



Universitetet
i Stavanger

”Kollegaveiledning i skolen - muligheter og utfordringer”

Erfaringer fra Respekt programmet

Siri Nag

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Det Humanistiske Fakultet

Vår, 2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Siri Nag

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Unni Vere Midthassel

Tittel på masteroppgaven: Kollegaveiledning i skolen – muligheter og utfordringer
Erfaringer fra Respekt programmet

Engelsk tittel: Peer Coaching groups for Teachers – opportunities and challenges
Experiences from the Respect Program

Emneord:
Kompetanseutvikling, skoleutvikling,
kollegaveiledning, kollegalæring

Sidetall: 75
+ vedlegg/annet: 18

Stavanger, 27.05.2010
dato/år

Førord

Dette er et masterprosjekt innen spesialpedagogikk som fokuserer på muligheter og utfordringer med kollegaveiledning som arbeidsmåte for kompetanseutvikling i skolen.

Jeg retter en spesiell takk til min veileder Unni Vere Midthassel, Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, som har bidratt med oppmuntrende og konstruktiv veiledning gjennom hele prosjektperioden.

Jeg vil også takke lærere og skoleledere som villig stilte opp som intervjupersoner. Uten informanter ville ikke dette prosjektet kunne latt seg gjennomføre.

Videre takker jeg bibliotekarene ved Universitetsbiblioteket som har skaffet til veie nødvendig litteratur og utvidet fristen for lånetid opptil flere ganger!

Takk også til Kristin og Kathrine som uken før innlevering tok seg tid til å lese gjennom oppgaven min, på jakt etter språklige ukklarheter.

Til slutt retter jeg en takk til min gode og tålmodige familie som har måttet tåle å komme i andre rekke store deler av denne våren.

Solbakk, mai 2010

Siri Nag

Sammendrag

Temaet for mitt prosjekt er kollegaveiledning i skolen. Formålet er å se hvilke muligheter og utfordringer kollegaveiledning representerer for enkeltlærere og skolen som organisasjon med henblikk på kompetanseutvikling. Jeg tar utgangspunkt i teori som behandler veiledning som fenomen og teori som omhandler læring i organisasjoner.

Jeg har benyttet kvalitativ metode basert på semi- strukturert intervju og har til sammen intervjuet seks lærere og to skoleledere fordelt på to skoler. Det som trer tydeligst frem ved oppsummering av resultatene er at alle informantene opplever kollegaveiledning som både nyttig og krevende.

De fleste peker på nytteverdien som ligger i å få utfordrende yrkesrelaterte saker belyst gjennom kollegers innspill. I følge informantene setter dette dem i stand til å kunne utføre en bedre jobb i klasserommet. Det blir pekt på at kollegaveiledning gir gode muligheter til å sette fokus på sosiale utfordringer og representerer et viktig supplement til lærernes faglige planlegging. Det pekes også på at veiledningsarbeidet kan bidra til at personalgruppen vil kunne oppnå større grad av felles forståelse og felles reaksjonsmåter i en del saker og situasjoner.

Svarene viser videre at lærerne opplever utfordringer av både praktisk og psykologisk art. To forhold pekes ut som vesentlige utfordringer med denne arbeidsmåten; prioritering av tid i konkurransen med andre viktige gjøremål og at det oppleves krevende å stille seg sårbar og utlevere det en strever med til kolleger. Videre påpekes det at arbeidsbyrden og følelsen av ytre press knyttet til iverksetting av tiltak etter veiledningen er krevende.

Skolelederne mener at refleksjonsbasert kollegasamarbeid i grupper vil kunne egne seg som metode for kompetanseutvikling i skolen og de uttrykker en forventning om at det vil kunne bidra til økt grad av felles forståelse for virksomhetens pedagogiske grunnlag og økt grad av konsistens når det gjelder de voksnes reaksjonsmåter i forbindelse med utfordrende elevatferd. Den største utfordringen lederne peker på i forbindelse med kollegaveiledningen er; tidsaspektet. Andre utfordringer det pekes på er ansatte som uttrykker negative holdninger i tilknytning til arbeidet, ansatte som ikke klarer å nyttegjøre seg veiledningen eller lærere som ikke våger å sette fokus på sine utfordringer sammen med andre kolleger.

Informantene peker på mest mulig forutsigbare rammer som viktigste suksesskriteriet for å lykkes med kollegaveiledning.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Innhold	5
1. Innledning.....	8
1.1 Presentasjon av tema	8
1.2 Formål og problemstilling	11
1.3 Oppgavens inndeling	12
2. Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling i skolen	14
2.1 Veiledningsmøtene	19
2.1.1 Metodikk	19
2.1.2 Veiledningstema	20
2.1.3 Gruppesammensetning.....	22
2.1.4 Kommunikasjon og roller	23
2.2 Klima i veiledningsgruppen.....	27
2.2.1 Subjektiv norm.....	27
2.2.2 Motstand	28
2.2.3 Nødvendig og tilstrekkelig trygghet	29
2.3 Læring i kollegagrupper	29
2.4 Kollegaveiledning i Respekt programmet	34
2.5 Ytre kontekstuelle forhold til veiledningsaktiviteten	36
2.5.1 Lederstøtte.....	36
2.5.2 Rammer.....	37

2.6 Kort oppsummering	38
3. Metode.....	39
3.3 Utvalget	40
3.4 Forberedelser til datainnsamling	41
3.5 Datainnsamling	41
3.6 Analyse	42
3.7 Etikk.....	43
3.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	44
4. Resultater.....	47
4.1 Gruppebasert kollegaveiledning – muligheter og utfordringer.	47
4.1.1 Rammer.....	48
4.1.2 Metodikk	50
4.1.3 Veiledningstema	52
4.1.4 Kommunikasjon og roller	55
4.2 Klima i veiledningsgruppen.....	58
4.3 Læring i veiledningsgruppen	60
4.4 Ledelsens rolle i veiledningsarbeidet	63
4.5 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling – skoleledernes perspektiv... 64	
5. Diskusjon.....	66
5.1 Forutsigbare rammer.....	66
5.2 Arbeidsformens betydning for læringsmuligheter i gruppene.....	68
5.2.1 Veiledningstema	68

5.2.1 Struktur	70
5.3 Et åpent og trygt klima	73
5.4 Læringsutbytte	75
5.4.1 Økt bevissthet.....	75
5.4.2 Endring i handling.....	75
5.4.3 Felles forståelse.....	76
5.5 Egner kollegaveiledning seg som arbeidsmåte for kompetanseutvikling i skolen?	78
5.6 Avsluttende kommentarer.....	80
5.6.1 Begrensninger med studien.....	80
5.6.2 Mulige implikasjoner i skolesammenheng	81
5.6.3 Behov for videre studier.....	81
6. Referanser.....	83

Vedlegg:

Vedlegg 1; Informasjonsskriv til skolene

Vedlegg 2; Intervjuguide for samtale med lærere

Vedlegg 3; Intervjuguide for samtale med skoleledere

Vedlegg 4; Godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Det er i dag stort fokus på skoleutvikling og kompetanseheving av lærere. Skolens elever er hovedmålgruppe for skolens virksomhet og det forventes at lærerne leverer kvalitet. Lærerne har ansvar for at elevene blir sett og at de har optimale utviklingsmuligheter, faglig og sosialt, i et inkluderende læringsmiljø. At yrkesutøvere som arbeider med mennesker er i stand til å utvikle seg, har betydning for arbeidet som utføres (Gjems, 1995).

En vanlig arbeidsform med henblikk på kompetanseheving i skolen er etterutdanning og påfyll i form av ulike studier og kurs. Forskning har imidlertid vist at slike tiltak ikke alltid gir ønsket læringseffekt (Moxnes, 1986). Det er dessuten vanlig å oppfatte at læreres læring, i stor grad, er en konsekvens av erfaringene de gjør seg gjennom utprøving av ulike opplæringsmetoder og nytt materiell (Ball & Cohen, 1996 i Fullan, 2007).

De siste tiårs forskning har bidratt til en tydeliggjøring av hva som skal til for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen (Fullan, 2007). En nøkkelfaktor vil være å skape en samarbeidskultur i organisasjonen (ibid). Flere forskere viser til metoder for kompetanseheving som baserer seg på kontinuerlig samhandling og støtte i kollegagrupper (eksempelvis Little, 1990; Midthassel & Bru, 2001; Lam, 2002; Lauvås, Lycke & Handal, 2004; Fullan, 2007). Med basis i dette forstås kompetanseheving ikke nødvendigvis som endring i atferd, men i større grad som innsikt i hva som er og hva som styrer den enkeltes tenkning og handling i møte med de utfordringene skoledagen gir. En slik bevisstgjøring vil, på sikt, kunne føre til endringer i enkeltlærere og skolens praksis (Lauvås et al., 2004). Slik virksomhet vil kunne foregå i kollegabaserte læringsfellesskap.

For at læringsfellesskap i kollegagrupper skal kunne fungere peker Fullan (2007) på samvirke mellom to forhold; struktur og kultur. Strukturbegrepet representerer de rammebetingelser som organisasjonen gir og kulturbegrepet representerer kollegiets personlige og sosiale ressurser (ibid).

Dette understøttes av Agyris og Schön (1974) som også poengterer sammenhengen mellom organisatorisk og individuell kompetanseutvikling. De peker på at organisasjoner som sådan

ikke kan lære, men utvikles gjennom hver enkelt yrkesutøvers læring og handling. En viktig oppgave for organisasjonens ledelse blir da å tilrettelegge læringsmuligheter for personalet samt verdsette kompetansen ved å sette den enkeltes bidrag i system (ibid).

Lærernes arbeidssituasjon preges av knapphet på ressurser samtidig med krav om å løse mange og forskjellige oppgaver og det blir ofte få muligheter for lærerne til å møtes for å reflektere over egen og skolens praksis. Lærere opplever sjelden å bli sett og får lite tilbakemeldinger på arbeidet de utfører. Det meste av lærernes bundne samarbeidstid brukes til planlegging og gjennomføring av elevenes læringsøkter, blant annet fastsetting av innhold og organisering (Hargreaves, 1994; Gjems, 1995; Lauvås & Handal, 2000). Skolen har ikke særlig grad av tradisjoner for å dele kunnskap på en systematisk måte eller utvikle ny kompetanse i fellesskap (Lauvås, Lycke & Handal, 2004)

En studie gjort av Huberman (1983 i Fullan, 2007) tyder på at læreres fokus for det meste er rettet mot ”dag for dag” aktiviteter. Huberman hevder at lærerne gjennom store deler av arbeidsdagen er isolert fra samhandling med kolleger og at dette begrenser deres muligheter for støttende refleksjoner. Han sier at denne arbeidssituasjonen kan oppleves svært krevende og tidvis utmattende for lærerne. En slik privatisert arbeidssituasjon kan imidlertid også bidra til at enkelte lærere opplever å ha god oversikt og kontroll med sitt arbeid (Huberman 1983 i Fullan, 2007). Annen forskning peker på at en slik privatisering av yrkesutøvelsen vil kunne henge sammen med læreres redsel for å avsløre usikkerhet og inkompetanse i klasserommet (Lortie, 1975 i Little, 1990; Lam, 2002).

Dagens praksis viser at det har foregått visse endringer i lærernes arbeidssituasjon siden Huberman’s studie ble gjort, eksempelvis når det gjelder økt grad av samarbeid og samhandling i forbindelse med planlegging og gjennomføring av elevers læringsøkter. Men lærernes arbeidsdag består fortsatt av mange og ulike oppgaver og undervisningssituasjonen kan være svært intens og krevende (Midthassel 2009 [b]). Lærerne forholder seg til utfordringer av ulikt slag både med henblikk på tilpasset opplæring for hver elev og med henblikk på utfordrende atferd i elevgruppen. Nasjonale føringer skal realiseres i klasserommet og resultatene skal kunne måles ved hjelp av nasjonale prøver. Det er fortsatt vanlig at lærere i stor grad arbeider selvstendig med ansvar for hver sine klasser, grupper og

enkeltelever. Samtidig er det et faktum at lærere, ved de fleste skoler, jobber tett på hverandre og at store deler av den bundne tiden er avsatt til ulike samarbeidsoppgaver.

Mange tar for gitt at dersom man øker omfanget av kollegasamarbeid vil det bidra til utvikling av ny kunnskap, nye ferdigheter og økt grad av samarbeidskompetanse i organisasjonen. Little (1990) derimot, hevder at det ikke alltid er tilfelle. Hun sier at kollegasamarbeid vil kunne være et virkemiddel for forbedringer i skolen, men at det like gjerne kan være et virkemiddel for å opprettholde og fremme en tradisjonell, individualistisk og nåtidsorientert kultur. Little (1990) skisserer en type samarbeid, *joint work*, hvor det fastsettes tid til erfaringsbaserte refleksjoner og drøftinger i hele kollegiet som best egnet med henblikk på å skape en samarbeidskultur og fremme læring og vekst i kollegiet (Little, 1990, s: 519 - 523).

En studie gjort av Senter for atferdsforskning, UiS, viser at reflekterende kunnskapsdeling i små grupper kan være nyttig. Arbeidet i kollegagruppene skulle blant annet øke læreres bevissthet om klasseledelse og redusere opplevelse av belastning knyttet til elever med utagerende atferd. Resultatene tyder på at de lærerne som var mest involvert i arbeidet hadde størst reduksjon i opplevd belastning knyttet til elevatferd. En mulig forklaring var at den støtten de opplevde i kollegagruppene ble en buffer mot belastning. Funn fra studien tyder også på at noen lærere var blitt mer reflekterte med hensyn til sin egen klasseledelse. (Midthassel & Bru, 2001).

En ny norsk studie viser at en kan oppnå læringsmuligheter i kollegagrupper ved å legge praktisk til rette for det. Men selv ved slik tilrettelegging, er det forhold som kan vanskeliggjøre læring, for eksempel dersom deltakerne i gruppen reduserer eller utelater tid til individuelt tenkearbeid før erfaringsdeling (Midthassel, 2009 [b]). Ved å tenke gjennom hva en selv kan, mener og gjør før en deler sine tanker med andre kan en bli bevisst eget handlingsgrunnlag (Handal & Lauvås, 1999). Dersom en minker tiden som er avsatt til egen refleksjon i gruppemøtene, vil det kunne påvirke deltakernes opplevelse av læringsmuligheter på en negativ måte (Midthassel, 2009 [b]). Andre forhold Midthassel's studie peker på og som kan vanskeliggjøre læring er enkeltlærere som inntar en passiv rolle i gruppemøtene eller man merker sprik mellom det lærere sier at de gjør og det de faktisk gjør i klasserommet. Studien indikerer også at dersom en unnlater å utfordre hverandre faglig i kollegabaserte læringsfellesskap kan det virke hemmende for læring og utvikling. Både Little (1990) og

Midthassel (2009 [b]) påpeker at det er lite tradisjon for å utfordre hverandre faglig i lærerkollegiet. En mulig grunn kan være at det oppleves risikofylt for relasjonene i gruppen (Midthassel, 2009[b]).

I Respekt programmet, som er et skoleutviklingsprogram, er kollegabasert veiledning en arbeidsmåte skolene blir bedt om å bruke for å utvikle sin egen kompetanse innen klasseledelse og i møte med problematferd. Utgangspunktet er utfordringer enkeltlærere møter, og gjennom arbeidet med enkeltsaker er det et ønske om å skape en mer felles praksis.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med min studie er å skaffe mer kunnskap om muligheter kollegaveiledning kan gi for den enkelte lærer og skolen som organisasjon og utfordringer denne arbeidsformen kan representere for enkeltlærere og skoler. Prosjektet vil kunne bidra til en konkretisering av opplevde muligheter og utfordringer og slik gi en utvidet forståelse av kollegaveiledning som arbeidsmåte. Prosjektet tar utgangspunkt i kollegabasert veiledning slik den foregår i Respekt programmet, og blir dermed en studie av erfaringer knyttet til dette. Kollegaveiledning i Respekt følger en prosedyreregulert arbeidsmetodikk og veiledningstema hentes fra lærernes arbeidshverdag. Gjennom dialog skal lærerne få hjelp til å utvikle sin kompetanse innen klasseledelse og i håndtering av problematferd. Gjennom dette arbeidet søker skolen å utvikle en mer felles forståelse og konsistent praksis.

Det er interessant å undersøke hvorvidt lærere og skoleledere opplever kollegaveiledning som hensiktsmessig i forbindelse med kompetanseutvikling. Om kollegaveiledning gir rom for refleksjon sammen med kolleger og slik representerer et brudd med den tradisjonelle og individualistiske kulturen. Der er også interessant å undersøke om kollegaveiledning representerer muligheter til å bli mer bevisst hvilket faglig ståsted som ligger til grunn for enkeltlæreres og skolens handlinger.

Tema; *Kollegaveiledning i skolen – muligheter og utfordringer*, utforskes med utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hvilke muligheter og utfordringer erfarer lærere og skoleledere med kollegaveiledning som arbeidsmåte i Respekt programmet?”

Jeg er ute etter å fange læreres subjektive opplevelse av muligheter og utfordringer med gruppebasert veiledning gjennom fokus på arbeidsmetodikk, veiledningstema, gruppesammensetning, kommunikasjon og roller samt klima og læringsmuligheter i veiledningsgruppen. I tillegg vil jeg undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i ytre kontekstuelle forhold som lederstøtte og rammer.

Jeg presenterer veiledning som fenomen og ser det i sammenheng med kompetanseutvikling i organisasjoner. I hovedsak benytter jeg teori fra Gjems (1995); Lauvås & Handal (2000); Lauvås, Lycke & Handal (2004); Midthassel (2009) [a]; Argyris & Schön (1974); Senge (2006) og Fullan (2007).

1.3 Oppgavens inndeling

Kapittel to presenterer kollegaveiledning som fenomen og som metode for kompetanseutvikling i skolen. Kollegaveiledning i Respekt programmet og ytre kontekstuelle forhold til veiledningsaktiviteten presenteres i egne delkapitler. Kapittel tre beskriver den metodiske tilnærmingen jeg har brukt. Jeg har valgt kvalitativt forskningsdesign og brukt semi- strukturert intervju som metode. Til sammen har jeg intervjuet seks lærere og to skoleledere fordelt på to skoler. Disse benytter kollegaveiledning, som element i Respekt programmet. I kapittel fire presenteres resultatene fra intervju undersøkelsen. Resultatene gjengis i forhold til opplevde muligheter og utfordringer med kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen. Resultatene vil bli organisert under tema; gruppebasert veiledning, klima i veiledningsgruppen, læring i kollegagruppen, ledelsens rolle i veiledningsarbeidet og ledelsens opplevelse av kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling. Tema; gruppebasert veiledning er videre inndelt i underkapitlene; rammer, metodikk, veiledningstema, kommunikasjon og roller, I kapittel fem drøftes resultatene i forhold til teori og problemstilling. Avslutningsvis ser jeg på noen begrensninger med denne studien, hvilke

implikasjoner studien eventuelt kan ha for arbeidet i skolen og kommer med forslag til andre aktuelle studier innenfor dette feltet.

Mitt masterprosjekt har sine begrensninger i forhold til hva det kan favne av informasjon. Å avgrense betyr å velge noe til fordel for noe annet. Gjennom en slik prosess kan vesentlig informasjon gå tapt. Det må jeg leve med. Mine valg kan begrunnes i hva som er blitt vesentlig gjennom intervjuundersøkelsene, teoristudier og vurdert som relevant i forhold til problemstillingen.

2. Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling i skolen

I innledningen til denne oppgaven viste jeg hvordan studier har pekt på at samarbeid kan bidra til kompetanseutvikling og fellesorientering i skolen. Veiledning i kollegabaserte læringsfellesskap er en form for samarbeid og utpekes som et effektivt redskap for å hjelpe enkeltlærere til bevisstgjøring og videreutvikling av egen praksis og for at lærerne som yrkesgruppe skal kunne utvikle felles praksis (eksempelvis Gjems, 1995; Handal et al., 2004; Fullan, 2007; Midthassel, 2009 [b]).

Veiledning er et stort fagområde og omfatter forskjellige modeller og teorier. Selve veiledningsbegrepet rommer ulike modeller for veiledning som mesterlære, mentoring, coaching og refleksjonsveiledning for å nevne noen. Veiledning benyttes til ulike formål som eksempelvis selvutvikling, gjennom utdanningsforløp og i forbindelse med kompetanseutvikling i organisasjoner (Gjems, 1995; Skagen, 2004). I Norge er det handlings- og refleksjonsmodellen slik Handal og Lauvås beskriver den, som har hatt størst innflytelse på veiledningsaktivitet innen lærerutdanningen. Reflekterende veiledning er forankret i psykodynamiske, humanistiske og kognitive perspektiver. Dialogen er sentral og veiledningen bygger på forståelsen av at lærerens handlinger i stor grad, avhenger av hvordan vedkommende tenker (Skagen, 2004). I en reflekterende veiledning er det viktig at veilederen stiller spørsmål på en måte som bidrar til at den som søker veiledning tenker over sin yrkesutøvelse på nye måter ut fra ulike perspektiver. I tillegg kan en etterspørre begrunnelser for handlingene og gjennom spørsmål prøve ut holdbarheten i dem. Poenget blir dermed ikke å få andre til å handle på bestemte måter, snarere få andre til å reflektere over egen praksis og bli seg bevisst hva de gjør og hvorfor. Når en blir seg bevisst hvilke handlingsalternativer en velger i ulike situasjoner og hvorfor en handler som en gjør, kan en oppdage og utvikle ny og enda mer hensiktsmessig praksis (Pettersen og Løkke, 2004).

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (1994) beskriver veiledning som en pedagogisk virksomhet hvor formålet er å utruste de som ber om veiledning, til å kunne hjelpe seg selv i en aktuell situasjon og i lignende situasjoner. En skal, med andre ord, kunne få hjelp til å løse problemer en står oppe i på en slik måte at en i fremtiden kan løse samme type og lignende problemer. Lauvås og Handal (2000) beskriver veiledning som en arbeidsmåte hvor hensikten er å utvikle den profesjonelle kunnskapsbasen hos yrkesutøvere gjennom refleksjon over handling. Gjems (1995) sier at veiledning er et av flere verktøy vi kan bruke for å ivareta og

utvikle kompetanse. I likhet med Tveiten (2002) beskriver hun veiledning som en læreprosess som involverer deltakernes intellekt og følelser. Et naturlig utgangspunkt for veiledning er tema knyttet til deltakernes yrkespraksis.

I skolesammenheng benyttes ulike former for veiledning. Midthassel (2009 [a]) peker på ekspertveiledning, elevveiledning og kollegaveiledning som tre former for veiledning vi finner i skolen. Veiledning er oftest en muntlig aktivitet og kan organiseres som gruppeaktivitet eller som en-til-en veiledning. Møtene kan ha ulikt innhold og foregå innenfor ulike rammer. Når for eksempel PP-rådgiver og lærere ved en skole møtes gjennom veiledningsaktivitet, regelmessig, over tid og ikke begrenser seg til en sak beskrives det gjerne som ekspertveiledning. Veiledningsøktene skal da bidra til at lærerne tilegner seg en kompetanse som rådgiveren viderefremidler. Denne type veiledning kan beskrives som asymmetrisk da den som veileder kan noe de, som veiledes, trenger for å kunne forbedre sin yrkesutøvelse. I likhet med ekspertveiledning er også elevveiledning asymmetrisk. Når lærer veileder elever er forholdet slik at en med fagutdanning bidrar til at elevene kan utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, sosialt og faglig. I begge disse eksemplene kan vi beskrive veiledning som en form for undervisning eller opplæring.

Når to eller flere kolleger møtes regelmessig og over tid, for å reflektere over faglige og yrkesmessige utfordringer de står overfor omtaler vi det som kollegaveiledning. Dette forholdet beskrives som et symmetrisk, jevnbyrdig, veiledningsforhold selv om kolleger oftest har ulike kunnskaper og erfaringer. Vanligvis har lærere tilnærmet lik utdanning og møter yrkesmessige utfordringer som vekker gjenkjennelse hos kolleger (Midthassel, 2009 [a]; Bang & Heap, 2002). I en symmetrisk veiledningsrelasjon er det den som søker veiledning som selv må finne de mest aktuelle kunnskapene for å utvikle sin egen praksis. Den som fungerer som veileder har som viktigste oppgave å støtte den andre til å sette ord på sin egen kompetanse i forhold til den saken som er under behandling (Gjems, 1995). En type relasjon som ideelt sett sammenfaller med Bubers beskrivelse av et dialogisk og likeverdige møte mellom "Jeg og Du" til forskjell fra møtet mellom "Jeg og Det" (Buber, 1996 s: 5).

Kollegaveiledning i skolen skiller seg fra annet lærersamarbeid blant annet ved at aktiviteten foregår etter noen regler. Reglene varierer alt etter hvilken teori veiledningen bygger på (Gjems, 1995; Skagen, 2004; Midthassel, 2009 [a]). I annet samarbeid er det stort sett, fokus på selve handlingen. I veiledning som bygger på teori hvor refleksjon inngår er det refleksjon

om handling, det å bli bevisst egne tanker, kunnskaper og holdninger som er viktig. Lauvås et al. (2004) beskriver kollegaveiledning som en gruppebasert og kontinuerlig aktivitet kolleger driver seg i mellom som en del av sitt vanlige profesjonelle arbeid. En virksomhet som skal bidra til å bevisstgjøre lærere og videreutvikle deres praksisteori og derigjennom utvikle lærergruppens felles profesjonelle yrkeskunnskap, etikk og praksis (ibid).

Praksisteori eller praktisk yrkest teori (PYT) forstås som den enkelte lærers personlige forståelse av praksis (Lauvås et al., 2004). I følge Lauvås og Handal (2000) omfatter praksisteori ens forestillinger om praksis og ens totale handlingsberedskap for å kunne møte og fungere i praksisfeltet. Lauvås og Handal (2000) bygger, en slik forståelse, på en antakelse om at hver yrkesutøver har sitt personlige, tankemessige beredskap satt sammen av egne erfaringer, observasjoner, tilegnet teori og forståelse, gjennomsyret med vesentlige verdier og idealer. Den enkeltes praksisteori blir, forenklet sagt, utviklet gjennom hele livs- forløpet, gjennom kontinuerlig samhandling med omgivelsene. Hver enkelts praksisteori er dermed under stadig påvirkning og utvikling. Denne noe skjematisk fremstillingen kan gi oss en viss innsikt i hvordan vår praksisteori formes, men det er umulig å fange hele sannheten om dette gjennom ord. Mye av vår ervervede kunnskap er tilegnet i tidlig alder, automatisert og kan beskrives som ubevisst kunnskap og forståelse. Kunnskapen ligger innbakt i hele vår væremåte og kommer til syne gjennom tilsynelatende intuitiv, situasjonsbetinget handling. I følge dette er en ikke alltid like bevisst hvilke handlinger en velger i møte med ulike utfordringer i yrkessammenheng og ellers. En handler spontant. Det spontane kan vise seg å være funksjonelt. Men en er i etterkant kanskje ikke klar over hva en gjorde som virket.

Mye av kunnskapene vi tilegner oss gjennom livet, er kunnskap av praktisk art. En del utfordringer vi støter på gjennom vårt arbeid vil kreve noe mer enn den kompetansen vi har tilegnet oss gjennom utdanningsløpet. Og en må improvisere ved å ta i bruk det en besitter av innforstått, teoretisk og praktisk, kunnskap. Det er denne type kompetanse Schön (1991) kaller handlingskunnskap. Dette er en type kunnskap som er lite reflektert, ubevisst eller taus og kommer til syne gjennom handling. Skoledagen byr på mange slike situasjoner som krever improvisasjon i ”nuet” og hvor vi tar i bruk kunnskap vi nesten ikke visste at vi hadde.

Flere har belyst fenomenet personlig eller subjektiv forståelse av praksis. Senge (2006) bruker begrepet mentale modeller for å beskrive dette. Hvordan vi forstår ulike situasjoner danner

grunnlag for hvordan vi tolker, handler og lærer. Han peker på at den subjektive forståelsen er mer eller mindre bevisst. Slik jeg forstår Senge, vil da mye av vår tenkning og de fleste av våre handlinger styres av mer eller mindre ”automatiserte tankemønstre”. Alle erfaringer vi gjør oss gjennom livet systematiseres i mentale modeller og påvirker hvordan vi tolker og forstår ny erfaring (Senge, 2006). Dette vil blant annet bidra til at ulike personer forstår samme situasjon ulikt.

I enkelte situasjoner kan våre mentale modeller medføre at vi på bakgrunn av vår tolkning, misforstår det som var intensjonen med en handling eller et budskap og møter situasjonen med en lite hensiktsmessig handling. Læring vil innebære at våre mentale modeller gjennom samtale med andre, bringes til overflaten slik at de kan erkjennes, utfordres og eventuelt forbedres.

Taus kunnskap er en annen betegnelse for ubevisst kunnskap og forståelse som kommer til syne gjennom våre handlinger og dermed vår praktiske yrkesutøvelse (Polany, 1966). I følge Polany (1966) er den tause kunnskapen læring en har tilegnet seg over mange år og som etter hvert, er innbakt i utførelsen av de daglige aktivitetene. Læreryrket kan i stor grad beskrives som et praktisk yrke med mye taus kunnskap. En sentral ide innenfor veiledning som foregår etter handlings- og refleksjonsmodellen, er at kunnskapsbegrepet også omfatter taus kunnskap (Skagen, 2004). Forskning viser at vår ubevisste forståelse, vår tause kunnskap, kan bidra til at det er forskjell mellom det en tror en gjør og det en i virkeligheten gjør (Argyris & Schön, 1974).

Medlemmene i en kultur, eller aktørene i en organisasjon, er ofte ikke bevisst på hva som styrer egen atferd (Argyris & Schön, 1974). Personers handlingsteori består av de ubevisste teoriene som kommer til syne gjennom handling, *theory in use* (Argyris & Schön, 1974 s: 7) og de teoriene individene selv mener at de følger, *espoused theories* (Argyris & Schön, 1974 s: 6-7). Avstanden mellom bruksteori og uttalt teori kan dermed virke hemmende for læring og bidra til at uhensiktsmessige handlingsmønstre blir opprettholdt og eventuelt forsterket. Dersom en ønsker å endre handlingsmønstre er det nødvendig å utfordre både de uttalte teoriene og de teoriene som kommer til syne gjennom handling (Midthassel, 2009 [b]).

Ubevisst eller såkalt taus kunnskap kan gjøres bevisst gjennom veiledningsaktivitet og derigjennom hjelpe hver enkelt yrkesutøver å bli mer bevisst egen praksisteori. Lauvås og Handal (2000) fremhever to prosesser som kan bidra til å utfordre personers uttalte og uuttalte teorier, som primært viser seg gjennom handling:

Å gjøre det fremmede kjent

Å gjøre det kjente fremmed (Lauvås og Handal, 2000 s: 185)

Den første prosessen handler om at den som skal lære noe har muligheter til å tilegne seg lærestoff vedkommende ikke allerede kjenner. Dette er velkjent fra både undervisning og veiledningsaktivitet og utvider kunnskapsbasen til den lærende. Den andre prosessen er det imidlertid ikke like vanlig å vektlegge. For ”å gjøre det kjente fremmed” trengs en samtalepartner som ser saken fra andre perspektiv og ikke tar for gitt det samme som den lærende (ibid). Schein (1987) peker nettopp på problemet med alt det som vi tar for gitt uten å vite at vi tar det for gitt. En annens blikk på det en selv tar for gitt kan gi ny innsikt som videre kan gi muligheter for å treffe mer bevisste handlingsvalg i fremtiden (ibid). Som Schön (1991) peker på vil man kunne øke sin evne til refleksjon og ta den i bruk under selve handlingen. Dette vil, med andre ord, kunne gjøre lærere i stand til å omforme sine handlinger, mens de handler (ibid). Kollegaveiledning kan gi muligheter for å utvikle slik kompetanse.

Studier av kollegabasert veiledning kan si oss noe mer om hvilke muligheter denne arbeidsformen kan gi. Slike studier kan ha fokus på produkt og innebære at en vil se etter konkrete endringer i holdning og handling. De gir et tilfang av kunnskaper og peker på områder som kan utforskes videre (Midthassel 2003). Midthassel (2003) skisserer, i sin artikkel, funn fra fem ulike studier; Busher (1994), Licklieders (1995), Mc Dougall & Beatties (1997) og Ahuja (2000). Studiene har noe ulike fokus og får fram ulike aspekt ved kollegabasert veiledning. Busher (1994) studerte hvorvidt kollegaveiledning hadde betydning for læreres holdning og overbevisninger. Resultatene viser ingen signifikante forskjeller fra en sammenligning av pre- og post test, noe som forklares ved høye skåringsresultater på pretest og at posttest ble foretatt etter kun fire måneder. Licklieders (1995) studie tyder på at kollegaveiledning kan bidra til å øke lærernes ferdigheter i å stille spørsmål. Hun fant også at lærerne selv mente kollegaveiledning gjorde dem dyktigere i klasserommet. Mc Dougall &

Beatties (1997) studie indikerer at lærernes atferd i kollegamøter samt tema som behandles i møtene har betydning for gruppedeltakernes læring. Det pekes også på at refleksjon ikke nødvendigvis fører til konfrontasjon med den enkeltes tenkning og praksis. Ahuja (2000) sammenlignet læringseffekt ved å studere tre forskjellige modeller for kollegaveiledning. Hun rapporterte om ulikheter i læringsutbytte. Gruppen som benyttet selvevaluering i tillegg til strukturert observasjon og tilbakemelding, hadde samlet sett størst læringseffekt til forskjell fra gruppen hvor kollegaveiledning foregikk i par med forhåndsbestemt prosedyre for observasjon og tilbakemelding og gruppen med kollegaveiledning i par uten forhåndsbestemt prosedyre for observasjon og tilbakemelding. Denne studien indikerer at måten kollegaveiledning foregår på, altså selve veiledningsprosessen i gruppen, kan ha betydning for læringseffekt (Midthassel, 2003).

2.1 Veiledningsmøtene

Man kan drive kollegaveiledning innenfor en personalgruppe eller på tvers av skoler. Veiledningen kan gjelde hele eller deler av skolers pedagogiske personale (Lauvås et al., 2004). Kollegaveiledning kan foregå i par eller i grupper og deltakerne møtes regelmessig, over tid for å reflektere over jobbrelaterte utfordringer. Kollegaveiledningen i Respekt programmet foregår i grupper og veiledningen omfatter alle lærere og annet pedagogisk personale ved skolene (Midthassel, 2009 [a]). Veiledningen baserer seg på handlings- og refleksjonsmodellen og det sentrale er å øke den enkeltes refleksjon og forståelse av praksis og derigjennom forbedre opplæringsvirksomheten slik at skolen som organisasjon forbedres (Skagen, 2004).

2.1.1 Metodikk

Arbeidsmetodikken utgjør en struktur for veiledningsarbeidet. En metode kan sammenlignes med en oppskrift som forklarer hvordan en oppgave skal utføres. Lauvås et al. (2004) kaller dette for en *handlingsmodell* (Lauvås et al., 2004 s: 36). Metodikken vil kunne vise naturlig progresjon i veiledningsarbeidet og kunne sikre at alle gruppedeltakerne får muligheten til å fremme sine synspunkter og blir lyttet til (ibid.). En tydelig arbeidsmetodikk som skisserer klare forventninger til den enkelte i gruppen, vil kunne skape trygghet i forhold til hva som skal foregå i møtet. En forutbestemt handlingsmodell vil også kunne skape felles forståelse av

innholdet og hensikten med gruppemøtene (Kvistad og Søbstad, 2005). Noen hevder at forutbestemte regler som regulerer kommunikasjonen vil kunne hindre en naturlig flyt i samtalen og vekke trangen til opposisjon (Glomnes 1991).

Etter hvert som handlingsmodellen følges, vil den kunne automatiseres og bli en måte å tenke på for gruppens deltakere. Lauvås et al.(2004) kaller dette for en *tankemodell* (Lauvås et al., 2004 s: 36). En fast metodikk vil kunne hjelpe deltakerne i gruppen til å holde fokus i veiledningen, slik at veisøker får hjelp til å reflektere over sin praksisteori. Etter en tid med fast prosedyrestyring, vil gruppen trolig kunne bruke metodikken mer fleksibelt (ibid). En fare med å løse opp på prosedyrestyringen, vil kunne være at en korter ned på faser i veiledningen som går på bekostning av tid til refleksjon hos deltakerne (Midthassel, 2009 [b]).

Forskning tyder på at en fast arbeidsmetodikk vil kunne medføre at gruppedeltakere innarbeider atferd som vil kunne brukes i andre sammenhenger enn selve gruppemøtet, eksempelvis prinsipper for aktiv lytting og respektfull samhandling (Michell & Sackney, 2000).

En fastlagt og forutsigbar struktur vil kunne bidra til trygghet i veiledningssituasjonen. Blant annet gjennom at deltakerne oppnår en felles forståelse av aktiviteten. Den vil videre kunne sikre tilstrekkelig med tid for refleksjon og at deltakerne holder fokus. Enkelte i gruppen kan imidlertid oppleve en pålagt struktur svært begrensende (Glomnes, 1991). I slike tilfeller vil veiledningen neppe bidra til optimal læring (Hargreaves, 1994).

2.1.2 Veiledningstema

Lærernes daglige utfordringer utgjør innholdet kollegaveiledningen. Og det er veisøkerens opplevelse av en sak som er utgangspunkt for veiledningsaktiviteten. Kolleger identifiserer seg med hverandre og det er stor mulighet for at saker som tas opp, møtes med gjenkjennelse og opplevelse av relevans (Bang & Heap, 2002).

Veiledningen kan omhandle både forhold som oppleves problematisk for enkeltlærere eller en kan ta opp forhold som eksempelvis daglige rutiner i forbindelse med ulike læringssituasjoner. Det kan også være aktuelt å knytte veiledningsarbeidet til forhold som

fungerer bra, og slik øke bevisstheten om hva det er som bidrar til suksess (Lauvås et al., 2004). Kollegaveiledningen vil kunne være en arena hvor en belyser fellessaker, eksempelvis pedagogisk tenkning, organisering og arbeidsmåter ved skolen, noe som vil kunne gi gode muligheter for organisasjonsutvikling (Gjems, 1995; Lauvås et al., 2004).

Saker kan være mer eller mindre utfordrende og dermed mer eller mindre krevende for gruppen. Saker knyttet til atferdsproblematikk kan være ekstra krevende. Midthassel (2009 [a]) peker på forskjellige grunner til det. Eksempelvis kan lærere føle seg *emosjonelt utslitt* (Midthassel 2009 [a], s:17) etter å ha prøvd ulike tiltak uten å oppnå forbedring av situasjonen. Det pekes på at opplevelse av manglende mestring i forbindelse med håndtering av utfordrende elevatferd *kan få frem sterke følelser hos lærer som skyld, skam, hjelpeløshet og sinne* (Midthassel 2009 [a], s:17). Gjems (1995) peker på utfordringene som ligger i bruk av begrepet problemorientering i forbindelse med veiledning. Begrepet assosieres gjerne med vanskeligheter og blir ofte knyttet til faglige eller personlige nederlag. Dersom en fokuserer på sak, i stedet for problem, kan det virke mindre ”farlig” å ta opp tema som knyttes til saker lærere opplever som ekstra belastende (ibid). Det er viktig at øvrige deltakere i gruppen har oppmerksomhet på *at atferdsvansker er komplekse og vanskelige og at det er lettere å stå på siden enn i sakene* (Midthassel 2009 [a], s:17). Som regel kan slike saker forstås på mange forskjellige måter.

Forskning viser at lærere ofte beskriver sin arbeidssituasjon med en viss usikkerhet i forhold til om de utfører jobben sin på en tilfredsstillende måte (eksempelvis Metz, 1993 i Munthe & Midthassel, 2002). Munthe & Midthassel (2002) peker på at en viss uforutsigbarhet alltid vil være en naturlig del av læreryrket. Ingen kan forberede seg slik at de får total oversikt over hva som vil kunne oppstå i løpet av en skoledag. Målet er derfor ikke å fjerne usikkerheten som følger med det uforutsigbare i læreryrket, men å finne hensiktsmessige måter å forholde seg til dette på (ibid). Usikkerhet er primært å betrakte som informasjon, ikke uvitenhet (Funtowicz & Ravetz, 1990). Munthe & Midthassel (2002) peker på muligheten for å kunne utvikle faglig profesjonalitet gjennom å gjøre lærernes usikkerhet til gjenstand for gruppebasert kollegaveiledning (ibid).

Saker deltakerne ønsker å belyse, øke sin forståelse for eller få råd i forhold til, kan nedfelles i et veiledningsgrunnlag. Veiledningsgrunnlaget er ment som et hjelpemiddel for å fokusere

samtalen, men trenger, i og for seg, ikke bli styrende for hvordan samtalen utvikler seg (Lauvås et al., 2004).

2.1.3 Gruppesammensetning

Gruppesammensetning på tvers av trinn, undervisningsfag, alder, kjønn og fartstid som lærer, vil kunne få frem et stort mangfold i perspektiv og derigjennom øke mulighetene for ny innsikt hos medlemmene i en gruppe. Dersom erfaringsutveksling og refleksjoner på tvers av trinn etc. fungerer, vil også arbeidsmiljøet kunne påvirkes positivt gjennom at flere blir godt kjent med hverandre og hverandres praksis (Lauvås et al., 2004). Det advares imidlertid mot å sette sammen grupper hvor ulikhetene blir så store at det går på bekostning av selve hensikten med kollegaveiledningsarbeidet (ibid). For eksempel vil personer som er i konflikt med hverandre, kunne påvirke samhandlingen i gruppen på en negativ måte (Midthassel, 2009 [a]).

Gjems (1995) hevder at likhet, eksempelvis i form av utdanning, yrkesutøvelse og funksjon, kan gi deltakerne et godt grunnlag for å kunne forstå og møte hverandres utfordringer ved erfaringsdeling. Veiledningstema vil da kunne bli relevante for alle deltakerne i gruppen, noe som kan virke motiverende med tanke på overføring av læring fra veiledningen til praksisfeltet. Det å oppdage likhetstrekk mellom veiledningstema og egen jobbsituasjon vil kunne bidra til at lærere utvider forståelsen for fagfeltet sitt (ibid).

Dersom veiledningsgruppene er satt sammen på tvers av utdanning, yrkesutøvelse og funksjon, eksempelvis leder, lærer og assistent i samme gruppe, vil det kunne bli vanskelig å definere felles behov for faglig utvikling. Noe som i følge Gjems (1995) vil kunne påvirke den enkeltes faglige utbytte av veiledningen på en negativ måte. Tveiten (2002) hevder imidlertid, at det viktigste uansett utdannings- eller erfaringsbakgrunn, er at alle gruppens medlemmer oppfatter seg likestilt. Hun sier at det kan være ekstra utfordrende, men ikke umulig, å skille mellom rollene som likeverdige deltakere i veiledningsgruppen og de rollene man ellers har i forhold til hverandre. Den enkeltes opplevelse av likeverd vil i følge Tveiten, være den viktigste forutsetningen for læringsutbytte (ibid). Kollegaveiledning i Respekt er en veiledningsmodell hvor assistenter og lærere oftest deltar i samme gruppe (Midthassel, 2009 [a]).

Lauvås et al. (2004) sier noe om faren ved å bruke etablerte grupper, og peker på to hovedgrunner til at kollegaveiledning innenfor de allerede etablerte teamene ved skolen ikke nødvendigvis er av det gode med henblikk på kompetanseutvikling. For det første er sjansen for at en bruker tiden til å opprettholde en form for samarbeid, slik en vanligvis samarbeider, nærliggende. At en bruker tiden til ytterligere planlegging av elevenes læringsøkter og dermed minker tiden en har til veiledning. For det andre tas mye for gitt i grupper hvor deltakerne kjenner hverandre godt og en risikerer å oppleve at deltakerne finner det vanskelig å stille reflekterende spørsmål til hverandre. En kan oppleve at en har lite nytt å tilføre hverandre (ibid). En fordel dersom en velger å bruke etablerte samarbeidsgrupper kan være at disse allerede har avsatt tid til felles arbeid (Midthassel, 2009 [a]).

En gruppestørrelse fra fem til syv deltakere har vist seg å romme tilstrekkelig med kunnskaper og erfaringer til å fremme stor samhandlingsaktivitet mellom deltakerne (Gjems, 1995). Dersom gruppene blir for små kan en snarere gå tom for tema og bli sårbare ved fravær. Er gruppene for store kan det vanskeliggjøre samhandlingen i gruppen (ibid). Kollegaveiledning i Respekt anbefaler at gruppene består av 6 – 8 faste deltakere, henholdsvis en veisøker, en gruppeleder og 4 – 6 veiledere (Midthassel, 2009 [a]).

2.1.4 Kommunikasjon og roller

Det mest sentrale redskapet gjennom hele veiledningsprosessen er kommunikasjon. Kommunikasjonen mellom deltakerne i gruppen har betydning for hvordan samspillet i gruppen utvikler seg. Kunnskaper om og ferdigheter i kommunikasjon vil kunne brukes for å fremme læring i gruppen samt komme til nytte i møte med spesielle utfordringer gjennom veiledningsforløpet, eksempelvis ved konflikter eller uhensiktsmessige kommunikasjonsmønstre i gruppen (Gjems, 1995).

Bateson (1972, 1979) har utviklet en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon hvor han vektlegger sammenhengen mellom kommunikasjon, relasjoner, endring og vekst. Hans utgangspunkt er at all atferd er kommunikasjon. Alt vi sier og gjør når vi er sammen ses da som kommunikasjon. Kommunikasjonen foregår uavbrutt, med og uten ord. Vi er imidlertid, ikke alltid klar over hvordan det vi formidler påvirker omgivelsene. Budskap formidles både gjennom de ordene vi sier, gjennom taushet, kroppsholdning, stemmeleie og tonefall. Det som

sies kan oppfattes forskjellig avhengig av måten det sies på, og av mottakerens tolkning. Det er ikke alltid mottakeren oppfatter intensjonen med budskapet, eksempelvis så kan jeg tro at jeg viser interesse for noe, men oppfattes uinteressert på grunn av måten jeg formidler meg på. Dette utgjør en stor utfordring i mellommenneskelig kommunikasjon (ibid). Det ikke-verbale budskapet og meningen bak det virker altså sterkt inn på samtalen. Samtidig er ordene viktige. Forståelse og erkjennelse uttrykkes i hovedsak gjennom ord, noe som er av stor betydning i mellommenneskelig samspill (Tveiten, 2002).

Prinsipper forankret i Carl Rogers teorier om ikke- dirigerende rådgivning og terapi kan danne grunnlaget for å fremme oppdagelse, refleksjon og bevisstgjøring gjennom dialog. Han vektlegger betydningen av å være en aktivt lyttende samtalepartner som er oppmerksom og ”til stede” for den som søker veiledning. Gjennom å vise oppriktig interesse for veisøker som person og de veiledningstema veisøker bringer til gruppen, synliggjør veileder en grunnholdning som kan bidra til å støtte veisøker til å formidle sine utfordringer (Rogers, 1959). Dersom alle er villige til å forsøke å ordsette sin tenkning og være åpen for andres tenkning, vil en kunne skape en åpen atmosfære. Noe som videre vil kunne bidra til at gruppen blir en arena for utforskning av komplekse og utfordrende tema. Kunnskap som utvikles gjennom slikt arbeid kan bli felles eie og være nyttig for flere av deltakerne (Senge, 2006).

Aktiv lytting og åpne spørsmål er to av veilederens mest sentrale metoder for å kunne stimulere til refleksjon gjennom dialog (Tveiten, 2002, Pettersen & Løkke, 2004). Ved å lytte aktivt kan veileder få fatt i kjernen i det veisøker formidler; tanker, følelser, hvordan vedkommende forstår sine utfordringer og hvilke handlingsalternativer vedkommende ser for seg. Når veileder lytter med et genuint ønske om å møte veisøker, rettes fokus mot veisøkers budskap. Veileder kan videre respondere i form av ord og nikk med stemmeleie, intonasjon, styrke og tempo tilpasset veisøkers presentasjon av veiledningstema (Pettersen & Løkke, 2004). En utfordring når veiledningsaktiviteten krever at vi lytter til hverandre, vil kunne være at en tolker og forstår det en hører ut fra egne mentale modeller og kun får tak i det som samstemmer med disse. Det vil derfor kunne være nyttig med kunnskap om hvordan den enkeltes forkunnskaper, og eventuelt forutinntatthet, kan påvirke fortolkning og forståelse (jfr Senge, 2006). I tillegg til aktiv lytting vil relevante spørsmål kunne stimulere til refleksjon i veiledningssituasjonen (Tveiten, 2002).

Ulike spørsmål kan ha ulike funksjoner (Tveiten, 2002). Tveiten peker på to grunnleggende hovedtyper; lukkede og åpne spørsmål. Lukkede spørsmål kan besvares med fakta og få ord som ja eller nei. Slike spørsmål kan virke begrensende ved at veisøkers respons ofte blir kortfattet og av lite reflekterende karakter. Lukkede spørsmål kan imidlertid være hensiktsmessige i en avklaringsfase hvor målet er å få et klart bilde av saken som presenteres (Tveiten, 2002). Åpne spørsmål kan gi veisøker mer tid og dermed bedre anledning til refleksjon. Spørsmål av en slik karakter legger ikke føringer eller forventninger om bestemte svar eller opplysninger. Åpne spørsmål gir mulighet til å fortelle fritt, reflektere og starter ofte med spørreordene hva eller hvordan (Pettersen & Løkke, 2004). Refleksjon kan bety at man ser tilbake på sine opplevelse, dveler ved dem og stiller spørsmål som vil kunne hjelpe den enkelte til å se sine erfaringer på en ny måte (Stålsett, 2006).

For å oppnå best mulig oversikt, sammenfatte momentene og sjekke ut om man forstår intensjonen i veisøkers budskap, kan veileder benytte speiling, korte refleksjoner og oppsummering (Pettersen & Løkke, 2004). Fordelen med slike metoder er at de vil kunne gi veisøker mulighet til å korrigere gruppedeltakernes forståelse av sitt tema og videre gi utfyllende informasjon. I tillegg vil de kunne bidra til fremdrift dersom dialogen stopper opp (ibid). Dette kan sammenlignes med det Lauvås & Handal (2000) beskriver som parafrasering. Parafrasering innebærer at veileder, gjennom å gjengi veisøkers anliggende med egne ord, tolker meningsinnholdet i samtalen. Noe som vil kunne bidra til at veisøker tenker gjennom det vedkommende formidler og enten går videre, eller bruker mer tid på å klargjøre saken (Lauvås & Handal, 2000).

Gjennom aktiv lytting, spørsmål, korte refleksjoner, speiling og oppsummeringer eventuelt parafrasering gjennomsyret med en ”å ville veisøker vel- holdning”, kan veileder bygge opp sine forutsetninger for, på best mulig måte, å kunne se saken fra veisøkers perspektiv. Carl Rogers (1959) kaller dette for empati. Midthassel (2009 [a]) peker blant annet på empati som et kjennetegn for godt klima i en veiledningsgruppe.

Følelser oppstår i alle mellommenneskelige møter og er derfor en vesentlig del av vår kommunikasjon (Grelland, i Eide et al., 2008). Følelser oppstår som respons på hvordan vi tolker ulike situasjoner og påvirker dermed våre tanker og handlinger (ibid). Gjennom veiledningsaktiviteten kan vi bli klar over hva følelsene representerer, hvordan vi forholder

oss til dem og videre forsøke å forstå dem (Tveiten, 2002). Yrkesutøvere kan i enkelte situasjoner oppleve at følelsesmessige reaksjoner hindrer dem i å gjøre en god jobb, eksempelvis i møte med utfordrende atferd. Gjennom veiledning kan en utforske og få innsikt i hvilke situasjoner som vekker disse følelsene, se sammenhenger og reflektere over hvordan det kan være mest hensiktsmessig å forholde seg til følelsene og slik gjøre utfordringene dette gir, håndterbare (ibid). Ved å ha fokus på hvordan yrkesfunksjonen ”her- og -nå” kan bli bedre, gjør Tveiten (2002) et klart skille mellom veiledning og terapi.

Ulike måter å kommunisere på vil kunne virke fremmende eller hemmende for faglig utvikling i veiledningsgrupper. Jeg har så langt pekt på noen aspekt som kan fremme positivt samspill og stimulere til innsikt hos gruppedeltakerne. Gjems (1995) peker på både individuelle og kollektive kommunikasjonsmønstre som kan hemme veiledningsarbeidet.

Eksempler på individuelle kommunikasjonsmønstre som kan vanskeliggjøre veiledningen, kan være; dominerende, særlig selvhevdende, skråsikre eller påfallende passive deltakere i gruppen. Et mål i veiledning er å få frem den totale kunnskapsressursen i gruppen, variasjoner i faglige synspunkter, teoretiske idealer og arbeidsmåter. Dette kan, i følge Gjems, vise seg vanskelig dersom et eller flere av nevnte mønstre er fremtredende i gruppen. Når det gjelder kollektive kommunikasjonsmønstre som kan hindre læringsprosesser og kompetanseutvikling gjennom veiledning, peker Gjems (1995) på seks ulike mønstre; ”lav- risiko gruppen” hvor variasjon med henblikk på innhold og form er liten, ”diskusjonsgruppen” med meningsutvekslinger som verken utfordrer deltakernes forståelse av relasjoner eller konsekvenser av handling, ”den sosiale gruppen” som primært sørger for at alle trives, ”personlig støttegruppe” med ekstra omsorg for person(er) som har behov utover det veiledningsgruppen er til for å dekke, ”den avhengige gruppen” som ikke fungerer uten at gruppen ledes av bestemt person og ”ulike sub- grupperinger” hvor allianser skapes og har ulike agendaer for gruppemøtene (ibid). Man vil kunne unngå, endre eller rydde hemmende kommunikasjons- og samhandlingsmønstre av veien gjennom å evaluere samspill og innhold, såkalt meta- kommunikasjon (Gjems, 1995; Bateson 1972, 1979) En prosedyreregulert arbeidsmetodikk vil kunne sikre avsatt tid til slikt arbeid.

Jo tryggere og mer avslappet kommunikasjonen i veiledningsgruppen er, desto mer kan deltakerne rette oppmerksomheten mot veisøker og innholdet i vedkommendes

veiledningstema. Utrygghet vil kunne bidra til at fokus rettes mer mot måten informasjon formidles på (Gjems 1995). På bakgrunn av dette blir det viktig å etablere et trygt og utviklingsfremmende klima, slik at hovedfokus rettes mot veisøker og vedkommendes budskap og de læringsmulighetene dette gir for alle deltakerne i veiledningsaktiviteten.

2.2 Klima i veiledningsgruppen

Det klima som utvikles i gruppen gjennom veiledningsarbeidet, har stor betydning for hvorvidt hver enkelt våger å dele sine erfaringer og meninger med kollegene i gruppen. Klima kan knyttes opp til den kultur eller atmosfære som råder i en organisasjon. En *veiledningsvennlig kultur* (Bang & Heap, 2002, s: 21) innebærer blant annet at veiledningsmøtene preges av et trygt klima, hvor gruppedeltakerne møter hverandre med respekt og evner å gi hverandre respons på en slik måte at den enkelte opplever seg anerkjent, lyttet til og tatt på alvor (Bang & Heap, 2002).

Idealet, i kollegaveiledningsarbeidet, er at lærerne skal oppleve frihet til å utforske sin praksisteori sammen med kolleger og derigjennom få mulighet til faglig og personlig utvikling (Handal & Lauvås, 1999). Anerkjennelse og aksept er imidlertid ikke nok i en læringsprosess. Det må også skapes et rom som er så trygt at deltakerne tør å møte utfordringer (Teslo, 2006).

2.2.1 Subjektiv norm

En kan forvente at hver og en i gruppen har sin individuelle opplevelse av klima. Derfor vil jeg se nærmere på klima som subjektiv norm. Subjektiv norm representerer en persons oppfatning av hva vedkommende tror at andre mener han/ hun bør gjøre eller la være å gjøre. Dette kan oppleves som et press til å følge bestemte sosiale normer og kan eventuelt korrigeres av personens egen motivasjon for å følge et slikt press. Viktige andre vil kunne ha mer eller mindre innflytelse avhengig av hvilken rolle de spiller i personens liv. Personens forståelse av seg selv og sin posisjon i fellesskapet og behov for eksempelvis anerkjennelse eller tilhørighet, vil også kunne påvirke grad av tilpasning (Fishbein & Ajzen, 1975). Slike normer kan enten dannes gjennom at viktige andre klart ytrer hvordan de mener en person bør handle og ved at personen responderer med å følge eller lar være å følge instruksjonen. Eller så

kan subjektiv norm dannes ved at personen selv, på bakgrunn av observasjoner og opplysninger, beslutter hva som er forventet oppførsel i gitte sosiale settinger (Fishbein & Ajzen, 1975). Forskning dokumenterer hvordan subjektiv norm påvirker personers oppførsel (eksempelvis Sheppard, Hartwick & Warshaw, 1988).

Ut fra dette kan vi anta at deltakerne i en veiledningsgruppe påvirkes av hverandre og at det som utkrystalliserer seg som forventet atferd i møtene, høyst sannsynlig påvirker hver enkelts handling. Dersom klima oppleves som utrygt kan det eksempelvis tenkes at deltakerne i mindre grad vil våge å eksponere seg i gruppen. Lam (2002) peker på læreres frykt for å bli stemplet som faglig inkompetente og usikre dersom de deler sine opplevde utfordringer med kolleger. Slike funn korresponderer med forskning som viser at mennesker generelt forsøker å dekke over sine feil ettersom en da risikerer å avsløre sin inkompetanse og usikkerhet (Senge 2006). Dette kan gå på selvaktelsen løs og hindre læring (Lam, 2002).

2.2.2 Motstand

Motstand hos deltakerne er ikke alltid lett å oppdage og kan vise seg på ulike måter, for eksempel ved at deltakeren inntar en passiv rolle i gruppen eller ved andre former for forsvar. Eksempler på forsvar kan være intellektualisering, taushet, vitsing eller glemsel (Tveiten, 2002). Motstand eller forsvarsverk, kan tre frem i menneskers psyke i forbindelse med utviklingsarbeid (Lam, 2002; Skogen, 2004; Senge, 2006).

Personer har ulike erfaringer knyttet til mestring og nederlag, noe som vil kunne påvirke den enkeltes grunnleggende opplevelse av trygghet/ utrygghet. En som forbinder nye situasjoner med mestring og positive bekreftelser er langt bedre rustet til å takle endring enn en som knytter endringssituasjoner til opplevelse av nederlag (Skogen, 2004). I kollegagrupper finnes det trolig personer som har en negativ læringshistorie og dermed vil møte nye situasjoner med høy grad av frykt (Skogen, 2004; Fullan, 2007).

Argyris og Schön (1974) snakker om at en del personer i organisasjoner er gode til å unngå å lære, de bruker begrepet ”dyktig in- kompetanse”. Kilden til slik motstand forklares som frykt for å avsløre tenkningen som ligger bak ens synspunkter. En frykt for at andre vil kunne finne

feil med ens resonnementer. Argyris og Schön (1974) hevder at en slik oppfattet trussel begynner tidlig i livet og kan forsterkes gjennom skolegang og yrkesliv (ibid).

Man kan knytte motstandsmobilisering til hver av de ansattes meninger, holdninger og verdier. Men fenomenet kan også knyttes til organisatoriske forhold, eksempelvis i hvor stor grad endringsarbeidet representerer brudd med tradisjonene som råder i kollegiet og hvor omfattende endringen er (Skogen, 2004). Motstandsmobilisering kan også henge sammen med om de ansatte, på bakgrunn av tidligere erfaringer, har tro på at skolen vil kunne lykkes med endrings- og utviklingsarbeidet (ibid). Motstand er et sammensatt fenomen som utvilsomt vil kunne ha betydning for klima i veiledningsgruppene.

2.2.3 Nødvendig og tilstrekkelig trygghet

Dersom deltakerne i kollegagruppen opplever et trygt og bekreftende klima, hvor hver enkelts mening og refleksjon blir verdsatt like høyt vil det kunne bidra til at man våger å eksponere sin *uferdighet* (Teslo, 2006, s:67), og derfor selv ønsker å delta i læringsaktiviteter som vil kunne medføre kontakt av både anerkjennende og utfordrende karakter (Teslo, 2006). Tveiten (2002) sier at *når tryggheten i gruppen er tilstrekkelig, kan motstanden minke og forsvinne* (Tveiten, 2002, s: 84). Hun peker på at veiledere kan øke trygghet i grupper ved å la hver deltaker få uttrykke sin personlige opplevelse av klima (ibid). Dette korresponderer med Senge (2006) som fremhever spørrende holdning, refleksjon gjennom dialog og meta-kommunikasjon som måter å dempe motstand på (ibid).

2.3 Læring i kollegagrupper

Det er mange og forskjellige perspektiv på hva læring er og hvordan læring foregår. Argyris & Schön (1974) skiller mellom to forskjellige former for organisatorisk læring; enkel- krets *singel- loop* læring og dobbel- krets, *double- loop*, læring (ibid.s: 18 – 19).

Ved enkel- krets læring endres eller justeres deler av praksis uten at en stiller kritiske spørsmål til hvordan endringene samsvarer med eksisterende mål, verdier, innhold, organiserings- og samarbeidsformer i organisasjonen. Det er selve arbeidsprosessen som skal forbedres og en retter opp feil og mangler uten at det krever refleksjon over gjeldende verdier, handlingsvalg og konsekvenser som følger med. Denne type læring kan egne seg i forbindelse

med rutinearbeid og for å kunne gjennomføre dagens program på en mest mulig effektiv måte (Argyris & Schön, 1974). I veiledningssammenheng kan det eksempelvis være gjennom, et såkalt asymmetrisk veiledningsforhold, hvor en ekspert lærer fra seg noe til en arbeidstaker, uten at det nødvendigvis settes i sammenheng med eller påvirker organisasjonens styrende verdier. Veiledningen kan likevel hjelpe den som mottar veiledningen til å gjennomføre en mer effektiv jobb, men vi snakker ikke om et relasjonelt samspill som nødvendigvis utløser refleksjon over praksis.

Dobbel- krets læring vil kunne egne seg i forbindelse med utviklingsarbeid av mer dyptgripende karakter og vil innebære at en hele tiden tenker over om mål som settes og veivalg som gjøres er de mest hensiktsmessige for virksomheten (Argyris & Schön, 1974). Dobbel- krets læring handler om å ta de styrende verdiene opp til vurdering. Denne type læring kan beskrives som refleksjonsorientert og forutsetter vilje til endring av grunnleggende karaktertrekk i organisasjonen. Argyris & Schön (1974) påpeker at en må påberegne en viss motstand, som en naturlig del av endringsprosesser (ibid).

Det er ikke selvsagt at en oppnår reell endring gjennom utviklingsarbeid (Fullan, 2007). En kan foreta justeringer i organisasjonen uten at det nødvendigvis rokker ved rådende kulturelle tradisjoner og normer. En kan gjøre overflatiske, strukturelle, endringer uten at det får nevneverdige konsekvenser for hvordan enkeltlærere utøver sin praksis i klasserommet. Det er, først, gjennom å øke kollegiets bevissthet rundt hver enkelts og organisasjonens pedagogiske og verdimeslige grunnlag for praksis, en kan oppnå reell endring (ibid).

Dersom endringen skal bli av mer dyptgripende karakter, vil det trolig kreve endring i samarbeidsformer (eksempelvis Little, 1990; Handal og Lauvås, 2000; Fullan, 2007; Midthassel, 2009 [b]). Intensjonen med kollegabasert veiledning er kompetanseutvikling hos hver enkelt yrkesutøver og kollegiet som helhet. Dersom endrings- og utviklingsarbeid skal oppleves som kompetanseutvikling av organisasjonens ansatte, avhenger det blant annet av opplevd nytteverdi hos hver enkelt lærer.

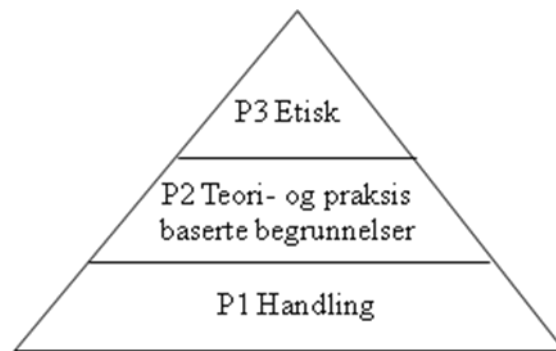
Kollegaveiledning som arbeidsform i Respekt programmet vil kunne legge til rette for refleksjon over hvordan skolens kjerneverdier uttrykkes gjennom skoledagen og slik kunne

danne grunnlaget for etiske vurderinger. En slik bevisstgjøring vil, på sikt, kunne føre til grunnleggende endringer i hver enkelts og organisasjonens praksis.

I denne sammenhengen snakker jeg om læring som økt bevissthet, endring i handling og felles forståelse i kollegagruppen. Slik læring innebærer at yrkesutøvere i større grad vil kunne begrunne valgene de gjør i ulike situasjoner, og at de på bakgrunn av ny innsikt vil kunne velge mer hensiktsmessige handlingsalternativer. Denne type læring vil også kunne medføre at kollegiet oppnår større grad av felles forståelse for hverandres og dermed skolens praksis. Ved hjelp av Løvlie`s (1974) praksistrekant (i Handal & Lauvås, 1999; Tveiten, 2002) og Kolb`s (1984) læringssirkel (i Pettersen & Løkke, 2004), vil jeg forsøke å tydeliggjøre hvordan vi kan forstå læring som; økt bevissthet og endring i atferd. Læring som felles forståelse blir belyst ved hjelp av begrepene subjektiv og objektiv virkelighetsforståelse (Fullan 2007).

Lauvås & Handal (1999) presenterer praksistrekanten (Løvlie, 1974 i Handal & Lauvås, 1999). Praksistrekanten fremstilles som en tankemodell for yrkesfaglig veiledning med tre nivåer fremstilt som en trekant. Det er like gyldig om trekanten står opp eller ned. En yrkesutøver kan begrunne sine handlingsvalg på ulike nivå. Første nivå representerer selve handlingen som utføres. Andre nivå representerer et mentalt nivå som innebærer planlegging og begrunnelse for den handling som utføres. Dette nivået er forankret i de erfaringene og kunnskapene vi til enhver tid har tilegnet oss gjennom ulike handlinger. Det er her vi blant annet vurderer hva som er hensiktsmessig å gjøre i ulike situasjoner. Tredje nivå representerer våre etiske begrunnelser; holdninger og verdier. Dette nivået omfatter blant annet rettferdiggjøring av handling. Andre og tredje nivå utgjør hver enkelts praksisteori eller handlingsteori.

Tveiten (2002) definerer, i tillegg, følelsene inn på tredje nivå i praksistrekanten. I følge Tveiten kan man foreta en situasjonsanalyse av en erfart situasjon, ved hjelp av de ulike nivåene eller komponentene i praksistrekanten og derigjennom bli bevisst grunnlaget for egne handlinger og konsekvensene av dem og slik bli bevisst egen praksisteori. Man kan bli oppmerksom på hva man har foretatt seg både bevisst og kanskje ubevisst. Og oppdage om ens praksis er hensiktsmessig eller trenger justering. Økt bevissthet handler om åpenhet for nye perspektiver, andres erfaringer og verdier og holdninger (Tveiten, 2002).

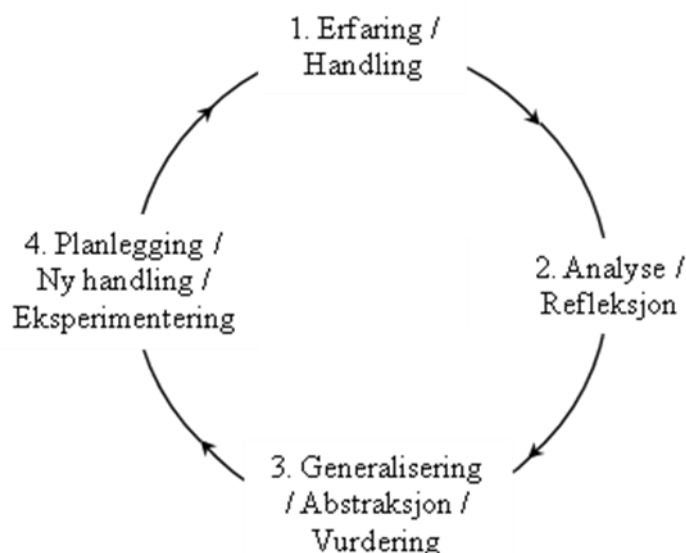


Figur 2.4.1, "Praksistrekanten"; (etter Løvlie, 1974, i Handal & Lauvås, 1999, s:40)

Erfaringene vi gjør oss må gjennom en omfattende mental prosess med utforsking, sortering og systematisering og videre omsettes til kunnskap som kan resultere i ny handling.

Erfaringslæring er et kjernebegrep i pedagogikken og et av utgangspunktene til Kolb (1984). Kolb argumenterer for at læring er en sirkulær prosess som omfatter fire læringsfaser eller stadier og som hele tiden går i en spiral. Kolb (1984) bygger på ulike læringsteoretikere bl.a. Piaget, Dewey og Lewin, som alle kan defineres innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon og står i sterk kontrast til behavioristiske læringsteorier hvor læring sees på som oppsamling av data.

Jeg vil illustrere hovedtrekkene i Kolbs læringssirkel. Den deler inn erfaringslæringen i fire stadier; 1) konkret erfaring gjennom handling 2) analyse og refleksjon over erfaring, som videre blir utgangspunkt for 3) generalisering, abstraksjon og vurdering, som igjen blir utgangspunkt for 4) planlegging og ny handling gjennom aktiv eksperimentering.



Figur 2.4.1. Kolbs lærings sirkel (i Pettersen & Løkke, 2004, s: 54.)

Kompetanseutvikling, forklart på denne måten, foregår gjennom en prosess, hvor individet selv er aktivt. Prosessen involverer hele mennesket med tanker, synspunkter og følelser. I samspill med andre kan en utvide sin innsikt, gjennom å utvikle nye holdninger og se egne erfaringer i nye perspektiv. Kolb (1984) hevder at ens erfaringer må være utgangspunktet for refleksjoner og at kunnskap utvikles gjennom refleksjonsprosessene (Pettersen & Løkke, 2004). Jeg tenker meg da at det foregår en intellektuell prosess mellom de ulike fasene og at refleksjonene kan beskrives som en bro mellom personens erfaringer og læring. I kollegaveiledningen kan det bety at man over tid tilegner seg en viss innsikt, som eksempelvis kan bidra til at en opplever større grad av mestring i jobben som lærer.

Jeg har tidligere vist til forskning som viser at kollegabasert veiledning kan føre til kompetanseutvikling i form av økt bevissthet og endret atferd (eksempelvis Midthassel & Bru, 2001). Veiledningsarbeid i kollegagrupper vil kunne medføre at gruppedeltakerne blir godt kjent med hverandres praksisteori og slik øke kollegagruppens bevissthet om hva som allerede er felles. Dette vil kunne være utgangspunktet for at kollegiet utvikler et mer konsistent handlingsgrunnlag som har konsekvenser for den enkelte lærers praksis (Lauvås & Handal, 2000). Gjennom aktiv lytting, åpne spørsmål og en empatisk grunnholdning kan en nærme seg hverandres forståelse og trolig kunne samles om en del felles retningslinjer. En kan bli klar over likheter og ulikheter i måter å håndtere forskjellige situasjoner på ved at de tema som blir tatt opp i veiledningen blir belyst fra flere perspektiv. Ved at enkeltlæreres

faglige ståsted, holdninger og følelser blir tydeliggjort øker muligheten for å kunne nærme seg hverandre og videre kunne bli enige om felles føringer for organisasjonens virksomhet (ibid).

Fullan (2007) snakker om subjektiv og objektiv virkelighetsforståelse. Subjektiv virkelighetsforståelse omhandler hver enkelts personlige forståelse av praksis, mens objektiv virkelighetsforståelse beskriver grad av felles forståelse. Fullan peker på at de subjektive forståelsene kan gi visse utfordringer med tanke på å få til og opprettholde en konsistent praksis i skolen. Han forklarer objektiv virkelighetsforståelse som en forståelse kollegiet enes om gjennom målrettet arbeid hvor intensjonen er felles forståelse (Fullan, 2007 s: 37).

2.4 Kollegaveiledning i Respekt programmet

Gjennom å beskrive kollegaveiledningen i Respekt programmet, vil jeg forsøke å konkretisere arbeidsmetodikken som brukes av informantene i mitt prosjekt. Jeg ønsker med det å synliggjøre hvilke formelle retningslinjer som er med og danner strukturen i den gruppebaserte veiledningen på de to skolene.

Respekt er et skoleutviklingsprogram som har til hensikt å forebygge og redusere problematferd. Programmet er utviklet av Senter for atferdsforskning, UiS. Implementering av Respekt programmet foregår i flere trinn over en to års periode. Kollegaveiledning inngår som sentralt element i programmet og er en måte å organisere kompetanseheving i et kollegafellesskap. Den modellen for kollegaveiledning som brukes i Respekt er tilpasset saksfeltet psykososiale vansker og skal bidra til å øke lærernes kompetanse med henblikk på å kunne forebygge ulike former for atferdsvansker blant elevene i skolen. Respekt programmet har som mål *å redusere problematferd hos elevene i skolen, samt å stimulere til positiv atferd* (Roland, Sørensen & Størksen, 2007, s:6). Et delmål er *å utvikle kollektive holdninger og handlinger og å fremme utviklings- og læringsklima i skolens personalgruppe* (Roland, Sørensen & Størksen, 2007, s:7). Et formål med kollegaveiledningen i Respekt programmet er å gi den enkelte lærer hjelp til å utvikle sin praksis i forhold til de opplevde utfordringene (ibid). Innholdet i kollegaveiledningsmøtene vil oftest handle om de voksnes rolle i møte med elevene og forebygging og håndtering av atferd som oppleves utfordrende. Metoden gir lærere anledning til å reflektere sammen med kolleger over utfordringer de møter gjennom sitt

daglige arbeid samt hjelp til å kunne forstå og se handlingsalternativer i møte med elevene (Munthe og Midthassel, 2002).

Kollegaveiledning i Respekt programmet blir organisert etter en anbefalt standard. Denne standarden bygger på Lauvås et al.'s (2004) prinsipper for kollegaveiledning. Jevnbyrdighet preger veiledningsrelasjonen og gruppens medlemmer er etter tur veisøker og veileder. Alle medlemmene i gruppen bidrar med saker som hentes fra hverdagen som lærer. Veiledningen foregår i faste grupper som møtes jevnlig og møtenes varighet er omtrent halvannen til to timer. Gruppen ledes av en som har fått opplæring i metodikken som anvendes. Veiledningen følger en fast fremgangsmåte som består av fire faser; 1) forberedelse til gruppemøtet, 2) selve gruppemøtet, 3) aksjon i forhold til temaet for det enkelte veiledningsmøtet og 4) tilbakemelding til kollegagruppen. Forberedelsesfasen består i at veisøker konkretiserer sin utfordring ved å skriftliggjøre den slik at øvrige gruppemedlemmer kan forstå saken. I selve gruppemøtet utforskes saken som veisøker bringer inn i gruppa ved at kolleger hjelper veisøker til å klargjøre, reflektere over og se på handlingsalternativer i aktuell sak. Til dette arbeidet benyttes en prosedyre som består av elleve trinn (se Midthassel, 2009 [a], s: 30 - 31). Første del av møtet innehar et tydelig avklaringsfokus gjennom veisøkers presentasjon av aktuell problemstilling, klargjørende spørsmål fra veilederne som skal bidra til å få frem nødvendige og tilstrekkelig med faktaopplysninger, deltakernes speiling av problemstilling for å sikre felles forståelse av veisøkers anliggende samt veisøkers kommentar og konklusjon på hva han ønsker veiledning på. Avklaringsrunden kan bidra til å unngå misforståelser og hjelpe veisøker til å få tak i sitt behov. Neste skritt i møtet har fokus på refleksjon og deretter handling. Deltakerne stiller etter tur spørsmål til veisøker. Spørsmålene skal ikke bære preg av råd, men er tenkt for å få veisøker til å reflektere over hvordan vedkommende forstår problemet og sammenhengen problemet inngår i. Når fokus på handling er det sentrale i møtet, formulerer veisøker selv hva han ønsker å oppnå i saken og hvilke handlingsmuligheter han ser, før veilederne kommer med sine begrunnede forslag til handling. Gruppens leder noterer det som blir sagt slik at alle kan se og lettere huske hva som kommer frem. Veisøker kommenterer deretter de ulike handlingsalternativene og sier noe om hvilke han mener å kunne nyttegjøre seg av. I tillegg gir denne delen av møtet veisøker anledning til å bringe frem behov for ytterligere hjelp i form av samarbeid eller annen støtte. Veisøker forplikter seg til å arbeide med tiltak og melde tilbake til gruppen en avtalt dato. Avslutningsvis evalueres

veiledningsøkten ved at deltakerne i tur og orden, først veisøker, deretter veilederne og tilslutt gruppens leder, sier noe om hvordan de opplevde møtet (Midthassel, 2009 [a]).

Kollegaveiledning som arbeidsmåte i Respekt programmet forutsetter at det legges organisatorisk til rette for slikt arbeid. Det er en forutsetning at ledelsen involverer seg aktivt både i forbindelse med praktisk tilrettelegging og motivering av de ansatte, gjennom hele prosjektperioden.

2.5 Ytre kontekstuelle forhold til veiledningsaktiviteten

Skolers ledelse og ulike rammefaktorer vil kunne påvirke veiledningsaktivitet og utbyttet av denne. Dette støttes av forskning som viser at lederes personlige engasjement og praktisk tilrettelegging er av betydning for å kunne lykkes med systemrettet utviklingsarbeid i skolen (eksempelvis Larsen, 2005; Fullan, 2007).

2.5.1 Lederstøtte

Generelt består skolers ledelse av en gruppe mennesker som jobber tett sammen og innehar ulike arbeidsoppgaver. Gruppen kan eksempelvis bestå av rektor, inspektør, spesial- og sosial pedagogisk leder. Rektor er skolens øverste leder. Rektorrollen er kompleks og krevende, og en nøkkelrolle i forbindelse med skolers utviklingsarbeid (Fullan, 2007).

Ofte når rektors rolle blir beskrevet, lages et kunstig skille mellom lederens administrative ansvar, *management* (Larsen, 2005 s: 22) og ansvar for utøvelse av en støttende lederstil, *leadership* (Larsen, 2005 s: 22). Dette er i prinsippet to likeverdige sider ved rektorrollen og dersom en skal lykkes med organisatorisk lærings- og utviklingsarbeid vil det avhenge av lederens evne til å kombinere disse oppgavene. Rektor signaliserer gjennom sitt engasjement hva som er skolens satsingsområde og dermed verdt å bruke tid på (Larsen, 2005; Fullan, 2007).

I forbindelse med forberedelse og gjennomføring av utviklingsarbeid i skolen vil det være flere områder som krever at rektor er både pådriver og praktisk tilrettelegger. Skoleleder vil eksempelvis ha overordnet ansvar i forbindelse med å stake ut kurs for skolens virksomhet,

samle kollegiet om felles kurs og sikre at kollegiet istandsettes til å kunne gå i riktig retning (Daft, 1999 i Larsen, 2005). Dette arbeidet vil innebære at ledelsen skaper rom for kollegabaserte læringsfellesskap og i samarbeid med personalet utarbeider visjon, verdier og langsiktige mål for virksomheten (Senge, 2006). At lærerne involveres i utviklingsarbeidet, vil være en forutsetning for både individuell og kollektiv læring i organisasjonen (Midthassel, 2009 [b]; Argyris & Schön, 1974). På denne måten vil man kunne sikre at utviklingsarbeidet rotfestes i kollegagruppen og at lærernes opplevelse av å bli påtvunget endring minimaliseres (Larsen, 2005).

Det viktigste skoleledelsen kan gjøre for å sette organisasjonen i stand til forbedringsarbeid, er gjennom langsiktig tenkning å utvikle en kultur for endring (Midthassel et al., 2000; Fullan, 2007). Deres forskning bekrefter rektors sentrale rolle som signalgiver og aktive medvirker. Det antydes at rektors personlige engasjement vil kunne bidra til økt grad av forpliktelse og økt grad av motivasjon hos de ansatte. I tillegg pekes det på at skolelederstøtten kan knyttes til grad av lærernes involvering i utviklingsarbeid (ibid). En støttende lederstil vil med andre ord kunne bidra til at rektor oppnår en sentral posisjon med henblikk på å kunne påvirke lærernes holdninger til forbedringsarbeid i skolen.

2.5.2 Rammer

Utover at rektor motiverer, etterspør arbeidet og engasjerer seg personlig i forbindelse med utviklingsarbeid som kollegaveiledning, vil det være behov for at rektor avsetter tid og ressurser til opplæring, øvelse og anvendelse av den nye samarbeidsformen. Eksempelvis må det skapes rom for felles refleksjonsbaserte drøftinger i kollegiet (Lauvås et al, 2004).

Skoler som legger vekt på å skape gode vilkår for kollegaveiledningsaktivitet oppnår ofte gode resultater med arbeidet (Lauvås et al., 2004). Forskning viser for eksempel at planfestet tid, egnede romforhold og tilstrekkelig med ressurser til lærere som har et særlig ansvar knyttet til veiledningsaktiviteten, er faktorer som er av betydning for å lykkes. Det er med andre ord, ikke tilstrekkelig at det overlates til hver lærer å rydde tid og rom til kollegaveiledning. (Gjems, 1995; Lam, 2002; Lauvås et al, 2004).

Det pekes videre på at veiledningsgruppene bør være faste over tid, slik at gruppens medlemmer oppnår stabil og nær kontakt. Dette er forhold som vil kunne stimulere gruppeprosessen på en positiv måte og dempe utrygghet i gruppens samhandling (Gjems, 1995). Etablering av regler for veiledningsmøtene, er forhold som vil kunne påvirke gruppeprosessen positivt eller negativt (ibid). Forskning viser at det kan oppleves temmelig risikofylt å bli veiledet av kolleger, siden veiledningen ofte handler om forhold hvor man føler seg usikker og inkompetent (Lam, 2002). At deltakerne avgir taushetsløfte vil kunne bidra til trygghet for at det en utleverer ikke blir diskutert eller videreformidlet utenfor gruppen. Å melde forfall vil blant annet kunne bidra til å unngå spekulasjoner om hva uteblivelse fra gruppemøtet skyldes (Gjems, 1995).

Endringsarbeid er krevende og det er vanlig at uforutsette hendelser som krever mer tid og ressurser enn planlagt, oppstår (Skogen, 2004). De fleste skoler forholder seg til stramme budsjetter, noe som gir konsekvenser for valgene som gjøres. Skolenes budsjetterammer vil kreve bevisste prioriteringer knyttet til ønsket om å optimalisere elevenes læringsbetingelser (ibid).

2.6 Kort oppsummering

Ved hjelp av teori og forskning har jeg nå forsøkt å få frem ulike aspekt ved kollegaveiledning som arbeidsmåte med henblikk på kompetanseutvikling i skolen. Det overordnede har vært å synliggjøre hvilke muligheter og utfordringer teori og forskning peker på. Forskning har vist at reflekterende kunnskapsdeling i grupper kan bidra til kompetanseutvikling hos enkeltpersoner og organisasjoner dersom visse forutsetninger som blant annet forutsigbare rammer, lederstøtte og et trygt og åpent klima er tilstede. På denne bakgrunn er det relevant å få mer kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer lærere og skoleledere opplever med kollegaveiledning i Respekt programmet. Jeg søker svar gjennom å fange læreres personlige opplevelse av kollegaveiledning og gjennom faktainformasjon om rammene for arbeidet. Jeg vil vite noe om skoleledelsens rolle i forbindelse med veiledningsarbeidet og spør lederne selv hvilke muligheter og utfordringer de ser med kollegaveiledning som verktøy for kompetanseutvikling i skolen.

3. Metode

Metodevalg påvirkes naturlig av hvilke data en er ute etter (Ringdal, 2007). Kvalitative forskningsmetoder søker å gi dybdekunnskap om fenomeners kvalitative aspekt.

Informasjonen hentes fra et lite utvalg og gir fyldig informasjon. En er opptatt av prosess, mening og forståelse. En kvalitativ intervjuundersøkelse vil oftest gi datamateriale i form av et stort antall transkriberte tekstsider og kan oppleves uhåndgripelig. Det kan være en stor utfordring å bearbeide resultatene. Kvale (2009) beskriver prosessen som et tidkrevende nøyaktighetsarbeid. Intervjuundersøkelse er likevel velegnet for å få vite noe om hvordan mennesker opplever sin situasjon, hvordan de beskriver, vurderer og forstår seg selv i møte med enten private eller yrkesmessige forhold (ibid). Intervju er et møte mellom mennesker og kan skje enten som telefonintervju i forbindelse med en markedsundersøkelse eller i form av en dypere samtale hvor personene fysisk møtes (Dalen, 2004). Graden av relasjon er en hovedforskjell på de to ytterpunktene. En stemme i telefonen skiller seg kvalitativt fra et personlig møte med en tilstedeværende og lyttende intervjuer. Valget vi gjør avhenger av hvilken grad av dybde vi vil undersøke (ibid). I et dybdeintervju hvor forskeren etablerer en direktekontakt med personene som studeres, vil forskerens sensitivitet eller årvåkenhet overfor informantene være viktig. Forskeren er selv et redskap for innhenting av informasjon, noe som kan by på ulike etiske utordringer (Thagaard, 2009).

Med utgangspunkt i målsettingen om å kunne hente ut mening for å oppnå forståelse av hvordan informantene opplever sin situasjon, vil fortolkning ha en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Jeg peker her på to ulike tradisjoner som kan knyttes til fortolkning av data; fenomenologi og hermeneutikk. En fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming ligger til grunn for tolkning av mine data.

Fenomenologi er et filosofisk perspektiv som er basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltakernes livsverden (Kvale, 2009 s: 323).

Gjennom en fenomenologisk tilnærming søker en etter en forståelse av dypere mening i personers erfaringer, ved å ta utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse av en sak. Det er informantens perspektiv som er i fokus og det er vesentlig at fenomenene får komme til syne slik de beskrives av intervjupersonen. Fenomenologi bygger på antakelsen om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er. Forskeren streber etter å være lojal mot informantens ståsted og erfaringer (Thagaard, 2009).

Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster innen humaniora (Kvale, 2009 s: 323).

Hermeneutikken fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende, gjennom å fortolke den informasjonen informantene i forskningsintervjuet kommer med. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at den egentlige sannhet ikke finnes, men at fenomener kan fortolkes på flere nivå. Dette bygger på en antakelse om at mening kun kan forstås i lys av den kontekst eller situasjon det som studeres er en del av. Delene må forstås i lys av helheten og visa versa (Thagaard, 2009). Forskeren bringer ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar dermed til å skape den konteksten noe forstås innenfor. Dette påvirker hvilke forventninger fortolkeren har til det som fortolkes (Johnsen i Fuglseth & Skogen, 2006). I min oppgave har jeg valgt å la fenomenene tre frem slik informantene beskriver dem. I noen grad har jeg også fortolket utsagnene som fremkommer.

3.3 Utvalget

Utvalget er hentet fra to skoler, med tre lærere og en representant fra skoleledelsen på hver av skolene. Til sammen utgjør det åtte informanter. Skolene ble valgt ut i samråd med Senter for Atferdsforskning (SAF). Grunnen til det er at jeg ønsket skoler som hadde gjort seg positive erfaringer med å benytte kollegaveiledning som arbeidsmåte i forbindelse med implementering av Respekt programmet. I min undersøkelse er jeg avhengig av informanter som vil dele sine erfaringer med meg og kan tenke seg å delta med opplysinger gjennom intervju samtaler. Skoleledelsen fikk tilsendt informasjonsskriv med informasjon til lærerne slik at de hadde et visst kjennskap til hva de ble bedt om å være med på (vedlegg 1).

Lærerne som er intervjuet er kvinner alderen ca 25 – 60. En er rett over 60, to er mellom 50 og 60, en er mellom 40 og 50, en er mellom 30 og 40 og en er under 30. En har arbeidet rett over tjue år i skolen, tre av informantene har arbeidet omtrent ti år i skolen og to av informantene har vært rundt fem år i skolen. Alle har vært fem eller flere år ved nåværende tjenestested og har dermed vært med på kollegaveiledning fra starten av. Skolelederne er forholdsvis nytilsatt i sine stillinger og begge skolene var allerede i gang med implementering av Respekt programmet da de tiltrådte som skoleledere. Informantene har benyttet kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling fra halvannet til to år.

Veiledningsgruppene har hatt i snitt tre møter pr. semester. De seks lærerne som intervjues representerer fire ulike kollegaveiledningsgrupper. Skolene som er representerte i

undersøkelsen mener å ha gode erfaringer med arbeidsmetoden. Personene som intervjues er i utgangspunktet positivt innstilt på å bruke kollegaveiledning som arbeidsmåte.

3.4 Forberedelser til datainnsamling

Det er vanligvis nødvendig å forberede seg til den forskende samtalen gjennom utarbeiding av intervjuguide (Dalen, 2004). Jeg valgte semi- strukturert intervju som metode for innsamling av data og utarbeidet to intervjuguider; en for intervju med lærere (vedlegg 2) og en annen for samtale med skoleledere (vedlegg 3). Intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av teori og tidligere forskning om kollegaveiledning i skolen.

Jeg gjennomførte ett prøveintervju dagen før første intervju ble holdt. Dette anbefales av Johnsen (i Fuglseth & Skogen, 2006) og var til stor hjelp med tanke på å prøve ut det tekniske utstyret og for å kunne vite noe om hvor lang tid jeg måtte beregne pr. samtale. I tillegg fikk jeg prøvd ut intervjuguiden, noe som resulterte i et par omformuleringer av spørsmål, i forsøk på å bli enda tydeligere. Jeg fikk også, ved å lytte til båndopptaket av prøveintervju, en viss forståelse av min væremåte i rollen som intervjuer. Eksempelvis fikk jeg en forståelse av hvor viktig det er å gi informanten tenketid før svar avgis og ikke være for rask med omformulering av spørsmål.

3.5 Datainnsamling

Jeg forholdt meg i stor grad til intervjuguidene i samtalerne både med lærere og skoleledere. Guidene hjalp meg til å holde fokus og knytte spørsmålene til de tema jeg ville vite noe om. Den intervjuguiden jeg utarbeidet i forbindelse med lærer- intervju startet med noen faktaopplysninger om informanten; alder, fartstid som lærer, tjenestetid på nåværende skole og hvilket trinn læreren var tilknyttet. Hovedkategoriene var spørsmål knyttet til lærernes opplevelse av muligheter og utfordringer med kollegaveiledning i skolen. Spørsmålene ble organisert under ulike tema som; gruppebasert veiledning, klima i veiledningsgruppen og læringsmuligheter i veiledningsmøtene. Jeg stilte også spørsmål om hvordan informanten trodde at de andre på kollegagruppen opplevde gruppemøtene. Intervjuguiden som ble brukt i forbindelse med samtale med representanter fra skoleledelsen, startet med faktaopplysninger om skolen. Hovedkategoriene var spørsmål knyttet til ledelsens rolle i forbindelse med veiledningsarbeidet og hvilke muligheter og utfordringer skoleledelsen ser med

kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling i skolen. Alle intervjuene ble holdt i rom som skolene stilte til disposisjon, i løpet av en uke i mars 2010. Hvert intervju varte mellom 45 og 60 minutt.

3.6 Analyse

Intervjuene ble transkribert tettest mulig opp til det muntlige språket, slik at jeg på best mulig vis kunne ivareta den opprinnelige meningen i informantens budskap. Dialekt ble oversatt til bokmål.

Etter at intervju var transkribert, kodet jeg svarene i forhold til mitt forskningsspørsmål om muligheter og utfordringer med kollegaveiledning. Videre ble informasjonen i lærerintervju forkortet ned til kategoriene gruppebasert kollegaveiledning, klima og læring i veiledningsgruppen. Deretter ble svarene delt inn i underkategorier når det var naturlig. Under gruppebasert kollegaveiledning var underkategoriene metodikk, veiledningstema, rammer, kommunikasjon og roller. Læring ble delt inn i underkategoriene individuell og kollektiv læring.

Informasjonen i samtaler med representanter fra skoleledelsen ble også kodet i forhold til forskningsspørsmålet; muligheter og utfordringer med kollegaveiledning. Informasjonen ble videre forkortet ned til kategoriene ledelsens rolle og kollegaveiledning som kompetanseutvikling i skolen. Ledelsens rolle ble videre kategorisert til rammer og lederstøtte.

Begrepene jeg benyttet som kodeord er i stor grad i samsvar med det Miles & Huberman i Thagaard (2009), ville kalt deduktive kodeord, og er mer utledet av tekstmaterialet. Kvale (2009) kaller dette for meningskategorisering.

Etter arbeidet med kategorisering av fenomenene forsøkte jeg å se etter tendenser i uttalelsene eksempelvis likheter og/ eller forskjeller i informantenes svar. I fortsettelsen valgte jeg ut utsagn som jeg ville ta med meg videre. Jeg valgte utsagn som representerte bredden i utvalget eventuelt hele utvalget samt utsagn som, etter mine vurderinger, bidro med dybdeinformasjon. Vurderingene blir gjort i forhold til hovedfunn eller det teoretiske

utgangspunktet. Hovedfunn ses i forhold til studiens teoretiske og empiriske utgangspunkt. Kvale (2009) beskriver dette som meningstolkning.

Informasjonen fra lærerne ses i sammenheng med informasjonen fra skolelederne ved at jeg ser etter likheter og forskjeller i det de formidler om rammer og lederstøtte. Min tilnærming er temabasert, til fordel for personbasert (Thagaard, 2009). Det er primært fenomenene som trer frem. Informantene er med på å belyse fenomenene fra ulike vinkler. I denne sammenhengen og med det utgangspunktet, blir jeg ikke opptatt av å sette personlige eller organisatoriske forskjeller opp mot hverandre.

3.7 Etikk

Etikk kan knyttes til det å bry seg om den andre gjennom å ta vedkommendes perspektiv både når det gjelder tanker og følelser (Eide et al., 2008). Thagaard peker på viktigheten av å være oppmerksom på relasjonen som oppstår mellom forsker og informant i forbindelse med intervju. Forsker er selv et redskap for informasjonsinnhenting, og forskerens nærhet og årvåkenhet i forhold til informanten er viktig (Thagaard, 2009). Kvale peker på faren ved at samtalen kan bli for nær og intim, hvor man utleverer ting man ellers ikke ville ha gjort og hvor det kan oppstå en skjør balanse mellom den forskende og terapeutisk samtale. Samtidig er det av vesentlig betydning å være åpen og imøtekommende overfor det informanten deler (Kvale, 2009). Jeg velger å studere et felt som jeg på forhånd har noe kjennskap til og en viss erfaring med. Og jeg er klar over at egen forforståelse påvirker fortolkning av data. Som intervjuer blir det imidlertid viktig å ha et bevisst forhold til hvordan egne erfaringer, verdier og holdninger påvirker det jeg oppfatter. Som forsker vil jeg kunne ha muligheter til å avklare min rolle før, under og etter intervjuet.

Intervjuet startet med en redegjørelse av studiens tema og formål samt en presisering av at jeg var spesielt interessert i å få vite noe om hvilke muligheter og utfordringer lærerne og skolelederne opplever med kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen. Jeg avklarte bruk av båndopptaker og orienterte om at informantenes anonymitet ivaretas ved at båndopptak og notater blir slettet før publisering av studiens resultater og ved anonymisering av resultatene. Alle ble gjort oppmerksomme på at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi særskilt grunn. Informantene fikk informasjon om at tilbakemelding etter intervju ville bli gitt

i form av en kort skriftlig oppsummering av hvilke muligheter og utfordringer jeg oppfatter at de har pekt på at kollegaveiledning gir. Denne tilbakemeldingen ble gitt individuelt, pr. mail, etter avtale med informantene. Dette ville gi informantene mulighet for supplerende informasjon, eventuelt korrigere misforståelser, og dermed bidra til å styrke studiens validitet. Informantene fikk mulighet til å stille meg spørsmål dersom de lurte på noe, før, under og etter intervju. Kvale (2009) beskriver informasjonsfasen før igangsetting av intervju, som *brifing* (Kvale, 2009 s: 141). Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg informanten om det var noe vedkommende selv ville tilføye eller syntes jeg burde spurt om. Etter at båndopptakeren ble avskrudd, spurte jeg informantene hvordan de opplevde intervjuet og hvordan de hadde det umiddelbart etter samtalen. Kvale (2009) beskriver denne fasen som *debrifing* (Kvale, 2009 s: 142). Det kunne tenkes at enkeltes reaksjoner ville komme i etterkant av selve intervjuet. Om noen opplevde ubehag ved situasjonen, var det ikke gitt at de ville dele det med meg. Mitt inntrykk var, imidlertid, at de som ble intervjuet var opptatt av tema og positive til å dele sin informasjon i samtale med meg. Tilbakemeldingene som ble gitt i skriftlig form og sendt informantene pr. mail, er bekreftet som gyldig informasjon av hver enkelt informant.

Prosjektet er gjennomført i tråd med personvernombudets retningslinjer (vedlegg 4). Det er lagt vekt på informert samtykke (NESH i Thagaard, 2009). En mulig utfordring kunne tenkes å være at skolene tilhører samme kommune og har derfor kjennskap til hverandre. Skolene representerer et forholdsvis lite og oversiktlig miljø. Min studie inneholder imidlertid ikke særlig grad av informasjon som kan karakteriseres som sensitiv eller kontroversiell. Informasjonen er av mer generell karakter og allmenn interesse. Begge skolene har implementert Respekt programmet og benytter kollegaveiledning i forbindelse med det.

3.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, eksempelvis om informasjonen som fremkommer i et intervju ville fremkommet i et annet intervju, dersom spørsmålene ble formulert litt annerledes, eller om intervjuet ble gjennomført av en annen (Kvale, 2009). Silverman (2006, i Thagaard, 2009) hevder at vi kan styrke forskningens reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen *transparent* (Thagaard, 2009 s:199). Dette vil innebære en grundig beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes

steg for steg (ibid). I tråd med dette vil det være viktig at jeg som forsker er tydelig på hvordan data utvikles. At jeg tydeliggjør skillet mellom innhentet data og egne tolkninger, reflekterer over konteksten datainnsamlingen foregår i og hvordan min relasjon til informanten kan påvirke data. Reliabilitet er et noe omdiskutert begrep innenfor den kvalitative forskningstradisjonen siden forskeren i så stor grad er sitt eget redskap i forbindelse med informasjonsinnhenting, og noe av poenger med kvalitativ forskning minker dersom forskningsdesignet blir for strukturert. Kvale hevder at et for stort fokus på reliabilitet kan gå på bekostning av kreativitet og variasjon. Samtidig ser han en fare med en for stor grad av subjektiv vilkårlighet (Kvale, 2009).

Forskningens validitet kan vurderes med tanke på om undersøkelsens resultater speiler den virkeligheten vi har forsket på (Silverman, i Thagaard 2009). I mitt prosjekt vurderes validitet med henblikk på om intervjuundersøkelsen gir svar i henhold til det som er hensikten med undersøkelsen. I denne sammenheng blir det viktig å redegjøre for hva som danner grunnlaget for mine fortolkninger og for hvordan analyse av data danner grunnlag for de slutningene som trekkes. Kvale (2009) hevder at spørsmålet om validitet involverer alle fasene i forskningsprosessen; fra undersøkelsens teoretiske forankring, med en logisk utledning til problemstilling/ forskningsspørsmål, via kvaliteten på selve intervjuet, transkribering og analyse, til validering og rapportering (ibid). Siden jeg har lite erfaring som forsker og med denne type intervju, har jeg vært opptatt av hvordan jeg skal formulere spørsmålene, slik at de bidrar til informasjon som belyser og svarer opp mitt forskningsspørsmål.

Spørsmålene ble formulert skriftlig og var organisert under de aktuelle tema. Jeg tilstrebet å stille åpne spørsmål og brukte oppfølgingsspørsmål når det var nødvendig for å få tak i meningen i det som ble sagt. På denne måten ønsket jeg å sikre validering av intervjudata, noe som er i samsvar med det Kvale (2009) anbefaler. I stedet for å sende det transkriberte intervjuet tilbake til informanten for eventuelle oppklarende eller korrigerende kommentarer besluttet jeg å gi tilbakemeldinger i form av en skriftlig oppsummering av hvilke muligheter og utfordringer jeg oppfattet at lærere og skoleledere peker på at kollegaveiledning som arbeidsmåte gir og slik gi informantene mulighet til å komme med supplerende info eller korrigerende opplysninger de oppfatter som direkte feil. Kvale (2009) mener at det ordrette og transkriberte språket kan virke mer forvirrende og usammenhengende enn klargjørende. Til tross for at transkripsjonene redigeres og gjøres mest mulig leservennlige, kan de virke

forvirrende. Transkripsjoner er tatt ut av sin opprinnelige samhandlingskontekst og det muntlige språket kan virke usammenhengende når det kommer på trykk. I muntlig tale er det for eksempel ikke uvanlig å begynne på en setning, kutte den av for så å begynne på noe nytt. Intervju, som i utgangspunktet var en positiv opplevelse kan bli vendt til noe negativt. Alle informantene godkjente sammendrag av intervju som gyldig informasjon, noe som også kan betraktes som validering av data.

Mine funn kan, først og fremst, si noe om hvilke muligheter og utfordringer de åtte personene som deltok i undersøkelsen opplever med kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen. Selv om de ikke er uttømmende for muligheter og utfordringer vil de kunne representere trekk flere kan gjenkjenne seg i, dersom de er kjent med kollegaveiledning som arbeidsmåte. Studien kan inngå i en erfaringsbase som sammen med flere funn på området kan bidra til å bygge opp en kunnskapsbase om det aktuelle tema.

4. Resultater

Jeg har forsøkt å fange lærernes opplevelse av muligheter og utfordringer med kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen ved å organisere intervjusspørsmålene under tema; gruppebasert veiledning, klima og læring i veiledningsgruppen. Spørsmålene som brukes for å få innsikt i erfaringer med gruppebasert kollegaveiledning i skolen knyttes til metodikk, veiledningstema, rammer, kommunikasjon og roller. Jeg har også, gjennom samtaler med skoleledere, innhentet faktainformasjon om ytre kontekstuelle forhold som, i følge teori påvirker veiledningsarbeidet. Jeg fokuserer på ledelsens todelte rolle i forbindelse med veiledningsarbeidet. I tillegg har jeg innhentet noe informasjon om hvilke muligheter og utfordringer skolelederne tenker at kollegaveiledning kan gi, med henblikk på kompetanseutvikling i skolen. Alle erfaringene er knyttet til kollegaveiledning som arbeidsmåte i Respekt programmet.

4.1 Gruppebasert kollegaveiledning – muligheter og utfordringer.

Det som tydeligst trer frem ved gjennomgang av svarene er at alle lærerne opplever kollegaveiledningen som både nyttig og krevende. Vi kan med andre ord si at informantene beskriver en todelt opplevelse av kollegaveiledning.

Alle rapporterer om nytteverdi relatert til arbeidet med elevene. Svarene viser at alle de spurte mener at kollegaveiledning i stor grad kan bidra til både personlig og faglig utvikling. De fleste informantene peker på nytteverdien som ligger i muligheten til å få utfordrende saker belyst gjennom kollegers innspill. Grunner som oppgis er at lærerne gjennom denne arbeidsmåten opplever å få konkrete tips, hjelp og støtte. Noe som, i følge informantene, setter dem i stand til å kunne utføre en bedre jobb i klasserommet. En informant peker på kollegaveiledning som en god mulighet til å sette fokus på sosiale utfordringer og beskriver veiledningsaktiviteten som et viktig supplement til den faglige planleggingen. Noen peker også på at arbeidet kan bidra til at personalgruppen kan oppnå større grad av felles forståelse og felles reaksjonsmåter i en del saker og situasjoner.

Svarene viser videre, at lærerne opplever utfordringer av både praktisk og psykologisk karakter. Informantene peker ut to forhold som vesentlige utfordringer med gruppebasert kollegaveiledning; prioritering av tid til veiledning og etablering av et trygt og åpent klima

hvor lojalitet og taushetsplikt ligger i bunnen. Det rapporteres om at det er vanskelig å finne tid til kollegamøtene i konkurransen med mange viktige arbeidsoppgaver og at det oppleves krevende å stille seg sårbar og utlevere det en strever med til kolleger. Et annet forhold som også kan oppleves krevende, for den som har mottatt veiledning, er arbeidsbyrden knyttet til iverksetting av tiltak.

4.1.1 Rammer

Lærerne peker på gruppesammensetning, tid og ressurser samt lederstøtte som viktige rammer for veiledningsarbeidet. Alle rapporterer at gruppene er sammensatt på tvers av trinn, alder og kjønn, noe de opplevde som nyttig fordi det gir et mangfold med henblikk på å se saker fra ulike ståsted. Som en sier:

Vi har forskjellige erfaringer med oss og tenker ulikt om mange ting. Det bidrar til at vi får frem mange ulike innfallsvinkler og kreative tanker. For eksempel ser vi at assistenter og miljøterapeuter stiller andre spørsmål enn lærere og omvendt. Det er spennende og positivt med denne variasjonen.

En annen beskriver det slik:

Vi gjenkjenner oss i sakene til hverandre, men på grunn av ulikhetene ser vi sakene fra ulike perspektiv. Det gir oss noe i tillegg til det vi har på trinnet. Jeg vil beskrive det som mindre trygt og mer krevende enn trinnsamarbeid, men tror det er nødvendig for å kunne få nye innspill.

Andre fordeler som det pekes på er at gruppesammensetning på tvers av trinn gjør at lærerne blir litt kjent på tvers av trinn, en får se at en ikke er alene om: ”å streve med disse tingene” og en kan lettere se at det å streve kan være en naturlig del av jobben.

Gruppelederne har i samråd med skoleledelsen, bestemt gruppenes sammensetning. Flere sier det er bra at gruppesammensetningen er forhåndsbestemt, slik at de selv slipper å bruke tid og energi på å diskutere det. En informant knytter opplevelsen av trygghet direkte til det å ha

tilhørighet i en fast gruppe. Flere av informantene meddeler at ikke alle i kollegiet er positivt innstilt til kollegaveiledning. En av lærerne sier det slik: *”Alle deltakerne på vår gruppe er ikke like positive til kollegaveiledning, men de er lojale og deltar på møtene.”*

Det rapporteres om at antall deltakere i gruppene varierer fra seks til elleve. En utfordring som knyttes til det å være i en forholdsvis stor gruppe er opplevelsen av at tiden ikke fordeles likt mellom deltakerne. Man foreslår at det kunne vært like mange møter som deltakere i gruppen, slik at alle fikk anledning til å være veisøker. Det pekes også på at rundene tar veldig lang tid med mange deltakere i gruppen: *”...det er lenge å vente til ti, elleve har snakket før en får si noe igjen.”*

Tre peker på utfordringen som ligger i det å finne felles tid til å møtes i forbindelse med at skolen velger å sette sammen grupper på tvers av trinn. En av informantene uttrykker: *”Lederen må skjære igjennom og bestemme at det skal være og når det skal være. Jeg tror ikke det hadde blitt kollegaveiledning dersom vi skulle finne tid til det selv. Det hadde blitt mye vanskeligere”*. Det blir også sagt at det har vist seg vanskeligere å få til kollegaveiledning utenom den bundne arbeidstiden, da det varierte hvem som hadde anledning til å delta.

Alle informantene rapporterer at veiledningsaktiviteten er tidfestet på skolens årshjul. Årshjulet viser oversikten over lærernes fellestid. Kollegaveiledning er en planlagt del av skolens virksomhet på begge skolene. Det rapporteres om at det er avsatt fast dag og fast tid innenfor lærernes bundne arbeidstid, varigheten på kollegamøtene er forhåndsbestemt, halvannen time, og hver gruppe er tildelt avskjermet arbeidsplass. Alle sier at tiden som er avsatt til kollegaveiledning brukes i sin helhet til denne virksomheten.

Når det gjelder den praktiske tilretteleggingen, rapporteres det at skoleledelsen spiller en sentral rolle på begge skolene. Alle lærerne rapporterer at skoleledelsen legger praktisk til rette for kollegaveiledning ved å sette det på dagsordenen og planfeste aktiviteten innenfor lærernes bundne arbeidstid. En informant sier:

Viktig at ledelsen setter tiden, lettere å forholde seg til bestemmelsen, lettere å akseptere det da, tror jeg og alle har kollegaveiledning samtidig på vår skole. Når det blir gjort slik blir det gjennomført, i tillegg gjør det noe med fellesskapsfølelsen tror jeg, det gjør noe med holdningen...

På en av skolene deltar skolens ledelse i veiledningsaktiviteten på lik linje med de andre ansatte på skolen. Informantene fra den skolen hvor skoleledelsen deltar i kollegagrupper til liks med personalet påpeker at rektor gjennom sin deltakelse signaliserer at dette er viktig og nyttig.

Alle kollegagrupperne blir ledet av skolerte gruppeledere, det vil si en som har fått opplæring i å drive kollegaveiledningsgrupper, som beskrevet i Respekt. Noen av informantene fremhever god gruppeledelse som en forutsetning for å få flyt i kollegaveiledningen. Det blir sagt at gruppelederen er viktig for å få alle deltakerne inn i systemet. Og at den som leder gruppen må være trygg på metoden for å kunne fungere som pådriver i arbeidet.

Oppsummering: Alle informantene beskriver rammene som forutsigbare og påpeker at de syns det er viktig. Informantene rapporterer gjennomgående om gode erfaringer med gruppesammensetning på tvers av trinn, kjønn og alder, men ser det som en utfordring dersom gruppene blir for store. Svarene tyder på at planfesting av kollegaveiledning innenfor lærernes bundne arbeidstid er en viktig forutsetning. Lederstøtte, i form av praktisk tilrettelegging og kvalifisert gruppeledelse beskrives som betydningsfulle faktorer for å lykkes med kollegaveiledning.

4.1.2 Metodikk

Alle informantene sier at de er nøye med å følge arbeidsmetodikken slik den beskrives i Respekt prosedyren. De rapporterer imidlertid om noe ulik opplevelse av metodikken. Alle opplever at den faste oppskriften som utgjør metodikken regulerer samtalene slik at alle får komme til orde og dele tanker, stille spørsmål og gi råd. I tillegg pekes det på at metodikken tvinger gruppedeltakerne til å vente med å gi råd til etter refleksjon over veiledningstema. En

av informantene sier: ”*jeg tror vi hadde hoppet over viktige ting, dersom vi ikke hadde hatt denne oppskriften*”. Det at gruppedeltakerne ikke får snakke når de vil og så mye de vil, men må forholde seg til sin tur når rundene går, bidrar i følge en av informantene til at: ”... *kanskje essensen som kommer når en må spisse det, en må tenke litt mer gjennom det en sier.*”

Tre av informantene peker på at metodikken gir gode muligheter til å ivareta veisøker. Forhold det pekes på er at de åpne spørsmålene bidrar til å ufarliggjøre situasjonen før rådene kommer og at rundene gir veisøker sjansen til å tenke over og fordøye det som blir formidlet. En av informantene sier det slik: ”*Veisøker får større mulighet til å reflektere selv og få selvinnsikt når metodikken brukes etter oppskriften.*”

Alle informantene peker på at det kan være fordeler med forutsigbarheten, som arbeidsmetodikken gir. Noe som begrunnes med at alle er kjent med hva som skal foregå og at forutsigbarheten gir en opplevelse av trygghet. En sier: ”*På en måte leder den oss gjennom sekvensen ... alle vet hva som kommer det er greit å ha en sånn plan*”. En av informantene trekker frem sammenhengen mellom arbeidsmetodikken og kommunikasjonen i gruppen og sier at metodikken bidrar, sammen med god gruppeledelse, til å styre kommunikasjonen i gruppen.

Enkelte bruker ord som rigid og streng når de beskriver metodikken og sier at samtalene kan få preg av å være kunstige, unaturlige og virke hemmende, på grunn av at en ikke får komme med sitt, idet det oppleves naturlig. Det blir sagt at metoden gir lite rom for å være impulsiv og at det tar mye tid å følge metodikken, slik den er beskrevet. Særlig i starten av kollegaveiledningen før gruppedeltakerne og gruppeledere var fortrolige med den, virket metoden i overkant streng i følge flere av informantene. En informant sier at ”*deltakerne var mer opptatt av å formulere spørsmålene sine riktig enn å få tak i hva som var veisøkers utfordring*”. En annen sier at hun var opptatt av å huske spørsmålet sitt til det var hennes tur, noe som bidro til at hun ikke fikk med seg hva som var veisøkers problem eller hva de andre på gruppen sa.

To av informantene peker på god gruppeledelse som en forutsetning for at metodikken skal oppleves hensiktsmessig. I tillegg påpeker de at deltakerne trenger tid og øvelse for å lære å følge de ulike fasene i metodikken. En sier det slik:

Jeg syns runden med reflekterende spørsmål er vanskelig, men vi har oppskrift og eksempler og gjør så godt vi kan. Det som er vanskelig er at vi er raskt i gang med å gi råd, men gruppelederen henter oss inn igjen og minner oss for eksempel om hvordan vi starter et reflekterende spørsmål. For at dette skal fungere er vi avhengige av god gruppeledelse.

Oppsummering: Fordeler som blir trukket fram ved arbeidsmetodikken er at den gir gode muligheter for refleksjon, den skaper forutsigbarhet og derigjennom bidrar til trygghet. I tillegg sikrer metodikken at alle får komme fram med sitt og hindrer at enkelte får dominere eller at noen forblir passive. Som ulemper pekes det på at det kan virke kunstig, unaturlig og omstendelig med en så streng oppskrift. De fleste informantene deler at metodikken oppleves krevende, men meningsfull. God gruppeledelse trekkes frem som en forutsetning for at metodikken skal kunne fungere etter hensikten.

4.1.3 Veiledningstema

Jeg gir først en samlet oversikt over hvilke tema som har vært utgangspunkt for kollegaveiledningen i de respektive veiledningsgruppene. Deretter presenterer jeg undersøkelsens resultater vedrørende spørsmål om hvordan veiledningstema velges. Til sist gjengir jeg hvilke muligheter og utfordringer lærerne sier ulike tema representerer for enkeltlærere og skolen.

Oversikt over tema som har vært utgangspunkt for kollegaveiledning:

- Hvordan er relasjonene mellom de voksne i klasserommet?
- Hvordan styrke relasjonen mellom de voksne og elevene?
- Hvordan skal vi voksne klare å håndheve skolens regler mest mulig likt?
- Hvordan møte enkeltelever og grupper av elever som har felles problematikk?

- Hvordan møte og håndtere elever med ulike problematikker som eksempelvis; utagerende elever, provoserende elever, stille elever, elever som lyver og stjeler, elever med spesielle diagnoser, elever med følelsesmessige problemer, elever som glemmer mye?
- Hvordan legge faglig til rette for flinke elever?
- Hva kan jeg gjøre i forhold til utfordrende foreldresamarbeid?
- Hvordan kartlegge og tilrettelegge faglig for elever med fremmedspråklig bakgrunn?

I forbindelse med spørsmålet om hvordan veiledningstema bestemmes, svarer informantene at de kan ta opp alt som angår skolen og jobben. Noen av lærerne sier at gruppedeltakerne sammen, har kommet med forslag til saker. En sier at:

Vi trenger ikke bare ta opp elev- saker og praktiske ting, vi kan også ta opp ting som jeg som lærer vil bli bedre på, foreløpig har vi ikke gjort det, men jeg tror det kommer etter hvert som vi blir tryggere. Jeg kunne selv ønske meg utvikling som bedre leder i klasserommet.

Lærerne peker på ulike muligheter og utfordringer knyttet til det å bringe frem veiledningstema i kollegagruppen. Flere av informantene fremhever på ulike måter at sakene som belyses i veiledningen er interessante og relevante i forbindelse med arbeidet i klasserommet. En sier: *”Målet med å ta opp ulike saker er vel at vi skal lære noe, komme oss videre og takle det vi strever med på en bedre måte.”* En annen sier: *”De tema som tas opp engasjerer meg veldig ... hvis en kollega legger frem en sak så ser jeg ofte paralleller til mine egne elever.”*

Flere sier at det er mye læring i å lytte til kollegers innspill. Det pekes på at man, etter innspill fra kolleger, ofte får nye tanker og kan se elever og saker med ”nye øyne”. Videre ser man fordelene med å kunne få hjelp til å vurdere når og hvordan man bør trekke inn foreldre, andre instanser etc. i forbindelse med vanskelige saker. Flere trekker frem muligheten for støtte gjennom kollegaveiledningen. En av informantene sier det slik: *”det å få dele ulike saker betyr noe for omsorgen vi viser hverandre.”*

Flere peker på at det er krevende å dele saker en ikke opplever å mestre i jobben. Noe som kan speiles gjennom følgende sitat: ”*Jeg opplever en terskel for å dele det som foregår i klasserommet, men vi får til å ta opp det som er vanskelig gjennom denne måten å jobbe på. Det forutsetter jo at en våger å være ærlig.*”

En av informantene forteller også:

Sist gang så skrev jeg opp en sak som ikke var den høyeste på min prioriteringsliste egentlig, jeg satte den opp for at det skulle passe for resten.... Da ble det bare stress, det var ikke der jeg skulle begynt.... Jeg hadde ikke kapasitet til å jobbe spesielt med den saken ... hvis det skal ha noen hensikt å bruke tid på kollegamøtet så må en kunne få noe igjen for det.

Hun forteller videre at hendelsen lærte henne at hun videre skulle velge saker som var virkelig viktige for henne og hennes arbeidssituasjon og ikke la seg styre av ønskene til flertallet i gruppen. På spørsmål om intervjupersonene ser sammenhenger mellom saker som tas opp og utvikling av skolen som organisasjon, sier en av informantene:

Vi har ikke hatt oppe saker som angår skolen som organisasjon. Men jeg tror at de sakene vi tar opp har betydning for hele personal gruppen. Jeg tror vi kan få frem felles forståelse og kjennskap til hvordan andre ser på ting.

En annen sier:

Det kan nok tenkes at det vi gjør kan påvirke skolens miljø på en positiv måte, selv om jeg ikke har tenkt så mye på akkurat det kanskje vi trekker med oss åpenheten inn i trinn-samarbeidet og plenum.....

En av lærerne sier at de på skolen jobber kontinuerlig med at personalet skal få en mest mulig lik måte å håndheve skolens regler på og når elevsaker tas opp i veiledningen ligger felles regler og holdninger i bunnen hos alle. Men at de har kollegaveiledning for sjelden til at

akkurat det kan påvirke veldig mye i organisasjonen. Andre peker på at de tror tema som tas opp kan ha betydning for skolen som helhet. Det blir begrunnet med at man opplever mye støtte i å dele utfordringer: ”*vi sabler ikke hverandre ned, men vi bygger hverandre opp.*”

Oppsummering: Alle informantene rapporterer om at sakene som belyses gjennom veiledningen er engasjerende og har relevans for dem som enkeltlærere i arbeidet med elevene. Det uttrykkes noe større usikkerhet om hvorvidt organisasjonen som sådan påvirkes nevneverdig av det som foregår gjennom kollegaveiledningen. Informantenes svar viser at veiledningstema velges med utgangspunkt i enkeltlæreres behov. Valg av tema styres ikke av skolens ledelse eller plenum. Enkelte kan likevel oppleve press i forhold til å velge ut tema som de fleste på gruppen syns er interessant på bekostning av hva en som veisøker har størst behov for å ta opp.

4.1.4 Kommunikasjon og roller

Når det gjelder kommunikasjonen i gruppene så reguleres den, som en av informantene påpekte, til en viss grad av arbeidsmetodikken. Gruppedeltakerne veksler mellom å være veisøker og veiledere. Metodikken gir blant annet retningslinjer for når en får komme til orde og hvordan en kan formulere seg. Resultater knyttet til kommunikasjon og roller, gjengis i hovedsak som oversikt over hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever at veisøker- og veilederrollen gir.

Ikke alle informantene har egen erfaring i å være veisøker. Når det gjelder svar vedrørende muligheter og utfordringer knyttet til veisøkerrollen, er derfor noe basert på informantenes egne erfaringer og annet basert på informantenes tolkning av kollegers utbytte av å være veisøker. Flere av informantene fremholder imidlertid, at de ofte lærer noe for egen del i forbindelse med at andre på gruppen søker veiledning. Alle som har vært veisøker peker på en todelt opplevelse av rollen. En utdyper det slik:

Det har vært nyttig for meg å åpne opp og dele noe av det som oppleves problematisk og jeg tror det har vært sunt å våge å vise hva en strever med. Jeg har, gjennom veisøkerrollen, fått erfaring i å våge å være ærlig i kollegagruppen jeg opplever at det kan være tøft å være i

søkelyset som veisøker og syns det kan være utfordrende å ta imot tilbakemeldinger samtidig er det spennende med tilbakemeldinger gitt fra ulike ståsted jeg har møtt forståelse, åpenhet og imøtekommenhet gjennom at de andre lytter til meg.

Lærernes svar viser at alle informantene uttrykker at det viktigste med veisøkerrollen er muligheten til å få nye innspill på jobben en gjør som lærer. Flere sier at man får belyse problemer fra andres perspektiv og får hjelp til å komme videre.

Andre muligheter som fremheves med veisøkerrollen er det en lærer gjennom å måtte snevre inn beskrivelsen av sitt problem. Det blir sagt at saken belyses på ulike måter gjennom de ulike fasene i veiledningen, noe som oppgis som viktigste grunn til at en oppnår å konkretisere problemområdet. En mener at hun ved å sette ord på ting og forklare til de andre, vil kunne bli bedre i jobben. Det svares gjennomgående at veisøkerrollen er nyttig, men krevende.

Informantene beskriver ulike utfordringer de knytter til rollen som veisøker. To lærere peker på utfordringen knyttet til all oppmerksomheten en får som veisøker. En sier det slik:

Det oppleves dessuten krevende å sitte i gruppen, omgitt av kolleger, å dele noe som en ikke opplever å mestre..... En er jo sårbar og kan lett få tanker om at de andre er jo så flinke ...da går det mer på meg som person.

En annen forteller at det ligger en stor utfordring i det å svare ærlig når en blir spurt om å utdype ting, slik at en selv får tak i det reelle problemet. En forklarer at hun påtar seg veisøkerrollen litt motvillig på grunn av forpliktelsene det medfører i forhold til forarbeid og etterarbeid. En skal forberede veiledningstema i forkant av møtet og etter møtet er det forventet at den som har mottatt veiledning iverksetter en form for tiltak. Andre oppgir at det er utfordrende å måtte endre på ting som følge av veiledningen og at man derfor ikke alltid er like mottakelig for andres innspill. En av informantene syns de største utfordringene med veisøkerrollen har vært å avgrense problemet og takke nei til råd som en tenker at en ikke kan gjøre seg nytte av. Informanten sier at hun misliker å såre dem som kommer med råd. En av

informantene ser det som en hjelp at den faste strukturen på møtene, i noen grad, styrer kommunikasjonen og bidrar således til at rådene kommer litt uti prosessen.

Når det gjelder muligheter og utfordringer med veilederrollen, baseres alle informantenes svar på personlige erfaringer. Svarene som oppgis viser at alle informantene opplever at de gis gode muligheter til å komme med tydelige og konkrete tilbakemeldinger og innspill til kolleger. Flere trekker frem at de synes det er lærerikt å kunne stille reflekterende spørsmål fra andre spørsmål. En av lærerne hevder at det har bidratt til at hun har gjort endringer i sin måte å kommunisere på både i jobb- og privat sammenheng. En annen sier at hun i større grad benytter reflekterende spørsmål i arbeidet med elevene. Atter en annen mener at veilederrollen gir rike muligheter i å se på ulike handlingsmuligheter sammen med andre. En av informantene forteller at hun gjennom veilederrollen har lært at også hun kan bidra gjennom å oppleve seg lyttet til og forstått når hun gir tilbakemeldinger til de andre.

Svar vedrørende opplevelse av utfordringer i veilederrollen, viser at to informanter oppgir det å stille gode spørsmål for å få tak i veisøkers problem, som spesielt utfordrende. Noen synes det er vanskelig å holde tilbake råd, mens andre peker på at det er utfordrende å vite om en gir råd som sammenfaller med veisøkerens behov. En av lærerne peker på utfordringen som ligger i det å holde styr på hva veisøkeren og de andre veilederne bidrar med, samtidig med å være bevisst sitt eget innspill. En uttrykker at hun synes det er vanskelig å være aktiv i rollen som veileder, fordi hun tenker at hennes innspill er ubetydelig. En annen sier at hun synes den største utfordringen ligger i det å vente på tur og måtte si ting når de ikke lenge er naturlige.

Av intervjumaterialet fremgår også en noe annen type informasjon vedrørende kommunikasjon, enn informasjon direkte knyttet til veisøker- og veilederrollen. En informant peker på at det for noen er vanskelig å gi råd og stille spørsmål til lærerne på gruppen. Dette begrunnes med følelsen av faglig underlegenhet grunnet annen utdanningsbakgrunn enn lærerne. Informanten mener likevel at kollegaveiledning kan bidra til at en i større grad kan dra nytte av hverandres kunnskaper og erfaringer gjennom denne type arbeid.

Oppsummering: Alle sier at en lytter til hverandre og i stor grad våger å være ærlige med hverandre. Like fullt peker flere på utfordringen som ligger i å dele det en strever med i arbeidet med elevene. Veisøkerrollen beskrives både som krevende og nyttig. Det varierer noe hva den enkelte opplever som krevende og nyttig. Enkelte sier oppmerksomheten i seg selv oppleves som en utfordring. Andre peker på utfordringen som ligger i det å dele det en strever med som lærer. Når det gjelder veilederrollen pekes det på utfordringen som ligger i det å unngå å gi råd til fordel for å stille reflekterende spørsmål. Det som trer tydeligst frem gjennom informantenes beskrivelse av erfaringer med veilederrollen, er mulighetene med henblikk på trening i å stille gode spørsmål fremfor å komme med råd. Gruppelederen tillegges stor vekt i forbindelse med om kommunikasjonen i gruppen utvikler seg positivt eller negativt. Det pekes også på muligheter og utfordringer med at deltakerne har ulik utdanningsbakgrunn.

4.2 Klima i veiledningsgruppen

Da informantene ble bedt om å karakterisere klima i gruppen viste svarene at alle seks lærerne opplever at de har et godt klima i sin veiledningsgruppe. Beskrivelse av klima utdypes ved hjelp av ord som trygt, positivt, støttende, åpent, omsorgsfullt og preget av velvilje. Videre karakteriseres klima ved hjelp av utsagn som: *”det er lov til å komme med vanskelige ting og lure på hva som helst, uten å bli avfeid eller avblåst”, ”vi blir lyttet til og får nok tid til å dele”* og *”det er rom for å vise følelser”*. En informant sier: *”Vi møtes for sjelden til å bli veldig sammensveiset, men vi vil det beste for hverandre i gruppen”*, en annen sier: *”De som er negative skiller seg ut, men preger ikke klima.”*

Alle informantene beskriver at de har et åpent forhold i gruppen og at de syns det er lett å si hva de tenker. Noen oppgir at det er rom for å vise følelser i gruppen og begrunner dette med at gruppedeltakerne er trygge på hverandre. En lærer uttrykker et ønske om at en skal kunne stille så gode spørsmål i veiledningen at man kan kjenne: *”.....at det har røska i P3 nivået”*. En peker på at strukturen i gruppemøtet sammen med gruppeleders evne til å følge strukturen bidrar til at: *”alle kommer i tale og ingen får forbli tause”*. Flere av informantene påpeker gruppelederens betydning for hvordan kommunikasjonen i gruppen utviklet seg.

Alle informantene svarer at de føler seg trygge i sine grupper, og tror at det også gjelder for de fleste andre på deres grupper. To sier at de vet om personer som opplever spenning knyttet til det å være veisøker, men presiserer at de likevel oppfatter personene som trygge i gruppefellesskapet. En forteller at hun selv synes det er skummelt å gjøre seg sårbar i gruppen. Og knytter det til at de fleste av oss helst ønsker å fremstå med det vi får til og ikke det vi strever med. En av informantene sier at: *”jeg tror vi opplever klima ulikt”* og knytter dette til egen erfaring fra ulike grupper hvor grad av trygghet oppleves ulikt fra gruppe til gruppe. Hun sier at hun tror det handler om hvordan kollegiet posisjonerer seg i forhold til hverandre og hvordan tilbakemeldinger gis i gruppen. Av alle lærernes svar fremgår det tydelig at trygghet oppleves som en forutsetning for å dele forhold de opplever som problematisk og utfordrende i jobben. En lærer sier det slik; *”det er en stor utfordring å få klima trygt nok til at jeg skal kunne være ærlig og sårbar”*. En annen sier:

det er en utfordring å få til et trygt nok klima ... hvis vi ikke oppnår åpenhet så kan det bli forferdelig hvis en deler en svakhet i en gruppe som ikke er åpen og omsorgsfull, vil det være helt forferdelig.

Flere trekker frem betydningen av et trygt og støttende klima i forbindelse med å skulle våge å prøve ut nye ting og sier at det knytter seg mye spenning til det å prøve noe nytt. I tillegg pekes det på at det trygge klima trolig bidrar til vekst og utviklingsmuligheter ved at lærerne deler utfordringer de ikke ellers ville hatt mot å dele med hverandre og ved at de kan fremme forslag som de ellers ikke ville våget å komme med.

Informantene peker på ulike grunner til at de har fått til et godt klima i gruppene. Flere sier at skolens generelt gode klima har betydning for hvordan klima i veiledningsgruppene er. To av informantene trekker frem gruppelederen som spesielt toneangivende for klima: *”avslappet gruppeleder gir avslappet og trygt klima”*. En annen trekker frem rektors engasjement som betydningsfullt for klima i gruppene. En tredje informant peker på betydning av opplevd nytteverdi i forbindelse med kollegaveiledning: *”... at kollegaveiledningen oppleves nyttig for oss, kan nok påvirke holdninger og klima i gruppen.”*

På spørsmål om informantene opplever at kollegaveiledningsarbeidet har betydning for klima i organisasjonen svarer de noe ulikt. Alle svarer imidlertid at skolens klima helt klart skyldes flere ting enn arbeidet som gjøres i kollegaveiledningsgruppene. Noen av informantene er likevel åpne for at det trygge klima som er utviklet i flere av kollegagruppene i noen grad kan spille inn på skolens klima som sådan. En sier at hun tror åpenheten og fortroligheten vil kunne prege skolen på sikt. Andre mener at de har kollegaveiledning for sjelden til at det kan påvirke veldig mye i organisasjonen.

Oppsummering: Det kommer frem at et trygt klima i veiledningsgruppene er en forutsetning for vekst og utvikling hos deltakerne. Det pekes på ulike faktorer som bidrar til å påvirke klima, eksempelvis skolens klima for øvrig, ledelsens engasjement og gruppelederen. Det er bred enighet om at skolens klima avgjøres av flere faktorer enn arbeidet som gjøres i veiledningsgruppene. Noen er åpne for at klima som preger kollegagruppene vil kunne ha en konsekvens for skolens klima dersom de møtes oftere.

4.3 Læring i veiledningsgruppen

Læring forstås her som endring i tenkning og/eller handling for den enkelte lærer, og økt grad av felles forståelse i organisasjonen. Jeg presenterer først resultatene for individuell læring med fokus på økt bevissthet og endring i handling. Deretter presenteres lærernes beskrivelse av kollektiv læring, i form av felles forståelse i kollegiet.

Alle informantene rapporterte om økt bevissthet i forhold til sin rolle som lærer i klasserommet. De forklarer imidlertid, dette på ulike måter. Tre sier at de, gjennom kollegaveiledningen, har lært noe helt nytt. To av informantene sier at de har fått nye ideer som de kan bruke i arbeidet med fremmedspråklige elever. En av dem uttrykker at hun gjennom kollegaarbeidet har fått dra nytte av andre kollegers erfaringer og kunnskaper og derigjennom utvidet egne kunnskaper i forbindelse med kartlegging og tilrettelegging for elever med fremmedspråklig bakgrunn. En annen av informantene beskriver sin nye læring slik: *”Jeg er mer reflektert, ser flere muligheter, graver meg ikke ned i det ”galne”, feier ikke problemene under teppet. Jeg er flinkere til å bryte vanskelige ting ned, slik at de blir håndterbare.”*

Tre av informantene sier at de ikke har lært noe som er direkte nytt. Like fullt peker de på ulike muligheter som, de mener, ligger i denne formen for kollegasamarbeid.

Intervjupersonene uttrykker at kollegaveiledningen har bidratt til økt bevissthet og større grad av refleksjon i arbeidet med elevene. En av dem sier blant annet at det har medført at hun ser enkelte elever og situasjoner med ”nye øyne”. Andre muligheter informantene peker på, kan synliggjøres gjennom følgende utsagn: *”kollegaveiledning utgjør først og fremst en annen slags arena til å ta opp viktige saker”* og *”kollegaveiledning er et redskap som vi voksne kan bruke for å se elevene på en ny måte, styrke det faglige og takle utfordringer”*.

Det pekes på at det er vanskelig ikke å få med seg læring gjennom kollegaveiledningen. En av informantene sier at *”om ikke praksis foreløpig er endret så har jeg i hvert fall reflektert mye over mange ting.”*

Flere peker på at arbeidsmetodikken i seg selv, har bidratt til læring. En informant sier at:

Det er læring i å veksle mellom å være veisøker og veileder, på den måten øver en seg i å dele noe en ikke får til, en tar imot spørsmål til refleksjon og råd, men må selv ta valg og tilpasse handlingen til egen arbeidssituasjon.

En annen uttrykker at hun er mer bevisst på samhandlingen som foregår i klasserommet og hvordan hun selv kommuniserer med elevene. Flere av informantene sier at de i større grad gjør seg bruk reflekterende spørsmål i arbeidet med elevene. En sier at metodikken fungerer som en god måte å regulere klassesamtalene på: *”noen må bremses, andre må hjelpes frem.”* En sier at hun når det er naturlig, benytter økt grad av reflekterende spørsmål i situasjoner utenom arbeidstid. Noe hun mener er en konsekvens av læring gjennom kollegaveiledningen.

Flere peker på at læring gjennom kollegaveiledning kan være slitsomt og krevende. Informantene bruker ord som opplevelse av forpliktelse og press knyttet til det å skulle iverksette tiltak som en følge av veiledningssekvensen. De peker videre på at det tar mye tid

og krefter å skulle følge opp det en forplikter seg til. En annen sier det er utfordrende å endre vaner og forklarer det med at det er tidkrevende og vanskelig å endre egen atferd.

På begge skolene har det de to siste årene, vært endringer i rutiner som har bidratt til endring i handling og større grad av konsistens blant de voksne på skolen. Informantene tillegger imidlertid dette til arbeidet med Respekt programmet totalt sett og ikke kollegaveiledningsarbeidet spesielt.

Det fremgår av resultatene at kollegaveiledning kan oppleves som en arena hvor kolleger lærer av hverandre og derigjennom oppnår økt grad av felles forståelse for hverandres og skolens virksomhet. En informant sier: *”indirekte tror jeg at vi som personalgruppe oppnår større felles forståelse for mange saker og gjerne også reaksjonsmåter.”* Forutsetninger hun legger til grunn for at kollegaveiledningen skal kunne påvirke felles tenkning og handling i kollegiet er at veiledningsøktene gjennomføres strukturert og profesjonelt og at kollegaveiledning ikke nødvendigvis brukes for mye, men ved jevne mellomrom. En annen sier at hun tror personalgruppen som sådan blir bedre til å håndtere problematferd som konsekvens av kollegaveiledningen, noe hun forklarer med at kollegene ser på handlingsalternativ og finner forslag til løsninger i fellesskap. Hun forklarer videre at enkeltlæreres utfordringer i stor grad oppfattes som *”våre og skolens problemer, mer enn mitt eller hennes problem”*. En tredje informant peker på at kollegamøtene kan bidra til økt grad av forståelse og respekt for kolleger med ulik utdannings- og yrkesbakgrunn.

Oppsummering: Lærerne rapporterer om økt bevissthet omkring arbeidet med elevene. Flere sier at de har lært nye ting gjennom eksempelvis ideer og tips knyttet til opplæringen. Andre forhold det pekes på er at man i større grad reflekterer over utfordringer man møter og man er mer bevisst på samhandlingen som foregår i klasserommet. En konsekvens som trekkes frem er at en gjennom refleksjonsbasert arbeid sammen med andre makter å gjøre problematiske saker håndterbare. Man peker på at innspill fra kolleger bidrar til at man ser elever og situasjoner med nye øyne. Det pekes også på at man gjennom å benytte en fast arbeidsmetodikk overfører elementer fra denne til arbeidet med elevene, eksempelvis i form av økt bruk av reflekterende spørsmål. Flere opplever at kollegaveiledningen gir muligheter til

å ta opp viktige tema som det ellers ikke er tid til gjennom travle skoleuker. En bruker tid på å lytte til hverandre, dele erfaringer og reflektere over ulike handlingsalternativer. Informantene uttrykker til en viss grad tro på at kollegaveiledningen vil kunne være en arena for å utvikle felles forståelse på skolen, men de fleste lærerne mener at annet fellesarbeid ved skolen har større konsekvens med henblikk på dette. Fordeler som trekkes frem vedrørende kollektiv læring er at ved å utforske handlingsalternativ og løsninger i fellesskap vil en på sikt kunne oppnå felles forståelse i ulike saker. Videre vil kollegagrupper på tvers kunne øke respekt og forståelse for hverandre og hverandres yrkesutøvelse. Man forutsetter at dersom kollegaveiledningen skal kunne påvirke felles tenkning i organisasjonene må aktiviteten foregå like strukturert og profesjonelt som i dag.

4.4 Ledelsens rolle i veiledningsarbeidet

Jeg vil her gjengi resultater som viser hva skoleledelsen sier at de gjør for å muliggjøre kollegaveiledning som arbeidsmåte. Jeg fokuserer først på ledelsens rolle med henblikk på motivasjon og praktisk tilrettelegging. Deretter gjengir jeg resultater som viser hvilke muligheter og utfordringer skoleledelsen mener denne arbeidsmåten representerer for lærerne og skolen.

Begge lederne rapporterer at de mener å ha en todelt oppgave i forhold til å kunne lykkes med kollegaveiledning; ansvar for å motivere de ansatte for kollegaveiledning og ansvar for praktisk tilrettelegging. De sier at motivering foregår ved at skoleledelsen setter kollegaveiledning på dagsordenen, kommuniserer at aktiviteten er obligatorisk og at det forventes aktiv deltakelse i kollegamøtene. På en av skolene er deler av motiveringsarbeidet delegert til lederne i veiledningsgruppene. Skoleleder sier at ” *vi i ledelsen bør kanskje i større grad etterspørre hvordan arbeidet går*” og ” *jeg tror det kan være klokt av oss i ledelsen å ha en motivasjonsbit som får frem hvor viktig kollegaarbeidet er for skolen*”. På den andre skolen er ledelsen mer direkte involvert i veiledningsarbeidet. Her deltar rektor selv i veiledningsgruppe. Begge skolelederne sier det er vesenlig at et flertall i personalgruppen ytrer behov og ønske om kollegaveiledning dersom virksomheten skal opprettholdes.

Når det gjelder praktisk tilrettelegging sier lederne at kollegamøtene plottes inn på skolens årshjul, slik at lærerne vet hvor mange veiledningsmøter de skal ha hvert skoleår. I tillegg har ledelsen avsatt fast dag og klokkeslett innenfor lærernes bundne arbeidstid. Det er tilrettelagt med avskjermet, hensiktsmessig arbeidsplass for alle gruppene og hver gruppe ledes av skolert gruppeleder. Skoleledernes svar viser at siden kollegaveiledning er et sentralt element i Respekt programmet har de ikke latt det gå mye tid med til å vurdere for og imot kollegaveiledning som arbeidsform. En har snarere brukt tid på å finne ut hvordan en skulle kunne finne felles tid og legge praktisk til rette for slikt arbeid. Begge lederne oppgir mest mulig forutsigbare rammer, som viktigste suksesskriterium. Skolelederne uttrykker at de er fornøyde med å ha fått til akkurat det. De uttrykker at det har vært vanskelig å finne tidspunkt som også kunne innbefatte SFO ansatte i så stor grad som ønsket, da veiledningen foregår etter at elevenes skoledag var slutt, men innenfor SFO's åpningstid.

Det fremgår av skoleledernes svar at gruppeledere har ytret ønske om noe kompensasjon i forbindelse med funksjon som leder i kollegaveiledning. En av skolene har løst dette ved å lage en ordning (inneværende år) hvor gruppelederne kan velge mellom en dags avspasering eller 15 timer nedsatt på sin arbeidstidsavtale.

Som oppsummering gjengir jeg et sitat som vurderes representative for begge lederne, vedrørende skoleledelsens rolle knyttet til veiledningen: *”Ledelsen har det viktigste ansvaret for å sette kollegaveiledning på agendaen og legge praktisk til rette for arbeidet.”*

4.5 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling – skoleledernes perspektiv

Begge lederne mener at kollegaveiledning kan egne seg til skoleutviklingsarbeid. En av dem sier det slik: *”når lærerne tar opp ting som omhandler hvordan de kan forbedre seg i jobben, vil det trolig vise igjen på skolen”*. På spørsmål om, hvordan det viser igjen, svares det: *”i form av lite mobbeproblematikk blant elevene”*. Det pekes også på at kollegaveiledning gir gode muligheter for å gå i dybden på saker og er en god arena for refleksjon. Begge informantene tror kollegaveiledningen vil kunne bidra til økt grad av felles forståelse for hva som ligger til grunn for pedagogikken som føres på skolen. Andre muligheter det pekes på er at lærerne gjennom erfaringsdeling kan lære av hverandre, at lærerne ansvarliggjøres og

istandsettes til å takle ulike utfordringer samt at en gjennom gruppesammensetning på tvers av trinn vil kunne oppnå at lærerne får flere å spille på lag med. Det pekes eksplisitt på verdien av å øve inn ferdigheter i å stille reflekterende spørsmål. Begge lederne uttrykker en forventning til at lærerne gjennom arbeidsmetodikken i kollegaveiledning kan lære et tankesett (refleksjon sammen med andre) som vil kunne prege deres daglige virke.

Lederne knytter ulike utfordringer til bruk av kollegaveiledning i skolen. Den største utfordringen det rapporteres om er fastsetting av tid til veiledningsaktiviteten for å unngå at veiledningen blir skjøvet til side eller utsatt på bekostning av andre oppgaver. Begge skolelederne er tydelige på at kollegaveiledning konkurrerer med mange viktige gjøremål i skolen. Andre utfordringer det pekes på er ansatte som viser lite motivasjon eller uttrykker en negativ holdning til kollegaveiledning og ansatte som tilsynelatende ikke klarer å nyttegjøre seg veiledningen. I tillegg ses det som en utfordring at lærernes egentlige problemer i jobbsammenheng ikke alltid kommer opp i veiledningsgruppen, noe som grunnleggende med at de som strever er redde for å tape ansikt i kollegagruppen. Begge lederne forventer noe motstand ved denne type satsning. Begge mener også å ha tenkt gjennom strategier for å møte motstanden.

5. Diskusjon

Basert på mine resultater vil jeg nå drøfte noen sentrale funn i forhold til teori og tidligere forskning. Hovedinntrykket er at lærerne er positive til kollegaveiledning. Det er ikke uventet, da utvalget er hentet fra skoler hvor kollegaveiledning fungerer. De som har sagt ja til å stille som informanter, har gjort det fordi de har noe å si om tema. De kan dermed sette ord på noen viktige muligheter og utfordringer, slik det oppleves for dem.

5.1 Forutsigbare rammer

Jeg vil først diskutere hvorvidt rammefaktorer som disse lærerne beskriver, kan fremme eller hemme læring i kollegagruppene.

Lærerne peker på engasjert skoleledelse og kvalifisert gruppeledelse som betydningsfulle faktorer, for å kunne lykkes med læring gjennom kollegaveiledning. På en av skolene deltar rektor selv i veiledningsgruppe og ønsker på denne måten å signalisere at arbeidet er viktig og nyttig. Begge lederne vektlegger at dersom kollegaveiledning fortsatt skal være en prioritert arbeidsmåte skal det være forankret i ønsker og behov hos de fleste av lærerne. Forskning bekrefter rektors sentrale rolle som signalgiver og aktive medvirker (eksempelvis Midthassel et al, 2000). I tillegg peker forskningen på at en støttende lederstil kan knyttes til grad av læreres motivasjon og forpliktelse i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid (ibid).

Lærerne beskriver rammene for veiledningsaktiviteten som forutsigbare og påpeker at de synes det er av stor betydning. Blant annet tyder svarene på at planfesting av kollegaveiledning innenfor lærernes bundne arbeidstid vil være en forutsetning for personalets deltakelse i aktiviteten. Det er grunn til å tro at dersom lærerne selv skal finne tid til kollegaveiledning, ville man få problemer med å finne tid som passer for alle. En mulig konsekvens vil kunne bli at bare deler av kollegiet deltar i veiledningsaktiviteten. En annen konsekvens vil kunne bli at veiledningen skyves til side i konkurransen med andre viktige gjøremål. Dersom kollegaveiledningen skal kunne bidra til et kompetanseløft på organisasjonsnivå, vil det trolig være vesentlig at alle deltar. Lederne selv sier at de prioriterer kollegaveiledningen ved å planfeste aktiviteten på skolens årshjul og tidfeste den innenfor lærernes bundne arbeidstid. I tillegg kommuniserer de forventningen om at alle deltar og sørger for at alle kollegagruppene ledes av skolerte gruppeledere. Teori og forskning peker nettopp på at det er avgjørende at det

fastsettes tid til slik læringsaktivitet, dersom det skal kunne fungere etter hensikten (eksempelvis Lauvås et al., 2004; Lam, 2002).

Lærerne rapporterer gjennomgående om gode erfaringer med gruppesammensetning på tvers av trinn, kjønn og alder. Det påpekes som særlig nyttig at mangfoldet gir nye måter å se utfordrende saker på. Dette korresponderer med teori som peker på at gruppesammensetning på tvers, kan bidra til et større spekter av innspill og slik øke mulighetene for ny innsikt hos gruppedeltakerne (eksempelvis Lauvås et al, 2004, Gjems, 1995). En informant sier at kollegaveiledning utgjør et nyttig supplement til det vanlige trinnsamarbeidet. I grupper som har vært etablert over lang tid kan en anta at mye tas for gitt, noe som kan tenkes å være tilfelle i forbindelse med trinnsamarbeid ved skolene. Teori og forskning sier noe om at det kan være vanskelig å stille reflekterende spørsmål til hverandre i grupper hvor en kjenner hverandre veldig godt (eksempelvis Lauvås et al, 2004, Schein 1987). Jeg tolker informantenes utsagn som et uttrykk for at kollegaveiledning på tvers av trinn, kjønn og alder gir deltakerne gode muligheter for gjensidig læring gjennom felles utforskning av aktuelle saker.

Det kommer frem i undersøkelsen at dersom gruppene blir for store, vil det kunne skape utfordringer for deltakerne. Blant annet ved at rundene tar lang tid. I flere av gruppene er det syv til åtte deltakere og i en gruppe er det elleve. Gjems (1995) sier at grupper på fem til syv deltakere synes å romme tilstrekkelig med kunnskaper og erfaringer og vil kunne fremme stor aktivitet. For lavt deltakerantall kan medføre lavere grad av samhandlingsaktivitet mellom deltakerne og man kan raskere gå tom for tema (ibid). Kollegaveiledning i Respekt programmet har gjort seg gode erfaringer med seks til åtte deltakere i gruppene (Midthassel, 2009 [a]). Det er dermed grunn til å tro at dersom antall deltakere i gruppene overstiger åtte så vil kollegaveiledningen kunne oppleves som langtekkelig og lite hensiktsmessig. Den enkelte vil i liten grad komme til orde og det kan bli mye venting. Man vil muligens også oppleve at innspill som kommer blir gjentakelser, mer enn nye perspektiver. En annen grunn som kan tenkes å påvirke deltakernes opplevelse av utfordring i store grupper kan være at man vegrer seg for å snakke i slike sammenhenger. Ulike motstandsmekanismer kan da tenkes å tre i kraft, eksempelvis passivitet (Tveiten, 2002). Slike forhold vil kunne vanskeliggjøre læring.

Undersøkelsen viser at både lærere og skoleledere fremholder mest mulig forutsigbare rammer som viktig suksesskriterium. Teori og omfattende forskning støtter funn som viser at ledelsen er en nøkkelfaktor for at skoler skal lykkes med utviklingsarbeid; både med henblikk på personlig engasjement og praktisk tilrettelegging (eksempelvis Midthassel et al. 2000; Larsen 2005; Fullan, 2007). Forskning viser imidlertid, at selv om det legges praktisk til rette for utviklingsarbeid så er det ingen garanti for at det fremmer læring i organisasjonen (eksempelvis Midthassel 2009 [b]).

5.2 Arbeidsformens betydning for læringsmuligheter i gruppene

Sammen med veiledningstema kan vi si at arbeidsmetodikk, kommunikasjon og roller utgjør innhold og struktur i veiledningsmøtene. For å kunne forstå mer om hva med denne arbeidsformen som kan ha betydning for læringsmuligheter i gruppene, vil jeg først diskutere noen sider ved veiledningstema og deretter se hvorvidt den faste strukturen på veiledningsmøtene kan bidra til å fremme eller hemme læring. Forskning indikerer at måten kollegaveiledning foregår på, selve veiledningsprosessen har betydning for læringseffekt (Ahuja, 2000 i Midthassel, 2003).

5.2.1 Veiledningstema

Det er god grunn til å tro at saker som behandles i veiledningsgruppen, har betydning for læringsmulighetene i gruppen (eksempelvis Mc Dougall & Beatties, 1997 i Midthassel, 2003). Relevante tema vil kunne bidra til at man ser sammenhenger med egen praksis og derigjennom oppnår utvidet forståelse for det pedagogiske fagfeltet (Gjems, 1995).

Alle informantene rapporterer at sakene som tas opp i veiledningen er aktuelle for dem som yrkesutøvere. Eksempler på veiledningstema, presentert i resultatkapittelet, viser at det er enkeltlæreres daglige utfordringer som er utgangspunkt for den kollegabaserte veiledningen. Flere av informantene sier at de lærer mye av å utforske saker på denne måten. Blant annet kan innblikk i kollegers erfaringer gi ny innsikt og hjelp til forbedring av egen praksis. Det fortelles at man får konkrete ideer vedrørende metodikk, materiell og håndtering av ulike elevatferd. Bang & Heap (2002) peker på at kolleger identifiserer seg med hverandre, og at sakene som bringes til veiledningen ofte møtes med gjenkjennelse og opplevelse av relevans

(ibid). Læring på denne måten vil kunne innebære at den enkeltes praksisteori og mentale modeller gjennom samtale med andre, bringes til overflaten slik at de kan erkjennes, utfordres og eventuelt forbedres. Teori og forskning peker på at personers tenkning og handling i stor grad er styrt av mer eller mindre, automatiserte tankemønstre (eksempelvis Senge, 2006). Det er grunn til å tro at ved å øke bevisstheten om egen praksisteori vil man i større grad kunne være bevisst handlingene man velger i møte med ulike yrkesmessige og private utfordringer. Dette støttes av omfattende teori og forskning (eksempelvis Lauvås et al, 2004; Senge, 2006; Midthassel, 2009 [b]).

Flere oppgir at det er utfordrende å dele saker en strever med. Disse funn korresponderer eksempelvis med Gjems (1995) og Lam (2002) som påpeker at problemorientering kan assosieres med personlige nederlag (ibid). Skoleledernes svar peker på utfordringen med at lærere ikke alltid våger å sette fokus på sine utfordringer sammen med kolleger, og unnlater å bringe de egentlige problemene til veiledning. Disse forholdene kan sees i lys av polariteten trygghet/ utrygghet (Skogen, 2004). Hver deltakers ulike erfaringer knyttet til mestring og nederlag, påvirker trolig den enkeltes opplevelse av trygghet i gruppen (ibid). Skolelederne selv forklarer dette med at enkelte lærere kanskje er redde for å tape ansikt i kollegagruppen, dersom de avslører hva de strever med. Disse funnene støttes av forskning som viser at personer generelt sett søker å dekke over sine feil ettersom man risikerer å avsløre inkompetanse og usikkerhet (Senge, 2006). Slike forhold vil, i følge Lam (2002), kunne vanskeliggjøre læring. Dersom en makter å betrakte læreres usikkerhet som informasjon mer enn inkompetanse (Funtowich & Ravetz, 1990) og våger å gjøre usikkerheten til gjenstand for gruppebasert kollegaveiledning vil det imidlertid kunne være et godt utgangspunkt for å utvikle faglig profesjonalitet (Munthe & Midthassel, 2002). I min undersøkelse forteller en av informantene at hun har møtt forståelse, åpenhet og imøtekommenhet som konsekvens av å dele saker hun opplevde som problematiske. Hun beskriver dette som en støttende og positiv opplevelse.

Forskning viser at vår ubevisste, tause kunnskap kan bidra til sprik mellom det en tror en gjør og det en i virkeligheten gjør (Argyris & Schön, 1974). Veiledningen vil kunne bidra til at hver enkelts uttalte og uutalte handlingsmønstre utfordres. Når enkelte lærere forteller at en konsekvens av veiledningen, er at de ser elever og situasjoner med ”nye øyne”, virker det som om man har oppdaget noe man ikke tidligere var bevisst. I tillegg virker det som om ”det nye”

har kommet til å prege disse lærernes oppfatning av enkelte personer og situasjoner. Det kan tenkes at man i noen grad har nærmet seg kompetansen Schön (1991) beskriver som refleksjon i handling. Teorien peker nettopp på at en samtalepartner som ser sakene fra litt andre perspektiv og ikke tar for gitt det samme som den som søker veiledning, kan gi ny innsikt som videre kan gi mulighet for å treffe mer bevisste og reflekterte handlingsvalg (Schein, 1987).

Enkelte forteller om opplevelse av press i forhold til å ta opp saker som engasjerer gruppen som sådan, noe som kan gå på bekostning av det de selv egentlig ønsker belyst. Dette kan representere subjektiv norm i kollegagruppen (Fishbein & Ajzen, 1975), hvor enkelte deltakere tilpasser seg forventninger fra betydningsfulle andre i kollegagruppen. En av informantene snakker om at kollegene posisjonerer seg i forhold til hverandre. Det kan tenkes at oppfatninger en på forhånd har av hverandre trekkes med inn i gruppefelleskapet og preger samhandlingen og valg av veiledningstema. Tveiten (2002) sier noe om utfordringen med å skille mellom rollene som likeverdige deltakere i veiledningsgruppen og de rollene man ellers har til hverandre (ibid). Det er grunn til å tro at slike forhold vil kunne påvirke læringsmulighetene i gruppen.

5.2.1 Struktur

Veiledningens struktur som drøftes her omhandler metodikk, roller og forholdet mellom dem. I likhet med teorigrunnlaget i denne oppgaven, peker svarene fra undersøkelsen på at en såpass fast arbeidsmetodikk kan oppleves forskjellig fra person til person. Det pekes på flere fordeler med metodikken som benyttes. Det blir blant annet sagt at den sikrer at alle får komme til orde, gir gode muligheter for refleksjon, skaper forutsigbarhet og sørger for at fokus på veisøker opprettholdes. Som ulemper pekes det på at det kan virke kunstig, unaturlig og omstendelig med en så streng oppskrift. Blant annet fordi man til tider blir mer opptatt av å huske hva en selv skal si enn å lytte til de andre og fordi metodikken ikke gir rom for impulsivitet. At alle informantene likevel peker på fordeler med metodikken kan representere subjektiv norm på skolen, hvor gruppedeltakerne tilpasser seg føringer som legges av betydningsfulle andre (Fishbein & Ajzen, 1975). Vi kan tenke oss at gruppeledere, skoleledere og Respekt programmet til sammen representerer en slik kultur, og at gruppens

deltakere velger å være lojale mot føringene for kollegaveiledning, uavhengig om de trives med strukturen.

Dersom reguleringen oppleves så begrensende at den vekker for stor motstand hos deltakerne vil selve arbeidsmetodikken kunne virke hemmende for læringen (Glomnes, 1991; Hargreaves; 1994). Det kan tenkes at dersom deltakerne bruker tid og energi på å irritere seg over arbeidsmetodikken vil verken enkeltlærere eller organisasjon oppleve særlig grad av vekst og utvikling som følge av veiledningsarbeidet. Konstruktive innspill fra gruppedeltakerne vedrørende forbedringer vil kunne bidra til å optimalisere arbeidsmetodikken. En informant i denne undersøkelsen kommer eksempelvis med forslag om å kunne ha mulighet til ett oppfølgingsspørsmål i forbindelse med de ulike rundene, for å kunne unngå at ting blir hengende i løse luften. En prosedyreregulert arbeidsmetodikk vil kunne være effektiv, tidsbesparende og samtidig sikre tid til refleksjon og ivaretagelse av veisøker. Det vil derfor bli en avveining i forhold til å gi mer rom for at enkeltpersoner utenom veisøker, skal få utdype sine poeng.

Læreres arbeidsdag gir ofte få muligheter for å møtes for å reflektere over egen og skolens praksis. Arbeidsdagen består av mange og ulike oppgaver og samhandling mellom lærere innebærer i stor grad planlegging og forberedelser av elevers læringsøkter. Det kan derfor tenkes at kollegaveiledning kan være en uvant og utfordrende arbeidsform for denne yrkesgruppen. Flere av informantene sier at denne måten å samarbeide på var ukjent for dem før skolen iverksatte Respekt programmet, og at de blant annet syntes det var uvant og vanskelig å stille reflekterende spørsmål til hverandre. Kollegaveiledning i Respekt er forankret i en tradisjon hvor refleksjon inngår som et sentralt element og er i seg selv et viktig poeng. Forskning peker på at reduksjon av tid til refleksjon i kollegabaserte læringsfelleskap vil kunne påvirke deltakernes opplevelse av læringsmuligheter på en negativ måte (Midthassel, 2009 [b]). For at lærere skal kunne bli fortrolige med denne arbeidsformen vil det kunne være hensiktsmessig å avsette god tid til opplæring og øvelse i selve metodikken.

Kommunikasjonen i kollegaveiledningsgruppene henger nøye sammen med metodikken. Arbeidsmetodikken i Respekt gir klare føringer for når og hvordan man kommuniserer i gruppen (Midthassel 2009 [a]). Gjennom å veksle mellom veisøker og veilederrollene får deltakerne trening i å spisse sine formuleringer, stille klargjørende og reflekterende spørsmål

samt aktiv lytting. En veiledningssamtale er fokusert og kan tenkes å være personlig, nærgående og dermed krevende. Veisøkeren og vedkommendes sak, er i sentrum. En gjennomgående beskrivelse av denne rollen er at den er krevende, men meningsfull. Enkelte av informantene peker på utfordringen med å takle oppmerksomheten som medfølger, noe som kan ses i lys av deltakernes varierende behov for trygghet og forutsigbarhet (Skogen, 2004). Det kan tenkes at enkelte trenger mye støtte for å komme på banen, mens andre er mer fortrolige med å være i sentrum for kollegers oppmerksomhet. Et annet aspekt ved veisøkerrollen som også kan tenkes å være krevende, kan være at dersom veisøker erkjenner og identifiserer seg med de forhold som tilsynekommer gjennom veiledningen, vil vedkommende være ansvarlig for disse forholdene. Ansvar vil i denne sammenhengen blant annet kunne handle om forbedring av praksis eksempelvis justering av egen atferd eller forhold vedrørende organisering. Jeg tenker meg også at når veisøker blir klar over innholdet i det hun/ han formidler, så vil vedkommende kunne oppleve større grad av frihet til å velge hensiktsmessige responser i ulike situasjoner.

Veilederrollen handler om å være en aktivt lyttende og spørrende samtalepartner som er oppmerksom og tilstede for den som søker veiledning. Vi kan tenke oss at veilederne skal støtte veisøker i prosessen med å gi seg selv og sine utfordringer aksept, også når veisøker eller veilederne ikke nødvendigvis liker det som fremkommer. Det kan eksempelvis oppdages at man bruker tid på å late som om alt er ok. Flere av informantene knytter læringsmuligheter som trening i å stille reflekterende spørsmål og være avventende med å gi råd, til denne rollen. Gjennom å vise oppriktig interesse og respekt for veisøkeren som person og det vedkommende bringer til gruppen, vil veileder kunne synliggjøre en grunnholdning som bidrar til å støtte veisøker til å formidle sine utfordringer (Carl Rogers, 1959). En slik grunnholdning vil kunne komme til uttrykk i et symmetrisk, likeverdig møte mellom ”Jeg og Du” (Buber, 1996).

Både lærere og skoleledere peker på muligheten for at metodikken over tid vil kunne automatiseres og bli en tenkemåte for deltakerne. Dette korresponderer med teori og forskning (eksempelvis Handal & Lauvås, 2000). Det er grunn til å tro at en gjennom å bruke en slik fast metodikk hvor en etter tur er veisøker og veileder, vil kunne lære inn bestemte ferdigheter, eksempelvis aktiv lytting og bruk av reflekterende spørsmål. Dette er ferdigheter som vil kunne benyttes i andre sammenhenger. Noen av lærerne forteller at de benytter

elementer av metodikken i arbeidet med elevene, i forbindelse med trinnsamarbeid og i private sammenhenger når det faller seg naturlig. Dette støttes av forskning basert på prosjekt om kollegalæring hvor funnene tyder på at selve arbeidsmetodikken bidrar til læring hos deltakerne. Ved at deltakerne i gruppene, gjennom en fast prosedyre, tilegner seg læring i form av gode vaner vedrørende det å vise respekt for hverandre i det daglige samt mot til å reflektere over eget arbeid sammen med andre (Mitchell & Sackney, 2000).

Vi kan anta at arbeidsformen er tett knyttet til hvordan samspill og klima i gruppen utvikler seg (Gjems, 1995). Det kan derfor være naturlig å diskutere hvilken betydning klima har for læring gjennom kollegaveiledning.

5.3 Et åpent og trygt klima

Funn i undersøkelsen tyder på at deltakerne opplever at de har et åpent og trygt klima i veiledningsgruppene. Flere peker på dette som en viktig forutsetning for at de skal våge å dele sine utfordringer og en forutsetning for vekst og utvikling. Alle informantene sier det er lett og si det de tenker i gruppene, en opplever å lytte til hverandre og våger i stor grad å være ærlige med hverandre. Teorien peker på at kommunikasjon er det mest sentrale redskapet i hele veiledningsprosessen og at all atferd som utspiller seg mellom deltakerne kan betraktes som det (Bateson, 1972, 1979). Flere av informantene sier at de har gjort seg gode erfaringer med å utlevere seg i kollegagruppene og har opplevd støtte fra omsorgsfulle kolleger. Noe som tyder på at dersom man har mot til å vise seg sårbar og kan regne med å bli møtt av kolleger som utviser en empatisk grunnholdning, er det gode muligheter for opplevelse av læring gjennom veiledningen.

Informantene forklarer at det gode klima i gruppene skyldes ulike forhold i organisasjonen. Blant annet pekes det på godt miljø på skolen for øvrig, engasjement hos skolelederne og god ledelse av kollegagruppene som betydningsfulle faktorer med henblikk på utviklingen av et læringsfremmende klima. At de fleste lærerne har en positiv holdning og opplever kollegaveiledningen som nyttig, påpekes også som betydningsfulle klimafaktorer. Det kan virke som om skolene har maktet å etablere det Bang & Heap (2002) beskriver som en veiledningsvennlig kultur. Deltakerne formidler at de opplever seg anerkjent, lyttet til og tatt på alvor i gruppene. Dette kan tyde på at de er et stykke på vei til det idealet som Handal &

Lauvås (1999) skisserer, der lærerne gjennom kollegaveiledning skal kunne føle seg fri til å utforske sin praksisteori sammen med kolleger og derigjennom oppnå faglig og personlig vekst.

Noe jeg imidlertid er usikker på er om gruppene gir rom for at deltakerne utfordrer hverandre, slik Teslo (2006) og Midthassel (2009 [b]) påpeker som avgjørende for læring og utvikling.

Funn i studien sier at lærerne opplever mye støtte og omsorg i kollegagruppene.

Ingen rapporterer imidlertid om at de direkte utfordrer andre eller blir utfordret selv. Kanskje kan en se deltakernes opplevelse av veisøkerrollen som en utfordring i seg selv. Og jeg tenker at selve arbeidsmetodikken tilrettelegger for utfordringer gjennom avsatt tid til refleksjon. Det fremgår imidlertid ikke klart av undersøkelsen, at lærerne har et bevisst forhold til at de skal utfordre hverandre i veiledningsmøtet. Grunner som kan tenkes å spille inn er, at når en bevisst utfordrer hverandres praksisteori (Handal & Lauvås, 2000), mentale modeller (Senge, 2006) eller tause kunnskap (Polany, 1966), så vil motstand kunne mobiliseres. Flere teoretikere og forskere peker nettopp på at det er vanlig at motstand trer frem i menneskers psyke i forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid (eksempelvis Argyris & Schön, 1974; Skogen, 2004; Fullan, 2007). En mulig forklaring på at kolleger ikke bevisst utfordrer hverandres praksisteori, kan være at det oppleves truende for relasjonene i kollegagruppen (Midthassel, 2009 [b]). En ny samarbeidsform vil kunne rukke ved etablerte roller i kollegiet, noe som kan tenkes å skape utrygghet. Samarbeidsformer hvor den enkeltes praksisteori utfordres, er uvant for lærere (Little, 1990). Det er derfor grunn til å tro at slike forhold vil kunne vekke motstand og vanskeliggjøre læring. Skogen (2004) og Fullan (2007) peker begge på at lærernes ulike læringshistorier vil kunne påvirke deres evne til å takle utfordringer i form av endring. Også ulike erfaringer med utviklingsarbeid i organisasjoner vil kunne spille inn her.

Meta- kommunikasjon, refleksjon og en spørrende holdning vil kunne avdekke hvordan den enkelte påvirkes i gruppen og hva som skal til for at hver enkelt opplever det trygt nok til å utsette seg for utfordringer (Bateson, 1972, 1979; Tveiten, 2002; Senge, 2006). I arbeidsmetodikken er det avsatt tid til meta- kommunikasjon, noe som kan tenkes å virke inn på gruppedeltakernes opplevelse av å være i et læringsstimulerende og støttende fellesskap.

5.4 Læringsutbytte

For å kunne forstå mer om hvorvidt kollegaveiledning er et hensiktsmessig redskap for kompetanseutvikling, vil jeg nå drøfte lærernes beskrivelse av eventuelt individuelt og kollektivt læringsutbytte. Jeg ønsker innblikk i om lærerne opplever økt innsikt i egen praksisteori og om det skapes større grad av felles forståelse og mer konsistent praksis på skolene. Undersøkelsen viser at lærerne opplever en viss grad av økt bevissthet som konsekvens av veiledningsarbeidet. Når det gjelder endring i handling er erfaringene noe forskjellige. Svarene viser at de fleste informantene syns felles forståelse er viktig.

5.4.1 Økt bevissthet

Noen av informantene sier de er blitt mer reflekterte og at de har opplevd å få innsikt som gjør at de ser elever og situasjoner på en ny måte. Dette kan tolkes som endring i holdning overfor elever og utfordrende situasjoner. Svarene viser også at man gjennom kollegaveiledningen har fått konkrete ideer som vil kunne bidra til å kunne møte elever og elevgrupper på mer hensiktsmessige måter. Jeg ser dette som uttrykk for vilje til å endre vanter, kanskje ureflekterte og lite hensiktsmessige handlingsrekker. Flere av informantene uttrykker tro på at kollegaveiledning vil kunne føre til forbedringer i praksis. Dette er i tråd med studien til Licklieder (Licklieder 1995, i Midthassel, 2003). Det er grunn til å tro at økt innsikt på sikt vil kunne bidra til at en opplever større grad av mestring i jobben som lærer eksempelvis ved at man i større grad makter å gjøre problematiske saker håndterbare. Forskning tyder på at kollegaveiledning kan føre til kompetanseutvikling, nettopp i form av økt bevissthet og endret atferd (Midthassel & Bru, 2001).

5.4.2 Endring i handling

Selv om læring i form av handlingsendring beskrives som vanskelig, av enkelte i min undersøkelse finner jeg utsagn jeg kan tolke som en grunnleggende vilje til å lære nye ting og en tro på at det er mulig å reflektere seg frem til ny kunnskap og nye handlingsmåter sammen med kolleger. Kolbs modell for erfaringslæring (i Pettersen & Løkke, 2004) viser at refleksjoner og analyse av erfaringer legger grunnlaget for nye handlinger. På bakgrunn av det kan vi tenke oss at økt bevissthet vil kunne være et skritt på veien mot mulige

handlingsendringer. At det pekes på opplevelse av økt arbeidsbyrde som konsekvens av veiledningen, kan være et uttrykk for at lærerne daglig står i situasjoner hvor tiden ikke strekker til alle oppgavene som pålegges. Det kan også tenkes at lærerne strever med å sette grenser for når ting kan sies å være godt nok (Metz, 1993 i Munthe & Midthassel, 2002), og at lærere derfor ofte beskriver sin arbeidssituasjon som krevende (Handal og Lauvås, 2000). Eller det kan tenkes at dersom en skal prøve ut nye metoder i praksis så krever det rett og slett mer tid, siden en ikke nødvendigvis kan benytte sine vante arbeidsmåter.

Fullan (2007) skiller mellom strukturell og kulturell endring. Strukturell endring forklares som overflatiske endringer til forskjell fra mer dyptgripende, kulturell endring. Han fremhever behovet for en dypere form for endring, som ikke kun omfatter rutiner, men også verdier. Argyris & Schön (1974) og Senge (2006) ser reflekterende kunnskapsdeling og drøftinger i kollegiet som grunnleggende for å oppnå læring på et dypere plan. De forstår organisasjonslæring som en kontinuerlig prosess og forflytter fokus fra rutiner og strukturer til generaliserte handlingsmønstre hos organisasjonens ansatte. Noe som også kan beskrives som de ansatte og organisasjonens mentale modeller. Det vil si at reell endring vil innebære en større grad av økt bevissthet rundt enkeltlærere og skolens pedagogiske og verdimeslige forankring. Slik bevisstgjøring vil i neste omgang kunne føre til endringer i yrkesutøvernes praksisteori (Handal & Lauvås, 2000). Personers praksisteori er påvirkelig og utvikles hele livet (ibid). Endring i handling vil kunne starte med at personene blir klar over sin mer og mindre bevisste handlingskunnskap (Argyris & Schön, 1974).

5.4.3 Felles forståelse

Når det gjelder læring i betydningen felles forståelse hos lærerne i organisasjonen, så viser svarene i min undersøkelse at flere av informantene synes felles forståelse er viktig, men at kollegaveiledning ikke ansees som den viktigste arenaen for å oppnå dette. Noen sier at kollegaveiledning muligens kan bidra til økt grad av felles forståelse på noen områder, men det kommer til uttrykk at lærerne ikke nødvendigvis ser sammenhengen mellom utvikling av egen praksis og utviklingen av skolen som organisasjon. Dette står noe i motsetning til lederne som uttrykker at de har forventninger om økt grad av felles forståelse og konsistens når det gjelder de voksnes reaksjonsmåter i forbindelse med utfordrende atferd.

Dette kan tenkes å være et uttrykk for at den tradisjonelle og individualistiske kulturen (eksempelvis Little 1990) i noen grad preger organisasjonens ansatte. Informasjonen kan også være et uttrykk for at dyptgripende, kulturelle endringer er et langsiktig og møysommelig arbeid (eksempelvis Argyris & Schön, 1974; Fullan, 2007), som vil kreve en bevisst og tydelig ledelse (Daft, 1999 i Larsen, 2005).

Skolelederne peker på utfordringer med at enkelte av lærerne uttrykker negativ holdning til deltakelse i kollegaveiledningsgruppe. I tillegg sies det at enkelte lærere i liten grad makter å nyttegjøre seg veiledningen og noen lar være å benytte veiledningsgruppen til utforskning av det de strever med i klasserommet. Dette kan tenkes å være uttrykk for forsvarsverk og utrygghet hos enkelte av de ansatte (Tveiten, 2002). En annen mulig forklaring kan være at noen av lærerne ikke har nødvendig motivasjon, overskudd eller vilje til å granske egen praksis. Atter en annen forklaring kan være at dette er et uttrykk for uvilje mot å bryte med tradisjoner som råder i organisasjonen eller i deler av organisasjonen (Skogen, 2004). Fullan (2007) peker på utfordringen med at den enkelte lærers subjektive forståelse av praksis vil kunne hindre en felles forståelse i organisasjonen. Fullan peker på problemene med å etablere og opprettholde en konsistent praksis dersom hver lærer handler ut fra sin personlige forståelse i ulike situasjoner (ibid). Jeg tenker meg konsensus som kjernen i den objektive forståelsen, slik Fullan (2007) beskriver den. Dersom ikke alle lærerne forplikter seg til gjeldende konsensus vil det trolig være svært vanskelig å få gjennomført felles retning.

Gjennom å ta utgangspunkt i hver enkelt lærers praksisteori vil en gjennom kollegaveiledning kunne oppnå at lærere får innsyn i kollegers praksisteori. Dette vil kunne medføre at en oppdager både likheter og forskjeller ved hverandres praksis (Lauvås et al, 2004). Gjennom å utforske egen praksisteori vil en også kunne oppdage om det man gjør er i samsvar med det man tror man gjør. Argyris & Schön (1974) peker på at personers handlingsteori både består av de handlinger som kommer til syne gjennom våre handlinger og våre antagelser om hva vi gjør. Dersom spriket mellom bruksteori og uttalt teori er stort, kan det vanskeliggjøre læring som består i å endre handlingsmønstre (ibid). For å kunne gjøre den ubevisste kunnskapen bevisst peker Lauvås & Handal (2000) på at det trengs en samtalepartner som ser saken fra andre perspektiv og ikke tar for gitt det samme som den lærende (ibid). Det kan gi ny innsikt som gir mulighet til å treffe mer bevisste valg i fremtiden (Schein, 1987). En kan videre sammenligne om det en gjør samsvarer med de overordnede føringene for

opplæringsvirksomheten. Gjennom kollegaveiledning vil personalet kunne utvikle et felles grunnlag for handling. Denne tenkningen er i tråd med teori og forskning (eksempelvis Little, 1990; Gjems, 1995; Handal & Lauvås, 2000; Midthassel & Bru, 2001). Det er god grunn til å anta at slikt arbeid på sikt vil kunne bidra til utvikling av en samarbeidskultur i organisasjonen (Fullan, 2007).

5.5 Egner kollegaveiledning seg som arbeidsmåte for kompetanseutvikling i skolen?

Lærerne i min studie mener at refleksjonsbasert kollegaveiledning i grupper kan bidra til både personlig og faglig utvikling. Det pekes på at mulighetene til å sette fokus på sosiale utfordringer og få utfordrende saker belyst gjennom kollegers innspill, oppleves nyttig. Lærerne forteller at de får tips, hjelp og støtte gjennom veiledningen, noe som bidrar til at de mener å kunne utføre en bedre jobb i klasserommet. Dette tyder på at lærerne opplever reflekterende kunnskapsdeling i kollegagrupper som nyttig. Enkelte sier at de reflekterer mer enn før og makter i større grad å gjøre store utfordringer håndterbare. Veiledningsaktiviteten beskrives som et viktig supplement til trinnsamarbeid og faglig planlegging. Dette tyder på at lærerne gjennom kollegaveiledning tilegner seg en type kompetanse som resulterer i større opplevelse av mestring i det daglige arbeidet med elevene. Johannessen et al (1994) beskriver veiledning nettopp som en pedagogisk virksomhet hvor formålet er å utruste de som søker veiledning til å kunne hjelpe seg selv i utfordrende situasjoner (ibid). Slike funn korresponderer med tidligere forskning (eksempelvis Midthassel & Bru, 2001).

Gjems (1995) beskriver veiledning som et verktøy som kan brukes for å ivareta og utvikle kompetanse hos enkeltpersoner og organisasjoner. Lærernes svar indikerer usikkerhet om hvorvidt organisasjonen som sådan påvirkes av veiledningsaktiviteten. Svarene viser eksempelvis at veiledningstema stort sett velges med utgangspunkt i enkeltlæreres behov og at skolelederne ikke uttaler føringer for valg av saker. I og med at Respekt programmet har en klar hensikt, bidrar nok det i noen grad til å styre veiledningstema i retning av skolens sosiale utfordringer. Dette kan tenkes å påvirke slik at personalgruppen samlet sett, dyktiggjøres i håndtering av utfordrende atferd. Undersøkelsen tyder imidlertid ikke på at enkeltlærere har særlig fokus på at kollegaveiledningen i seg selv, kan bidra til kompetanseutvikling på organisasjonsnivå. Det pekes tvert imot på, at kollegaveiledning foregår for sjelden, til at det kan gjennomsyre organisasjonen nevneverdig. Man tenker seg at annet fellesarbeid ved

skolen har større gjennomslagskraft med tanke på organisasjonsutvikling. Dette kan være et uttrykk for at skolene ikke har særlig grad av tradisjon for å dele kunnskap på en systematisk måte eller utvikle ny kompetanse i fellesskap (Lauvås et al., 2004) og kan dermed tenkes å speile en konservativ, nåtidsorientert og individualistisk kultur (Little, 1990)

Skolelederne uttrykker seg noe annerledes enn lærerne om dette, og mener at refleksjonsbasert kollegaveiledning i grupper vil kunne egne seg som metode for kompetanseutvikling på organisasjonsnivå. De uttrykker forventning om at veiledningen skal kunne bidra til økt grad av felles forståelse for virksomhetens pedagogiske grunnlag og økt grad av konsistens når det gjelder personalets reaksjonsmåter i forbindelse med utfordrende elevatferd. Dette kan eksempelvis ses i lys av forskning gjort av Larsen (2005) som peker på ledelsens ansvar for å jobbe frem felles visjon og retning for virksomheten i samarbeid med kollegiet. Dersom kollegiet skal kunne oppnå felles forståelse og la felles føringer prege enkeltlæreres virksomhet vil det være en forutsetning at ledelsen setter aktuelle tema på dagsordenen og er pådrivere i arbeidet. Dette støttes av forskning som sier at skoleledelsen har en nøkkelrolle i forbindelse med utviklingsarbeid i skolen (eksempelvis Fullan, 2007). Og forskning gjort av Argyris & Schön (1974) som poengterer at organisasjoner utvikles gjennom at de ansatte lærer (ibid). Det virker som om begge skolene som er representerte i denne undersøkelsen er et stykke på veg i dette arbeidet. Ved å skape rom for refleksjon på tvers av klassetrinn, kan vi si at skolene i noen grad har klart å bryte med lærernes tradisjonsbundne og vanligste former for samarbeid (Little, 1990). Dette kan tenkes å være et godt utgangspunkt for utvikling av en samarbeidskultur i organisasjonen (Fullan, 2007).

For at kollegaveiledning skal kunne bidra til kompetanseutvikling på organisasjonsnivå forutsettes lederstøtte i form av personlig engasjert ledelse og forutsigbare rammebetingelser. Det vil handle om prioritering av tid og rom for reflekterende kunnskapsdeling og etablering av en veiledningsvennlig kultur (Bang & Heap, 2002) med et klima som er trygt nok til å romme både støtte og utfordring (Teslo, 2006). At disse forutsetningene må være tilstede dersom man skal lykkes med utviklingsarbeid i organisasjoner korresponderer med omfattende teori og forskning (Argyris & Schön 1974; Senge, 2006; Fullan, 2007).

Dersom skolene lykkes med dette arbeidet vil resultatene kunne komme både den enkelte lærer og skolen til gode (eksempelvis Little, 1990; Fullan, 2007). Det kan tenkes at lærerne vil

kunne oppleve økt grad av trygghet og mestring og redusert grad av belastning og opplevelse av å være alene om vanskeligheter, gjennom at utfordrende situasjoner blir gjort til gjenstand for utforsking og refleksjon i veiledningsmøter. Det vil videre kunne komme elevene til gode på den måten at de møter konsistente og tydelige voksne.

5.6 Avsluttende kommentarer

5.6.1 Begrensninger med studien

Jeg vil først peke på begrensninger når det gjelder utvalget. De ansatte har erfart kollegaveiledning i flere omganger og med ulike rammer for arbeidet. Trolig preges mine resultater av dette. Noen av lærerne har sammenligningsgrunnlag og jeg ville trolig fått andre svar i tiden da kollegaveiledningen ikke var planfestet innenfor lærernes bundne arbeidstid. Begge skolelederne ble tilsatt etter at skolene var godt i gang med kollegaveiledning og har dermed ikke selv valgt dette som satsingsområde. Dette kan tenkes å påvirke skoleledernes svar. De er begge opptatte av at kollegaveiledning som arbeidsmåte blir prioritert fordi flesteparten av de ansatte på skolene ønsker dette. Når det gjelder lærerne som var representert i min undersøkelse, uttrykker alle at de er positivt innstilt til kollegaveiledning som arbeidsmåte. Det kan tenkes at dersom andre hadde stilt opp som informanter så ville svarene blitt annerledes. Blant annet kommer det frem i svarene at det er ansatte på skolene som er negativt innstilt til veiledningsarbeidet, noe som trolig vil kunne påvirket mine resultater vedrørende arbeidsmetodikk, klima, opplevd nytteverdi etc. I denne undersøkelsen var jeg på jakt etter skoler som hadde lyktes i arbeidet og lærere som mente at de hadde noe å si om tema. De mulighetene og utfordringene jeg har fått frem kan beskrives som reelle, men ikke fullstendige. At de er reelle støttes også av at de samsvarer med tidligere forskning.

Jeg vil også peke på en metodisk begrensning. Jeg kan ikke si noe generelt om læreres opplevelse av muligheter og utfordringer med kollegaveiledning på bakgrunn av min undersøkelse. Utvalget er for lite til det. Det ville vært nødvendig med en bredere studie basert på svar fra flere lærere på samme skole og/ eller svar fra lærere og skoleledere på flere skoler for å kunne få et grunnlag til å kunne trekke konklusjoner som kunne gjelde skolen generelt.

Når det gjelder meg selv som forsker vil jeg i ettertid si, at min uerfarenhet i denne rollen i noen grad har bidratt til at resultatene blir noe overflatiske. Eksempelvis kunne jeg under tema kommunikasjon og roller fått frem vesentlig informasjon ved å stille konkret spørsmål om hvordan og hvorvidt deltakerne i gruppene makter å utfordre hverandres praksisteori gjennom kollegaveiledningen. Nå blir svar på dette å forstå implisitt i det informantene har sagt. Jeg er klar over faren ved at jeg da lar egne erfaringer med kollegaveiledning farge min tolkning av resultatene.

5.6.2 Mulige implikasjoner i skolesammenheng

Dersom skoler skal lykkes med kollegaveiledning som arbeidsmåte for kompetanseutvikling i skolen antyder studien at visse forutsetninger bør ligge til grunn. Slike funn understøttes av teori og tidligere forskning (eksempelvis Gjems, 1995; Lauvås et al., 2004; Midthassel, 2009 [b]; Senge, (2006); Fullan, 2007).

Funnene tyder på at dersom lærere våger å stille seg sårbare og reflektere over sine yrkesmessige utfordringer i kollegabaserte læringsfellesskap, vil man kunne oppnå personlig og faglig vekst. Det pekes på at kollegaveiledning gir gode muligheter til å sette fokus på sosiale utfordringer og representerer et viktig supplement til lærernes faglige planlegging. Det pekes også på at veiledningsarbeidet vil kunne bidra til at personalgruppen vil kunne oppnå større grad av felles forståelse og felles reaksjonsmåter i en del saker og situasjoner.

Forutsetninger som fremholdes for å kunne realisere dette er betydningen av et trygt og åpent klima i veiledningsmøtene og mest mulig forutsigbare rammer for selve veiledningsaktiviteten. Studien peker på at skolelederne er viktige for å få til endring og utvikling på systemnivå. Studien peker også på at lederne i veiledningsgruppene er av vesentlig betydning for at kollegaveiledningen skal foregå etter hensikten.

5.6.3 Behov for videre studier

Denne studien har gitt noen svar, men peker også frem mot andre aktuelle spørsmål å studere. Et spørsmål det ville være interessant å få svar på er om assistentene som deltar i kollegaveiledning opplever læringsutbytte gjennom arbeidet. På den ene skolen er assistentene med i kollegagruppe sammen med lærere og skoleledelse. På den andre skolen har assistentene egen veiledningsgruppe. Det er ikke alltid assistenter og miljøterapeuter

deltar i skolens utviklingsarbeid, da tid til slikt arbeid ikke er del av deres stillingsbeskrivelser. Et annet fokus kan være lederne i kollegagruppene. Svarene i min undersøkelse viser at gruppelederne anses som toneangivende for hvordan kommunikasjon og klima i gruppene utvikler seg, og at de betyr mye i forhold til om arbeidsmetodikken realiseres som skissert i prosedyren. Det kunne vært aktuelt å undersøke hvilke muligheter og utfordringer gruppelederne ser med kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen. Det ville også vært relevant å gjøre en undersøkelse av det samme utvalget som jeg hadde i min undersøkelse etter noe tid. For å høre om det er endringer i den personlige opplevelsen av muligheter og utfordringer i forbindelse med gruppebasert kollegaveiledning.

Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse i flere skoler som benytter kollegaveiledning som del av implementering av Respekt programmet vil man kunne få en oversikt over flere læreres opplevde muligheter og utfordringer med gruppebasert veiledning. Dette ville kunne gi bredere informasjon om opplevelse av nytteverdien med kollegaveiledning som arbeidsmetode. Min studie ville kunne inngå som del av bakgrunnsmateriale ved utarbeiding av spørsmål i forbindelse med en slik spørreundersøkelse.

6. Referanser

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*
Jossey – Bass Publishers San Fransisco – London- 1989
- Bang, S. & Heap, K. (2002). *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*, 2. opplag.
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*, Toronto: Chandler Publishing Company
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary Unity*, London: Wildwood House
- Buber, M. (1996). *Jeg og Du*, Cappelen upopulære skrifter. Oslo: Cappelen Forlag
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*.
Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, S. B, Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2008).
Til den andres beste – en bok om veiledningens etikk, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour*.
An Introduction to Theory an Research. Reading, MA: Addison-Wesley
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*.
Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teacher
College Press
- Funtowicz, S.O. & Ravetz, J.R. (1990). *Uncertainty and quality in science for policy*.
Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*, Oslo: Universitetsforlaget
- Glomnes, E. (1991). *Noen sier noe! Kommunikasjonsteori* / LNU's skriftserie: Landslaget for
norskundervisning. Oslo: Cappelen
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*.

- Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*, Cassell, Villiers House, 41/ 47 Strand,
London WC2N5JE
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning*.
Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgave,
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvistad K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*, Oslo: Cappelen Akademisk
Forlag
- Lam, S., Yim, P., & Lam, T.W. (2002). *Transforming school culture: Can true collaboration
be initiated?* Educational Research Vol. 44. No. 2, Summer 2002, pp 181 - 195
- Larsen, T. (2005), *Evaluating principals' and teachers' implementation of Second Step.
A case study of four Norwegian primary schools*. The degree of philosophiae doctor
(PhD). University of Bergen, Norway
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen
Akademisk Forlag
- Lauvås, P., Lycke K. H. og Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*, Oslo: Cappelen
Akademisk Forlag
- Little, J.W.(1990). *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*, Teachers College Record, Volume 91, Number 4, 1990
pp: 509 - 536, Teachers College, Columbia University
- Midthassel, U.V. (2003). *Kollegaveiledning – er det verdt å bruke tid på?* Norsk Pedagogisk
Tidsskrift, 3, 4, pp 168-174
- Midthassel, U.V. (2009) [a]. *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen –
med vekt på kollegaveiledning*, Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
- Midthassel, U. V. (2009) [b]. *Læringsmuligheter i kollegamøter – erfaringer fra et prosjekt*

- om klasseledelse*. Spesialpedagogikk, Årg. 74, nr. 9 (2009) s: 4- 11
- Midthassel, U.V. & Bru, E. (2001). *Predictors and gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian Project in Two Compulsory Schools*, Educational Psychology 21 (3): 229-242.
- Midthassel, U. V., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). *The Principal`s Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools*, School Leadership & Management, Vol, 20, No. 2, pp. 247 – 260, 2000
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Learning about Organizational Learning*,
In Leithwood, K. and Seashore Louis, K.(ed.): *Organizational learning in Schools*
pp.177-199. Nederland: Swets & Zeitlinger
- Moxnes, P. (1986). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*, Oslo: Norsk Tekstsenter
- Munthe, E. & Midthassel, U.V. (2002). *Peer Learning Groups for Teachers: a Norwegian innovation*. In I. Livingstone (Ed.), New Zealand annual review of education. pp. 303 -316. Wellington: School of Education, Victoria University of Wellington.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*, Oslo: Universitetsforlaget
- Polany, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*, 2.utgave, Bergen: Fagbokforlaget
- Rogers, C. (1959). *Client – Centered Therapy*, i Silvano Aristi (red.): American Handbook of Psychiatry, New York: Basic Books pp. 183 - 200
- Roland, E, Sørensen, G.V.. og Størksen, S (2007). *Respekt. Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*, Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
- Schein, E. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse*, Oslo: Mercuri Media Forlag
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practioner*, Aldershot: Ashgate ARENA
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, London: Currency Doubleday, Random House, Inc.

Sheppard, B. H., Hartwick, J., & Warshaw, P.R. (1988). The Theory of Reasoned Action:

A Meta Analysis of Past Research with Recommendations for Modifications and Future Research, *The Journal of Consumer Research*, 15, s: 325 - 343

Skagen, K. (2004) *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning*,

Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*,

Oslo: Universitetsforlaget

Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*, Oslo: Universitetsforlaget

Teslo, A.L. (red.) (2006). *Mangfold i faglig veiledning*, Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, 3. utgave,

Bergen: Fagbokforlaget

Tveiten, S. (2002). *Veiledning - mer enn ord*, 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Informasjonsskriv i forbindelse med intervju- undersøkelse knyttet til et masterprosjekt om kollegaveiledning.

Undertegnede ønsker å gjøre en studie for å finne ut mer om hva lærere opplever av muligheter og utfordringer knyttet til bruken av kollegaveiledning som arbeidsmåte. I tillegg ønsker jeg noen faktaopplysninger om hvordan skolen organiserer dette arbeidet. Fokus i prosjektet rettes mot hvilke muligheter og utfordringer som ligger i kollegaveiledningsmetodikken som benyttes i Respekt programmet.

Jeg vil benytte intervju som metode i min studie. Totalt ønsker jeg å intervju to representanter fra skoleledelsen og seks lærere fra to ulike skoler (en skolelederrepresentant og tre lærere pr. skole). Jeg er derfor på jakt etter lærere som er villige til å stille opp til individuelle intervju på ca 1t. Intervjuene vil bli gjennomført av undertegnede. Fra denne skolen ønsker jeg å komme i kontakt med tre lærere som kan tenke seg å delta i et slikt intervju. I tillegg ønsker jeg en kort samtale med representant fra ledelsen for å få faktainformasjon knyttet til organisering av kollegaveiledningen.

Jeg vil be aktuelle lærere om å melde fra til rektor som igjen vil melde fra til meg. Jeg vil trenge navn + mailadresse eller telefonnr. Dersom mange melder seg, vil jeg foreta en trekking av informanter. Når jeg har fått informasjonen fra skolen, vil jeg ta kontakt med den enkelte for å avtale tid for intervju. Intervjuene legges til skolen, dersom det lar seg gjøre. Det presiseres at det er frivillig å delta i prosjektet. Informantene kan, gjennom hele prosjektperioden, trekke seg fra studien uten at særskilt grunn oppgis. Studien vil bli gjennomført i tråd med retningslinjer fra personvernombudet og alt materiale vil bli anonymisert før publisering og innen 30.10.2010. Unni Vere Midthassel, SAF, er veileder i dette prosjektet.

Vennlig hilsen

Siri Nag

siri_nag@hotmail.com

Masterstudent i spesialpedagogikk, UiS

Intervjuguide for samtale med lærere

1. Avklaringer før intervju starter

- Tydeliggjøre formålet med intervjuet
- Kort gjennomgang av de tema jeg vil spørre om
- Kort gjennomgang av hvordan intervjuet vil foregå rent praktisk;
 - intervjuguide, åpne spørsmål som gir mulighet å utdype svar, lydbåndopptaker
- Gjøre oppmerksom på hvordan informantens anonymitet ivaretas
 - Slette lydbåndopptak og makulere notater før publikasjon
- Tilbakemelding etter intervju gis i form av en kort skriftlig oppsummering av hvilke muligheter og utfordringer jeg oppfatter at læreren peker på at kollegaveiledning som arbeidsmåte gir – lærerne vil få mulighet til å gi supplerende info på bakgrunn av dette
- Info om
 - alder på lærer
 - arbeidserfaring/ fartstid som lærer
 - tjenestetid ved nåværende skole
 - hvilket trinn jobber du på
- Er det noe du vil spørre om før vi starter?

2. Forventninger til kollegaveiledning som arbeidsmåte, opplæring i metodikken

- Hvilke forventninger hadde du til kollegaveiledning som arbeidsmåte ved oppstart av prosjektet?
- Hvordan samsvarer forventningene du hadde med erfaringene du så langt har gjort deg? Eksempel

3. Rammer for kollegamøtene

- Hvor mange møter har dere hatt?
- Hvor holdes møtene og hvor lenge varer de?
- Hvor ofte møtes dere?
- Hvor mange er dere i gruppen?
- Har det vært utskifting av medlemmer i gruppa siden starten av prosjektet?
- Opplæring for nye?
- Hvordan er gruppen sammensatt (på tvers av klassetrinn eller ikke)?
- Har ledelsen fastsatt tiden eller har dere selv organisert dette?
- Lederens betydning som ”rammebetingelse”?
- Hvilken rolle spiller rammene i forbindelse med gjennomføringen av kollegamøtene, slik du ser det? Hvilke muligheter og utfordringer vil du peke på i tilknytning til dette?

4. Innhold i kollegamøtene

- Følger dere metodikken slik den er beskrevet i Respekt programmet? Hvis ikke – hvordan foregår møtene?
- Hvilke læringsmuligheter vil du knytte til denne metodikken?
- Hvilke utfordringer opplever du at selve metodikken gir?
- Hvilke tema arbeider dere med i din veiledningsgruppe?
- Hvor relevant er tema som tas opp, for ditt arbeid i klasserommet?
- Er tema som tas opp relevant for utvikling av skolen som helhet?
- Hvilke lærings- og utviklingsmuligheter gir arbeid med ulike tema, for deg/ opplever du at du har opplevd noe nytt?
- Hvilke utfordringer innebærer arbeid med ulike tema (tema du ikke kan ta opp?), slik du ser det? Er det begrensninger for hva som kan tas opp?
- Brukes tiden som er avsatt til kollegaveiledning til veiledningstema eller blir tiden spist opp av andre ting?

5. Læringsklima i veiledningsgruppen

- Går det an å si det du tenker i gruppa? Er det lett å være ærlig?
- Blir du lyttet til? Opplever du å få tilstrekkelig tid til å dele det du ønsker?
- Opplever du at du holder ting tilbake?
- Fordeles tiden likt mellom dere?
- Hvordan er det for deg å gi tilbakemeldinger til de andre på gruppa?
- Hvordan vil du beskrive klima?
- Hvordan tror du de andre på gruppa opplever klima i gruppen?
- Tror du dette arbeidet påvirker skolens klima? Hvordan da?

6. Læringsutbytte

- Hvordan vil du beskrive ditt læringsutbytte etter halvannet år med denne arbeidsmåten?
- Hvordan opplever du veisøkerrollen? Hva lærer du? Hvilke utfordringer gir den rollen for deg?
- Hvordan opplever du veilederrollen? Hva lærer du? Hvilke utfordringer gir denne rollen?
- Har møtene gjort deg bevisst på nye ting som du har tatt med deg videre? Eks.
- Har du fått konkrete ideer som du kan benytte i praksis? Eks.
- Har du prøvd ut noe av det du har lært? Eks.
- Er det situasjoner du håndterer annerledes nå (m bakgrunn i det du har lært)?
- Opplever du at disse gruppesamlingene gir rom for å lære av hverandre? Hvordan kommer det, i så fall, til uttrykk?
- Hvordan påvirker dette arbeidet personalets håndtering av problematferd? Eks.
- Har dere endret rutiner på bakgrunn av ny læring?

- Hva ser du som de største utfordringene i forhold til det å overføre læring fra arbeidet i veiledningsgruppen til arbeidet med elevene.

7. Refleksjoner avslutningsvis

- Hvordan er din innstilling til læring og utvikling gjennom kollegaveiledning?
- Hvordan fornemmer du at dine kollegers innstilling til dette arbeidet er?
- Hva tror du er grunnen til at det er slik?
- Hva vil du fremheve som særlig nyttig med kollegaveiledning som arbeidsmåte for kompetanseheving i skolen; hos deg som enkeltlærer og for personalgruppen som helhet?
- Hva vil du peke på som spesielt utfordrende eller vanskelig i dette arbeidet?
- Er dette en arbeidsmåte du ønsker at skolen skal benytte fremover?
- Lærers tanker om overføringsverdi – tenker du at metodikken egner seg til videre skoleutviklingsarbeid?
- Hvis vi skal konkludere helt kort; hva ser du som muligheter med kollegaveiledning og hva ser du som utfordringer med kollegaveiledning?

8. Debriefing

- Er det flere ting du vil si noe om?
- Noe mer jeg burde spurt om?
- Oppsummering av momenter
- Hvordan har det vært for deg å gjøre dette?
- Takk for hjelpen!

Intervjuguide for samtale med representant fra skoleledelsen

- Formål med intervjuet
- Info om båndopptaker
- Konfidensialitet ivaretas – info slettes før publikasjon
- Har du noen spørsmål du lurer på før vi starter intervjuet?

1. Fakta om skolen

- Hvor mange elever er det ved skolen?
- Hvor mange lærere er det ved skolen? Andre ansatte?
- Hvor mange klasser er det ved skolen – pr. trinn?
- Hvor mange kollegagrupper har dere ved skolen?
- Antall lærere i gruppene?
- Hvem er med i gruppene?
- Hvordan er sammensetningen i gruppene valgt?
- Hvorfor startet dere med kollegaveiledning? (rektors initiativ, lærerne, en bestemt sak som utløste behov? Kommunal føring etc?)
- Hvilke forventninger hadde du til prosjektet? Er de så langt innfridd? Si noe om det.

2. Hvilke muligheter og utfordringer ser skoleledelsen med kollegaveiledning?

- Hva tenker skoleledelsen omkring kollegaveiledning som arbeidsmåte?
- Hvordan legger ledelsen praktisk til rette for at kollegaveiledningsarbeidet? (Tid, ressurser, sammensetning av grupper, sted, ledelse av gruppene, skoleledelsens plass i dette arbeidet, motivator, deltaker i gruppe etc.)
- Hva tenker du er din viktigste oppgave?

- Er dette en arbeidsmåte som, etter din mening, egner seg til skoleutviklingsarbeid? Hvordan?
- Hvilken betydning/ konsekvenser har kollegaveiledningsarbeidet hatt for skolen som organisasjon? Endring i rutiner? Ny læring?
- Hvordan opplever du de ansattes motivasjon og innstilling til arbeidet?
- Hva er etter din oppfatning de viktigste tingene som skal til for å lykkes med kollegaveiledningsgrupper?
- Hvilke utfordringer ser du fra ditt ståsted? Kan du helt kort skissere essensen i hvilke utfordringer du opplever som leder?
- Hvilke muligheter blir tydelige for deg som skoleleder? Kan du helt kort skissere essensen i hvilke muligheter du opplever som leder?

Oppsummering av de viktigste momentene slik jeg som intervjuer oppfatter, for å sjekke ut om jeg har forstått innholdet i rektors bidrag og gi mulighet for supplerende info.

Helt til slutt: Hvordan har det vært for deg å gjøre dette?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Unni Vere Midthassel
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 15.12.2009

Vår ref: 23148 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23148	<i>Hvilke muligheter og utfordringer gir kollegaveiledning som arbeidsmåte i skolen? En studie av erfaringer knyttet til kollegaveiledning i Respekt programmet.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Unni Vere Midthassel
Student	Siri Nag

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

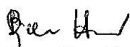
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

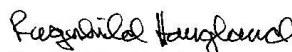
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Siri Nag, Nagaveien 173, 4120 TAU

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uib.no



Utvalget omfatter representanter fra skoleledelse og lærere ved to ulike skoler i Rogaland, totalt åtte personer.

Veileder kontakter først de aktuelle skolene med informasjon om prosjektet, og studenten tar så kontakt med rektor ved skolene som formidler kontakt med aktuelle informanter.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, og det benyttes lydopptak under intervju.

Det gis skriftlig informasjon om prosjektet og innhentes muntlig samtykke til deltakelse. Personvernombudet mottok revidert informasjonsskriv 14. desember 2009 og finner skrivet tilfredsstillende.

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 30. oktober 2010, skal datamaterialet anonymiseres ved at navneliste/koblingsnøkkel og lydopptak slettes, og indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller omskrives slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.