker som har valgt å utarbeide et forslag til et nyansattprogram, og i den forbindelse håper jeg, du kan ta deg tid til å svare på noe spørsmål. Det er 16 spørsmål i alt, og du kan avbryte når du vil. Undersøkelsen er helt anonym, og vil bli gjennomført på HI og LUNA. Tusen takk for hjelpen

MTS, AK, TSM, FM, MB.

1. Kjønn	Mann	Kvinne
----------	------	--------

2. Alder	20-30 år	30-40 år	40-50år	50 – 60 år	60-70 år
----------	----------	----------	---------	------------	----------

3. Utdanning	PPU	Høgskolepedagogikk	Mastergrad	Doktorgrad
--------------	-----	--------------------	------------	------------

4. Hvor lenge har du vært ansatt ved HiHm?	Antall År og måneder:
--	-----------------------

5. Hvor stor stillingsbrøk har du?	10-29%	30-49%	50-74%	75-100%
------------------------------------	--------	--------	--------	---------

6. Fikk du et nytilsatt-hefte når du begynte ved HiHm?	ja	nei
--	----	-----

6a Hvis ja: Hvilket hefte fikk du?

7. Hadde du fadder som nytilsatt?	Ja	nei
-----------------------------------	----	-----

7.a Hvis ja: Hvilken pedagogisk nytte hadde du av fadderen?

8. Hvilken betydning ville disse tiltakene hatt da du startet med undervisning på HiHm?

A. Samlokalisering sammen med de du skal samarbeide nærmest med pedagogisk				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
B. Fadder				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor

C. Opplæring i bruk av pedagogiske verktøy som fronter, powerpoint, fjernundervisning osv.				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
D. Mulighet til å delta på andres undervisning				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
E. Få veiledning på utarbeidelse av eget undervisningsopplegg				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
F. Tilgang til tidligere undervisningsopplegg innen det faget du skal undervise i				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
G. Utvidet planleggingstid i prøvetiden (6 mnd.) til å lage undervisningsopplegg.				
Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor

8b. Andre tiltak som ville hatt betydning for deg da du startet med undervisning.

9. Er du kjent med din pedagogiske funksjon og ansvar ved HiHm?	Ja	nei
---	----	-----

9a Hvis ja: Hvordan ble du kjent med det?

10. Hva mener du den pedagogiske funksjonen innebærer?

11. I hvor stor grad opplever du negativt stress i forhold til undervisningssituasjonen som nyansatt

Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
-------------	-------	---------	------	------------

12. I hvor stor grad opplever du at HiHm har et system for å forebygge og håndtere negativt stress for nyansatte?

Meget liten	Liten	Usikker	Stor	Meget stor
-------------	-------	---------	------	------------

13. Har du behov for å heve din pedagogiske kompetanse?	Ja	nei
---	----	-----

13.a Hvis ja: Hvordan tror du at du kan gjøre det?

--

TUSEN TAKK FOR HJELPEN

Vedlegg 2

Nytilsatt program			
	Tiltak	Viktige momenter	Ansvarshavende
Dag 1	Velkomst		Leder/Fadder
	Omvisning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generell omvisning på institutt/avdeling ved HiHm 	Fadder
	Tildelt kontor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samlokalisering med samarbeidspartnere 	Fadder
Dag 2	Egen bærbar PC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tilgang til eget undervisningsopplegg ▪ Mindre sårbar ift. utstyr i klasserom ▪ PC tilgang i praksis og ved veiledning 	It-avdelingen
	Håndbok for nyansatte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generell informasjon om HiHm, plikter og rettigheter 	Fadder
	Liste over litteratur som omhandler didaktikk og veiledning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Høgskolens pedagogiske Grunnsyn 	Fadder
	Introduksjon på bibliotek	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generell info om biblioteket (Lærerbibliotek) 	Biblioteket
Dag 3	Introduksjonssamtale med leder	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Undervisningstid, FOU tid, forventninger fra høgskolen ift. undervisning. 	Leder
	Innføring i arbeidsplan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tilrettelegges med noe utvidet FOU-tid til undervisnings-planlegging for nytilsatte 	Leder
	Tilgang til tidligere undervisningsopplegg, fagplan og fag/pensum litteratur	Bør være klart første dag	Den som tidligere har undervist i faget, Fadder Biblioteket
	Lage en plan for kurs som høgskolen mener at de nyansatte skal ha ift. pedagogisk kompetanse	Tidspunkt for kurs i: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogiske verktøy ▪ Bibliotek ▪ Høgskolepedagogikk ▪ Klasserom: utstyr, fjernundervisning, kopimaskiner osv. 	Fadder/Leder Fronteransvarlig

	kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> Høgskolepedagogikk Klasserom; utstyr, fjernundervisning, kopimaskiner osv. 	
Før egen undervisning	Delta på kollegaers undervisning	Utvikle en kultur der det er aksept for å delta på hverandres undervisning	Kollegaer på høgskolen
	Få før og etter veiledning på de første undervisningsoppleggene som utarbeides	Kollegaveiledningsgruppe med 4 deltagere, veiledes på eget opplegg, deltar på de andres undervisning og veileder kollegaer	Høgskolepedagogisk koordinator (ressursperson) Fadder Kollegaer
Etter 1-2 mnd	Oppfølgingsamtale		Leder
Etter 3-6 mnd	Medarbeidersamtale		Leder