

FORORD

Med denne oppgaven avslutter jeg min lederutdanning ved UiT, et flerårig løp som har gitt meg innsikt og kompetanse som jeg tar med meg i mitt videre arbeid. Masterstudiet er gjennomført som et deltidsstudium, der jeg har kombinert studenttilværelsen med min stilling som inspektør ved en mellomstor barneskole. Kombinasjonen skoleleder - student har vært en spennende symbiotisk kombinasjon, der min praksis og mine erfaringer har inspirert meg som student - samtidig som studiene har motivert meg i det daglige arbeidet som skoleleder.

Masteroppgaven omhandler den strukturerte refleksjonens betydning for økt profesjonalitet i skolen, hvordan kollegaveiledning som verktøy og metode har gitt mer innsikt og refleksjon hos lærerne på egen skole.

Takk til min veileder Siw Skrøvset for raske tilbakemeldinger og uvurderlig veiledning i prosessen mot å ferdigstille denne oppgaven. Jeg også ønsker å takke respondentene på egen skole for bidragene i undersøkelsen min. Takk til kolleger og andre som har gitt meg gode innspill underveis. Og ikke minst - takk til familien - til dere 3 der hjemme som har holdt ut og vært tålmodig!

Sandnes 12.11.2013


Gisle Helbæk

INNHold

FORORD	3
INNHold	5
1.0 INNLEDNING	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Formål og problemstilling	11
1.3 Oppgavens teoretiske utgangspunkt og avgrensninger	12
2.0 TERORIDEL	14
2.1 Profesjonalitet.....	14
2.1.1 <i>Definisjoner</i>	14
2.1.2 <i>Lærerprofesjonalitet og profesjonalitet i skolen</i>	15
2.1.3 <i>Fagspråk og bruk av empiri</i>	17
2.2 Kollegaveiledning.....	18
2.2.1 <i>Veiledning og kollegaveiledning</i>	19
2.2.2 <i>Kollegaveiledning og profesjonalitet</i>	20
2.2.3 <i>Rammer, betingelser og innhold</i>	20
2.2.4 <i>Veiledningskultur</i>	22
2.2.5 <i>Hvorfor kollegaveiledning?</i>	23
2.2.6 <i>Samarbeid og læring</i>	24
2.3 Refleksjon.....	26
2.3.1 <i>Definisjon og historikk</i>	26
2.3.2 <i>Refleksjon i kollegaveiledning</i>	27
2.3.3 <i>Handlingsrefleksjon</i>	28
2.4 Tidligere forskning og funn.....	29
2.5 Skoleledelse.....	31
2.5.1 <i>Skolekultur</i>	32
2.5.2 <i>Skoleutvikling</i>	33
3.0 METODE	35
3.1 Metodisk tilnærming	35
3.2 Nærhet og distanse – etiske dilemmaer	36
3.3 Utvalg og intervju.....	38
3.3.1 <i>Intervjuguide</i>	39
3.3.2 <i>Intervjuet</i>	40

3.4	Konsekvenser og konfidensialitet	41
3.5	Tolkning av data	42
3.5.1	<i>Transkribering og koding</i>	43
3.5.2	<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i>	44
4.0	RESULTATER	46
4.1	Kollegaveiledning som verktøy og metode	46
4.1.2	<i>Strukturen</i>	46
4.1.3	<i>Praktisk organisering</i>	47
4.1.4	<i>Forventninger og forforståelser</i>	48
4.1.5	<i>Viktigheten av kollegaveiledning</i>	49
4.2	Gjort, lært, lurt - gevinst og utbytte	49
4.2.1	<i>Innhold og tema</i>	50
4.2.2	<i>Endring og utviklingspotensial</i>	50
4.3	Refleksjon og profesjonalitet	52
4.3.1	<i>Påvirkninger av profesjonaliteten</i>	52
4.3.2	<i>Handlingsendringer og trygghet</i>	54
4.3.3	<i>Teori, fagbegreper og fagkompetanse</i>	55
4.3.4	<i>Refleksjon og påvirkning av refleksjonsnivå</i>	57
4.3.5	<i>Påvirkning og bevissthet i skolen og i klasserommet</i>	59
5.0	DISKUSJON	61
5.1	Profesjonalitet	61
5.1.1	<i>Forbedret praksis</i>	61
5.1.2	<i>Autonomi</i>	62
5.1.3	<i>Bruk av litteratur og teori</i>	64
5.1.4	<i>Fagspråk og bruk av begreper</i>	65
5.1.5	<i>Felles forståelse og langsiktig gevinst</i>	66
5.1.6	<i>Utviklingsstrategi</i>	67
5.1.8	<i>Aksjonslæring</i>	68
5.2	Kollegaveiledning og læring	69
5.2.1	<i>Hensiktsmessig struktur og organisering</i>	69
5.2.2	<i>Trygghet og åpenhet</i>	70
5.2.4	<i>Rigid struktur</i>	71
5.2.5	<i>Veiledningsvennlig kultur</i>	72

5.3	Ledelsesperspektiv og skolelederens rolle	73
5.3.1	<i>Foretrukket utviklingsstrategi</i>	73
5.3.2	<i>Varige endringer</i>	74
5.3.3	<i>Tidsbruk og legitimitet</i>	74
5.3.4	<i>Ledelse av skoleutvikling og skolekultur</i>	75
6.0	OPPSUMMERING	77
7.0	LITTERATURLISTE	81

Vedlegg 1 Intervjuguide for respondentene

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven setter punktum for en flerårig lederutdanning gjennomført ved Universitetet i Tromsø. Reisen frem mot denne avsluttende oppgaven har hatt en bred faglig tilnærming, med et verdsettende aksjonslæringsperspektiv som grunnlag. Utdanningsløpet har ført meg inn i mange spennende læringsrom og åpnet for mange veier og valg i min egen lederutvikling.

Med kunnskap som vår viktigste ressurs og kapital fremstår skole og skoleutvikling som en grunnpilar i norsk politikk og samfunnsdebatt, samtidig som man ser politiske signaler på tvers som ønsker å trappe opp satsingen på norsk skole og lærernes kompetanse. Gjennom utviklingen av norsk skole står læreren som profesjonell aktør og skolen som en profesjonell læringsarena i denne sammenheng som en sentral tilnærming. For norske skoleledere kan det å kunne skape sterke, robuste profesjonelle læringsfelleskap bli en faktor som vil skille de beste fra de nest beste, både nasjonalt og internasjonalt. Og gjennom høyere kvalitet i norsk skole står lærerprofesjonaliteten sentralt, med mål for øye om økt kvalitet og bedre læring. Dette krever kloke valg av dyktige ledere i norsk skole for å kunne stake ut veien videre i et bærekraftig kunnskapssamfunn.

1.1 Bakgrunn

Mitt utgangspunkt for inngangen til problemstillingen er refleksjon og profesjonalitet. I løpet av min aktive yrkeskarriere, med først 4 år som lærer og deretter snart 7 år som skoleleder og inspektør, har jeg gjort meg gode erfaringer med refleksjon som verktøy for læring og utvikling. Dette gjelder både individuelt og i gruppe. Jeg har også sett at refleksjon kan opptre sporadisk og tilfeldig, og av varierende kvalitet i mange ulike profesjonssammenhenger. Derfor har kollegaveiledningen for meg, med dens mål og intensjoner, fremstått som et spennende verktøy for å kunne tilfredsstillende savnene knyttet til refleksjonens tilfeldigheter og ulike kvalitetsnivå. Likeledes har forhold rundt læreryrkets profesjonsstatus vært forhold som har opptatt meg, spesielt spørsmål rundt hvilke faktorer som kan bidra til å øke profesjonaliteten i skolen. Siden kollegaveiledningen også er en egen og langt på vei lukket aktivitet for lærerne, har det vært knyttet stor interesse om hvorvidt

dette har betydning for lærernes og skolens læring og utvikling. På bakgrunn av dette vil utgangspunktet for mitt valg av tema, sett fra min nåværende rolle som skoleleder og erfaring som tidligere lærer, være knyttet til spørsmål om hvorvidt eventuelle refleksjonsverktøy kan, og i hvilken grad, brukes til å utvikle et mer profesjonelt læringsfellesskap på min skole. I hvor stor grad bør systematisert refleksjon prioriteres inn i en lærers yrkeshverdag, satt opp mot mange andre praktiske gjøremål? Og i hvor stor grad bør lærerne være autonome i sine valg av utviklingsstrategi og tema for refleksjon?

Kollegaveiledning er en integrert del av Respektprogrammet¹ som min skole startet opp med i 2009. Strukturert kollegaveiledning har blitt gjennomført på skolen siden 2009 med mål om ett veiledningsmøte i måneden der kollegaveiledning har inngått som en del av en fast rullering i skolens fellestid. Det har periodevis variert hvilke deler av skolens ansatte som har deltatt; skolens ledelse har ikke vært deltakere i kollegaveiledning mens assistentene på skolen har deltatt i perioder. Det har vært faste gruppeledere på gruppene og disse har, sammen med skolens ledelse, deltatt på gruppelederkurs i forkant av oppstarten med kollegaveiledning².

Gjennom studiet har jeg blitt kjent med aksjonslæring, og jeg ser mange paralleller mellom kollegaveiledningens hensikter og mål, og aksjonslæringen som handlingsverktøy. Utgangspunktet for valget av min oppgave kommer som et resultat av undring rundt praksis på egen skole, her med et ønske om å finne ut hvilke spor kollegaveiledningen har satt og om en kollegaveiledning over lengre tid har hatt en påvirkning på lærernes profesjonalitet, og videre hva slags påvirkning og på hvilke områder. Gjennom dette aksjonslæringsstudiet har refleksjon sammen med profesjonalitetsbegrepet stått som et sentreringspunkt i mine tilnærminger.

Mange lærere og skoleledere med en viss fartstid i skolen tenker tilbake til 1990-tallet når de hører begrepet kollegaveiledning, og mange gjorde seg da kjent med og fikk erfaring med metoden. Med ulike erfaringer, utbytte og resultat ble kollegaveiledning av mange sett på

¹ Respekt er et skoleutviklingsprogram utviklet ved Senter for atferdsforskning (Universitetet i Stavanger), i dag Læringsmiljøsentret. Respektprogrammet skal hjelpe skoler til å utvikle og realisere sitt potensial for godt lærings- og sosialt miljø og bygger på nasjonal og internasjonal forskning. Programperioden strekker seg over to år der programmet har hovedfokus på mobbing, konsentrasjon og disiplin (Læringsmiljøsentret 2013 http://laringsmiljosenteret.uis.no/vi_tilbyr/programmer/respekt/. Sist besøkt 12.11.13.)

² Kurs over 2 dager, holdt av Unni Vere Midthassel ved Senter for atferdsforskning (Universitetet i Stavanger), i dag Læringsmiljøsentret .

som et tidsriktig men muligens tidsavgrenset verktøy, som en del av et rådende paradigme. Som skoleleder skal man i størst mulig grad tilrettelegge for læreres profesjonalitetsutvikling, både for den individuelle lærer og kollegiet som gruppe. Betingelser for en slik utvikling kan være kompleks og det finnes ingen enkle oppskrifter eller strategier for å nå målet. Hvilke strategier blir viktige for skolen og lærere i fremtiden, hvilke blir sett på som tidløse og universelle, og hvilke verktøy må den moderne profesjonelle læreren beherske?

Utgangspunktet mitt var å undersøke om strukturert og systematisert refleksjon rundt praksis, da som en initiert aksjon med en varighet på tre år, her i form av kollegaveiledning, kan sette læringsspor i form av en økt bevissthet rundt profesjonstenkningen hos mine respondenter. Videre om kollegaveiledningen bedrer innsikten i egen og andres praksis, og om den senker terskelen for erfaringsdeling, slik at det kan skapes kultur for å dele utfordringer i den profesjonelle læringsarenaen. Det endelige målet er at dette kan gi elevenes læring en positiv påvirkning. Det er også interessant å erfare om en slik erfaringsbasert læringsstrategi har satt i gang læringsprosesser som respondentene opplever at de kan ta med seg, videreutvikle og benytte videre i profesjonssammenheng.

Motivasjonen for dette valget springer ut i fra et ønske om å få et innblikk i lærernes opplevelse av kollegaveiledning og om hvilken betydning dette har hatt for dem. Også gjennom refleksjonens plass og kraft i aksjonslæringen har elementer rundt erfaringslæring og kunnskapsdeling ført meg inn på, og skapt interesse for, kollegaveiledning som utviklingsverktøy.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet har vært å undersøke om en strukturert kollegaveiledning har satt spor hos lærerne – også utover de konkrete praktiske handlingsendringene som man kan forvente å finne i undervisningssituasjoner, og om kollegaveiledning har påvirket lærernes profesjonalitet i det lange løp. Har kollegaveiledningen bidratt til å utvikle skolen som en lærende organisasjon? Ser også lærerne nytten av de metodiske tilnærmingene som de har benyttet seg av?

Spørsmålet om hvorvidt refleksjon gjennom kollegaveiledning har oppøvd yrkesprofesjonaliteten hos lærerne har gitt følgende formulerte problemstilling:

Hvordan kan en regelmessig, strukturert og systematisk refleksjon, her gjennom kollegaveiledning på lag, påvirke og oppøve yrkesprofesjonaliteten hos lærerne, og hvordan kan skoleledelsen best mulig tilrettelegge for dette?

Videre legges en forforståelse til grunn ved at økt tilrettelegging og strukturering av refleksjon, her gjennom regelmessig kollegaveiledning, fra skoleledelsens side vil kunne bidra til å øke lærernes yrkesprofesjonalitet.

1.3 Oppgavens teoretiske utgangspunkt og avgrensninger

Utgangspunktet for teorien tilknyttet kollegaveiledning er hentet fra Lauvås m. fl. (2004) siden aksjonen i denne oppgaven tar utgangspunkt i deres forståelse av kollegaveiledning. Også Midthassels (2003; 2009a; 2009b) litteratur er brukt i utstrakt grad. Dales (1998; 1999; 2001; 2011) forståelse for profesjonsbegrepet er hovedsakelig lagt til grunn for hvordan systematisk bruk av refleksjon kan oppøve lærernes profesjonalitet. Videre er Schöns (1983; 1987) tilnærminger til handlingsrefleksjon brukt som utgangspunkt. Dette ses da i et bredere aksjonslæringsperspektiv med Revans (1982) og Tillers (2006) tilnærminger som grunnlag.

Oppgaven tar i liten grad for seg implementeringen av kollegaveiledning som en del av respektprogrammet, og de prosesser og mekanismer som fant sted knyttet til dette. Det er heller ikke lagt vekt på overordnede prosesser rundt skolens utvikling som lærende organisasjon og kollegaveiledningens plass i dette. Videre er det ikke særlig stort fokus på hvordan kollegaveiledning direkte har påvirket elevenes læring og refleksjon, dette er kun gjort via indirekte påvirkning gjennom læreres læring, da det ikke er gjort undersøkelser som tar for deg dette. Dette til tross for at dette aspektet må sies å være det endelige målet for kollegaveiledningen og økt profesjonalisering for lærerne.

For å kunne belyse problemstillingen er det valgt en kvalitativ metode, med innhenting av data gjennom fokusgruppeintervjuer. Gruppeintervjuets tilnærminger er i samsvar med

aksjonslæringens prinsipper med gjort-lært-lurt, og danner et godt utgangspunkt for refleksjonsbasert datainnsamling.

I første kapittel er relevant teori presentert med utgangspunkt i begrepene profesjonalitet, kollegaveiledning og refleksjon. Videre er oppgavens metode beskrevet, med særlig vekt på dilemmaer knyttet til det å gjøre undersøkelser i egen organisasjon. I kapittel 4 er resultatene gjengitt, mens det i kapittel 5 er gjort drøftinger som kobler teorien opp mot resultatene i oppgaven. Til slutt i oppgaven oppsummeres arbeidet med en konklusjon og et sammendrag av de viktigste funn og diskusjonsmomenter.

2.0 TERORIDEL

Jeg vil i dette kapittelet beskrive og forklare relevant teori med betydning for problemstillingen. Jeg vil forsøke å belyse ulike sider ved kollegaveiledning som verktøy og metode, og presentere intensjoner og hensikter. Videre beskriver jeg profesjonalitet og refleksjon, begreper som må kobles tett sammen med kollegaveiledning i min problemstilling. Deretter er relevant forskning som omhandler kollegaveiledningen gjengitt. Til slutt er ledelsesaspektet tatt inn og beskrevet gjennom en vektlegging av skolekultur og skoleutvikling.

2.1 Profesjonalitet

Profesjonalitet er et sammensatt og omfangsrikt begrep. Jeg har derfor i denne inndelingen valgt å se på avgrensede områder innenfor lærerprofesjonaliteten. Sett i lys av kollegaveiledningens egenart og eventuelle profesjonspåvirkninger har jeg i tillegg til den generelle beskrivelsen av profesjonalitet og den mer avgrensede beskrivelsen av lærerprofesjonalitet, valgt å beskrive profesjonalitet i forhold til refleksjon, fagspråk og bruk av empiri.

2.1.1 Definisjoner

Begrepene profesjon, profesjonell og profesjonalitet er mye benyttede begreper i samfunn og arbeidsliv, og både brukes og vektlegges ulikt i ulike sammenhenger. Det er uenighet om hvordan begreper knyttet til profesjonalitet skal defineres, og flere ledende profesjonsforskere argumenterer for at det ikke er nødvendig med en presis definisjon (Molander og Terum 2008). En generell og forenklet definisjon på en profesjonell person kan ta utgangspunkt i en konkret person som utøver sin profesjon (Nygren 2004). Det å være profesjonell i et yrke er i utgangspunktet et positivt verdiladet begrep, og står i motsetning til det å være amatør. Som profesjonell er man ansett som dyktig og innehar den nødvendige kompetansen og de nødvendige ferdighetene innenfor et spesifikt fag eller yrke. Det forutsettes en handlingsdyktighet knyttet til et ansvar innenfor området, og omfatter fag eller yrker som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesialisert

opplæring eller utdanning (Nygren 2004). Ordet profesjon kommer opprinnelig fra det latinske «*professio*» som betyr offisiell oppgave eller yrke (Nygren 2004). Profesjoner kan gjenkjennes gjennom profesjonssosiologiske kjennetegn. Kjennetegnene som det ofte refereres til er en kontrollert utdanning av relativt lang varighet, autonomi i yrkesutøvelsen, en tydelig og unik kunnskapsbase av vitenskapelig karakter, en nedtegnet yrkesetisk kodeks og et ansvar for utvikling av yrket. Et sentralt element er ofte at yrkesutøvelsen er så kompleks at den ikke kan detaljstyres utenfra og samfunnet har derfor stor tillit til at yrkesutøverne ivaretar arbeidet på en god og forsvarlig måte. Kanskje kan en samlet anerkjennelse fra samfunnet betraktes som det viktigste kriteriet for et fag eller yrke for å bli ansett som en fullverdig profesjon (Imsen 2009 og Møller m. fl. 2009). En profesjon er også en yrkesgruppe som har kontroll over sine arbeidsoppgaver, dels en ekstern kontroll over adgangen til dem og dels en intern kontroll over utførelsen av dem (Molander og Terum 2008). I følge Killén (2012) kan profesjonalitet innebære å beherske en funksjon eller rolle. Inn i dette ligger det både forpliktelser, ansvar og motivasjon, både som fagperson, medmenneske og leder. Profesjonalitet kan også beskrive relasjonen mellom profesjonen og omverdenen. Dette kjennetegnes av autoritet og autonomi i arbeidet og en respekt, tillit og verdsetting som tar utgangspunkt i den spesielle profesjonskompetansen (Imsen 2009). Det er skrevet svært mye om og rundt disse nevnte begrepene, men med utgangspunkt i oppgavens problemstilling som avgrenser profesjonalitetsbegrepet, er det valgt å ikke beskrive dette nærmere på et generelt grunnlag.

2.1.2 Lærerprofesjonalitet og profesjonalitet i skolen

Å være profesjonell i sitt yrke som lærer innebærer å forstå seg selv og sin rolle innenfor de rammer som er satt, samtidig som man innfrir de gjeldende forventningene som eksisterer på skolen. Det gode profesjonelle livet oppnås når hver enkelt lærer tar i bruk sine styrker og sin relasjonskompetanse i sitt pedagogiske arbeid. Den profesjonelle læreren kjennetegnes gjennom en empatisk og personlig framtrøden, samtidig som den ikke bærer preg av å være for privatiserende og følelsesladet (Linder 2006). Høy lærerprofesjonalitet kan også kjennetegnes gjennom et godt utviklet fagspråk, noe som er en forutsetning når lærere skal kunne fortolke, analysere og kritisere læreplaner, undervisning og elevenes læringserfaringer. Den profesjonelle lærer bør kunne tenke i fagbegreper for å kunne isolere

forbindelser og elementer i sin praksis, for så å konstruere nye synteser og forbindelser, som igjen kan etablere ny praksis. Det er viktig for en lærers profesjonalitet å kunne uttrykke sin kunnskap om undervisning og læring slik at den kan kommuniseres og deles med andre (Dale 1998). Det er ulike oppfatninger om hvorvidt læreryrket er en profesjon eller ikke – om man sammenligner med de nevnte profesjons sosiologiske kjennetegnene kan det diskuteres om læreryrket kan karakteriseres som en profesjon eller en semi-profesjon. Dale (2001) argumenterer for en lærerprofesjon med pedagogikken som vitenskapelig fundament, men stiller også spørsmål om læreryrket som fullstendig profesjon – sett i lys av det manglende felles fagspråk og begrepsapparat som kreves for å kunne diskutere og reflektere rundt kvaliteten i utdanningen og i skolen (Dale 1998). I følge Jensens studie ProLearn (2008), kan det synes som om lærerne blir så hemmet av kompleksiteten i sitt oppdrag at de ikke klarer å knytte teoretisk kunnskap opp mot praksisens kompleksitet. Dette kan videre føre til begrensede kompetanseutviklingsmuligheter hos den enkelte lærer og hos skolen som en lærende organisasjon (Jensen 2008). Tradisjonelt anses individuell mestring det som gir lærere profesjonell status og autoritet, der lærere beskrives som individuelle aktører som individuelt arbeider med å forbedre seg (Lortie 1969; Løvlie 2001 i Raaen 2010). Studier viser at læreres oppfatning er at det er den enkeltes evne til å holde kontroll som er avgjørende for å kunne lykkes som lærer (Eraut, 2002; Hoy & Rees 1977; Furlong & Maynard, 1995 i Raaen 2010), noe som underbygges videre ved at skoleledere ser på læreres individuelle klasseroms kontroll som en indikasjon på suksess (Oakes & Lipton 1999). Videre er det en allmenn oppfatning at det er den enkelte lærers fagkunnskap som gir profesjonell status og grunnlag for individuell autonomi i yrkesutøvelsen (Etzioni 1969; Goode 1969; Freidson 2001 i Raaen 2010). Mange lærere opplever det å mestre og utvikle sin profesjonalitet som en ensom og individuell prosess (Fransson & Moberg 2001, Eikseth 1993, Rosenholtz 1989 i Raaen 2010). Samarbeid og interaksjon kjennetegner i større grad nå enn før profesjonelle kulturer. Hargreaves & Fullan (2012a) hevder at de profesjonelle læringskulturer møter de nye utfordringene ved at de skal være kollektivt autonome, være transparente og ansvarsfulle, og trenger systematikk og organisering for å være effektive.

2.1.3 Fagspråk og bruk av empiri

Et sterkt kjennetegn på en profesjon er et eget og godt utviklet fagspråk. For å presist kunne gjengi og referere til forhold og situasjoner er språket ofte ansett som et viktig verktøy i yrkesutøvelsen (Dale 1998). Granström (2000) påstår at lærere ikke har et godt nok utviklet metaspråk til å kunne diskutere utfordringer og problemer som oppstår i og rundt praksis. Et slik manglende metaspråk begrenser samarbeidet og muligheter for å utvikle felles strategier for erfaringer i praksis.

Colnerud og Granström (1993 i Junge 2013) snakker om en tredeling av profesjoners yrkesspråk; et hverdagspråk der handlinger konkret blir beskrevet, et pseudometaspråk med abstrakte begrep som ikke nødvendigvis settes i sammenheng, og et metaspråk som er mer inngående og forklarer på et teoretisk nivå. I en lærerprofesjonssammenheng vil metaspråket være av størst interesse fordi det kan si noe om hvorfor forskjellige situasjoner utviklet seg slik som de gjorde, og hvorfor tiltak fungerte eller ikke. I et praksisfelt som opplever at tiltak, og gjerne flere tiltak, ikke lykkes med sitt formål, kan årsaken være fravær av årsaksanalyser og teoretiske antakelser (Colnerud & Granström 1993; Granström 2000 i Junge 2013). I følge Little (2007 i Junge 2013) settes det også spørsmålstegn ved læreres evne til å bruke samtalen som faglig forum. Det er spesielt to fenomener som trekkes frem og kan synes å være generelle; manglende fagspråk og manglende bruk av faglige begrep, og en tendens til å prioritere egne erfaringer fremfor andre kilder som en følge av sterk forankring i praksis. Som yrkesgruppe deltar også lærere mindre i systematisk opplæring enn andre profesjonsgrupper, og lærere har gitt uttrykk for at ansvar for faglig oppdatering, etter- og videreutdanning i stor grad avhenger av individuelle initiativ (Jensen 2008). Blant lærere ser samtaler ut til å være i større grad beskrivende enn analytiske, og det stilles i liten grad spørsmål som kan motivere til analyse. Erfaringer og observasjoner deles også uten at hverandres synspunkter eller håndteringer blir utfordret i noen særlig grad (Ohlsson 2004; Stedt 2004 i Junge 2013). I følge Stedt (2004 i Junge 2013) kan det være forskjeller på formelle og uformelle samtalefora. Samtaler i uformelle fora er oftere preget av refleksjon og utforskning, men utfordringen med disse samtalene er at de ofte finner sted blant deltakere med relativt like synspunkt. Lauvås & Handal (2000) hevder at lærerfellesskap med fraværende kritiske og reflekterte holdninger vil redusere muligheten for å utvikle kunnskap om praksis.

Språket er det viktigste hjelpemiddelet som kan skape en felles referanseramme når det gjelder våre handlinger, og er et viktig verktøy for lærere i deres felles aktivitet for å utvikle praksis (Dewey 1916 i Postholm 2007). Begreper innenfor læringsteorier og ulike perspektiver på kunnskap kan bidra til et nyttig begrepsapparat for lærere. Med en felles forståelse og et felles begrepsapparat kan lærere sette ord på og reflektere sammen i forhold til det mest sentrale fokuset i skolen, nemlig elevenes læring av kunnskap, og dermed utvikling av kompetanse. I forlengelsen av dette blir refleksjon en nøkkel til utvikling. Felles begreper vil også kunne samle lærerne som en profesjonell gruppe, samtidig som de vil kunne oppfattes som en profesjon med en felles kompetanse utad (Postholm 2007). Kvernbekk (2001) hevder at pedagogisk teori ikke er nyttig for å utpeke og bestemme handlinger. Pedagogisk teori kan ikke fortelle oss hva vi skal gjøre, som en anvendbar oppskrift. Dale (2001) uttaler at teori i større grad kan bli brukt i refleksjon rundt praksis. Lauvås m. fl. (2004) hevder at lærere så langt har vært mest opptatt av individuell frihet i yrkesutøvelsen og av å selv sette standarden for eget arbeid. Dette er forhold som har røtter tilbake til tiden fra 2. verdenskrig og frem til 1970-tallet, en epoke som Hargreaves og Shirley (2012b) omtaler som den første vei. Derfor vil en utvikling i retning av økt profesjonalitet innebære at normene og standardene må settes i samarbeid og fellesskap, og at lærere må være i stand til å beskrive sin praksis gjennom et felles fagspråk. Dette vil igjen medføre mer felles arbeid lærere imellom ut over den tiden som nå går med til selve undervisningen (Lauvås m. fl. 2004).

2.2 Kollegaveiledning

I denne inndelingen vil jeg redegjøre for kollegaveiledningen som metode og arbeidsverktøy, samt metodens betydning og forståelser for læring og utvikling. Grunnet oppgavens begrensede omfang vil kollegaveiledningsprogrammet, slik det ble gjennomført, ikke bli beskrevet i detalj. Det betyr at flere sider av aksjonens praktiske, organisatoriske, og gjennomføringsmessige forhold og rammer er utelatt. Aksjonens fordeler, mulige ulemper, intensjoner og hensikter er i større grad vektlagt.

2.2.1 Veiledning og kollegaveiledning

Begrepet veiledning er et vidt begrep og brukes i svært mange og ulike situasjoner. I følge Tveiten (2006) er veiledning en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess rettet mot å styrke fokuspersonens mestringskompetanse gjennom dialog basert på humanistiske verdier og kunnskap. En vanlig og generell oppfatning av begrepet veiledning kan ofte beskrive en situasjon der en person med høy kompetanse veileder en annen person med mindre kompetanse. Dette ses gjerne i et historisk perspektiv gjennom en mester-lærling-situasjon. Slike asymmetriske veiledninger sikter på å overføre kunnskap og kompetanse. Innenfor idrett kan man finne mange eksempler på dette, der man er på jakt etter bestemte handlingsmønstre og den ene og riktige løsningen. En ekspert bidrar med råd og gode løsninger på problemer, man leder den man veileder på den rette vei og til det riktige mål. I denne sammenhengen er ikke en slik veiledningsforståelse lagt til grunn. Her tas det i større grad utgangspunkt i en symmetrisk veiledning uten en tradisjonell kunnskaps- og kompetanseoverføring. Det er også et symmetrisk moment i kollegaveiledningen at veilederne ikke har noe formelt ansvar for veisøkers (opp)læring (Bø & Helle 2002). Forståelsen bygger videre på Lauvås & Handal (2000) sin oppfatning av veiledning som sier at det er en arbeidsmåte som tar sikte på å utvikle den profesjonelle kunnskapsbasen hos yrkesutøvere gjennom refleksjon over handling. Veiledningen ses her på som en pedagogisk aktivitet som har til hensikt å sette de som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv. Denne opparbeidede kompetansen skal også kunne hjelpe i andre lignende situasjoner, ikke bare den aktuelle, isolerte saken veisøkeren befinner seg i (Johannesen m. fl. 1994). På bakgrunn av oppgavens vinkling og egenart er også Lauvås m. fl. (2004) sin forståelse for kollegaveiledningsbegrepet lagt til grunn. Videre brukes begrepet kollegaveiledning her slik som det er gjennomført i aksjonen på skolen, gjennom kollegaveiledningsprogrammet slik det er skissert i Respektprogrammet³. Lauvås m. fl. (2004) omtaler kollegaveiledning som en aktivitet lærerne anvender som en del av sitt vanlige profesjonelle arbeid i skolen. Videre er målet for hver enkelt lærer som deltar i et kollegaveiledningsprogram å få hjelp av kolleger til å bevisstgjøre sin praksisteori om undervisning og sitt arbeid som lærer. Det er også et mål at de deltakende lærerne, som egen yrkesgruppe, skal kunne utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis (ibid).

³ Alle skoler som deltar i Respektprogrammet forplikter seg til å gjennomføre kollegaveiledning på egen skole. Dette er en integrert modul i Respektprogrammets arbeid og intensjoner om en høyere grad av ønsket elevatferd.

2.2.2 Kollegaveiledning og profesjonalitet

I følge Lauvås m. fl. (2004) kan kollegaveiledning være et redskap i arbeidet med alle kravene dagens samfunn setter til utvikling av lærerkompetanse ved at lærere skal uttrykke, dele og kritisk vurdere sin egen felles yrkeskunnskap. Det viktigste argumentet for en systematisk bruk av kollegaveiledning er profesjonaliseringsargumentet. Gjennom kollegaveiledningens muligheter for felles innsyn i hver enkelt lærers undervisning, analyser og drøftinger, kan det utvikle seg felles normer og standarder for hva som er god undervisning og hva man anser som viktig å utvikle videre. Profesjonelle standarder vil, i tillegg til å si noe om hvorvidt hver enkeltes praksis er akseptabel, være en trygghet for den enkelte yrkesutøver i og med at dette er felles utviklede standarder innenfor yrkesgruppen. Kollegaveiledning kan også bidra til en yrkesidentitet der veiledning etter endt grunnutdannelse er en fortsettelse, en arbeidsmåte som kan resultere i en videre integrert emosjonell og kognitiv læring (Killén 2012).

2.2.3 Rammer, betingelser og innhold

Kollegaveiledning som verktøy og metode betinger flere strukturelle og organisatoriske tiltak. Blant annet er det viktig at det er rammebetingelser for antall gruppe-medlemmer, her angitt til å være mellom 4 og 6 medlemmer. Disse møtes jevnlig og over tid for å reflektere over yrkesmessige problemer de befinner seg i, faglige utfordringer, eller andre forhold som har betydning for deres arbeid. Selv om kolleger har tilnærmet lik utdanning vil de ikke ha det samme erfaringsgrunnlaget og heller kanskje ikke den samme kompetansen eller de samme kunnskapene. Ulik bakgrunn, personlighet og kompetanse gjør at lærerne kan ha forskjellige tilnæringsmåter til for eksempel utfordringer de møter i sin yrkeshverdag. Dette er et verdifullt moment i kollegaveiledningen. Det kan også være personer med ulik utdanning som likevel fungerer som kolleger, i og med at de tilhører den samme arbeidsplassen og står ovenfor de samme utfordringene og problemene. Som tidligere nevnt er kollegaveiledning hovedsakelig symmetrisk i og med at deltakerne stort sett har den samme utdanningen der likeverdige yrkesutøvere veileder hverandre. Likevel kan veiledningen oppleves som til dels asymmetrisk grunnet formelle og uformelle posisjoner på arbeidsplassen (Midthassel 2009a). Kollegaveiledning er fortrinnsvis en muntlig aktivitet som

kan bistås av skriftlige hjelpemidler i ulike deler av prosessen. Kollegaveiledning innehar en struktur som deltakerne bør beherske for å få et fullgodt utbytte av veiledningen. Derfor prioriteres dette i en startfase, før man etter hvert kan løsrive seg noe fra strukturen og eventuelt tilpasse den til særegne sider ved den enkelte lærers situasjonsbetingelser. Som nevnt ovenfor kobles veiledning i mange sammenhenger med en rådgivende ekspert som i mer eller mindre grad instruerer den som blir veiledet. Et slikt rollemønster passer dårlig inn i en kollegaveiledningsammenheng selv om den som blir veiledet, bevisst eller ubevisst, vil etterspørre råd og løsninger. Derfor er det viktig at de som veileder hovedsakelig er bevisste på å unngå direkte rådgivning. Selv om det i noen tilfeller vil være naturlig med noen grad av rådgivning eller skissering av handlingsalternativ, er det viktig at veisøker alltid først får reflektere og selv artikulere hva han eller hun ønsker å gjøre. Eventuell rådgivning og skissering av handlingsalternativ bør ses på som et supplement til veisøkers egne refleksjoner. Om det gis handlingsalternativ er det viktig at disse begrunnes ut fra egne erfaringer, relevant teori eller verdisyn. I starten av et kollegaveiledningsmøte er det viktig å få en tydelig og klargjort forståelse av problemstillingen gjennom fakta- og avklaringsspørsmål. Senere løftes gruppesamtalen mot en dypere forståelse gjennom reflekterende spørsmål. Ofte er det gjennom disse spørsmålene man lykkes i kollegaveiledning, derfor er det ofte også vanskelig å stille disse spørsmålene på en god måte. En utfordring veilederne står ovenfor, er at man ubevisst skjuler rådet i spørsmålet. Dette er naturlig fordi veilederne på den måten ønsker å dele sin erfaring og praksisteori. Også referanser til egen vellykket praksis kan raskt oppfattes som direkte rådgivning. Det er ønskelig med spørsmål som kan åpne opp for refleksjon rundt en praksisteori som ofte kan være til dels skjult for veisøker selv. Forenklet sagt betyr det at jo åpnere et spørsmål er, dess mer åpner det for refleksjon. Åpne spørsmål som kan belyse saken på nye måter vil være hensiktsmessige. De vil bidra til en videre forståelse av det daglige arbeidet. Det er også et viktig moment at veisøker ikke får spørsmål som gjør at han eller hun går i forsvar, noe som vil begrense fruktbarheten for refleksjon. Mange reflekterende spørsmål kan for veisøker oppleves som personlige og nærgående. Kollegaveiledningen bør derfor ha en empatisk tilnærming, slik at en ivaretagelse av veisøker blir kommunisert. Dette kan signaliseres både gjennom kroppsspråk og positive kommentarer. Det vil alltid være en balansegang mellom det å utfordre veisøker med reflekterende offensive spørsmål samtidig som man ikke blir for nærgående og motvirker hensikten. Kollegaveiledning kan derfor på

denne måten ses på mer som en samtale om den felles praksis som deltakerne har, enn en kompetanseoverføring fra veilederne til den som blir veiledet (Midthassel 2003, Midthassel 2009a og Lauvås m. fl. 2004).

Utgangspunkt for saker til veiledning kan være situasjonsbestemte utfordringer og problemer eller rutiner. Veiledningsformen som er skissert her, og som er anvendt i aksjonen, tar utgangspunkt i en problembasert veiledning og er først og fremst utviklet med tanke på psykososiale vansker. Dette er saker som er preget av kompleksitet og er ofte et aktuelt og tidkrevende tema blant lærere. Men det kan også være aktuelt å gjennomføre kollegaveiledningsøkter som tar utgangspunkt i forhold som er positive og vellykkede – for å kunne trekke ut momenter som gjør at man lykkes. Ofte kan en slik tilnærming være gunstig i en oppstart av kollegaveiledning, der man kan bli kjent med hverandres praksisteori samtidig som den ikke blir så nærgående som den problembaserte veiledningen. Den kan også være gunstig og fruktbar på et senere og mer viderekomet stadium, om saker til møtene blir ensporet og bærer preg av repetisjon. Da kan man i større grad ta utgangspunkt i saker der man ønsker å videreutvikle sin handlingskompetanse. Noe av kollegaveilednings særegenhet er at det skal bryte med det daglige samtale- og diskusjonsmønster, et mønster som ofte er preget av korte beskjeder og raske råd uten samtaler som i betydelig grad trenger ned i materien (Midthassel 2003).

2.2.4 Veiledningskultur

For å ha et godt utbytte av kollegaveiledning er det viktig at det legges til rette for en veiledningsvennlig kultur. Foruten at møtene er formalisert og avtalt kreves det at det opprettes en god kontakt mellom gruppemedlemmene og en atmosfære som stimulerer til læring og vekst. Dette er et felles ansvar, men er noe som bør bevisstgjøres blant medlemmene (Lauvås m. fl. 2004). I følge Houston (2005) kan kollegaveiledning være en god modell, såfremt lærernes relasjoner ikke forhindrer dem i å være utfordrende eller kritiske overfor hverandre. Det er også viktig at deres evne til å støtte hverandre ikke hemmes av konkurranseforhold og misunnelse. Siden kollegaveiledningsgrupper består av kolleger som til daglig jobber tett sammen, er det også svært viktig at forskjellene mellom kollegaveiledningen og deres øvrige samarbeid, både i formelle og uformelle situasjoner,

avklares på forhånd (Killén 2012). Temaer som fremlegges i kollegaveiledning tar som sagt utgangspunkt i noe som ikke beherskes fullt ut, eller en kompetanse som trenger å videreutvikles. Om gruppen mangler en trygghet og sikkerhet kan en slik fremlegging fortone seg som en risikofylt affære. Man avslører seg selv og sin utilstrekkelighet, og blir engstelig for de andre medlemmenes oppfatninger. Gruppemedlemmer kan tenke at dette er utfordringer som kun gjelder for en selv eller bli redd for å avsløre negative sider av seg selv. Dette er viktige momenter for gruppen å være bevisst på, og noe man aktivt kan jobbe for å skape trygghet forhold til. Tvil og uklarheter bør imøtekommes med interesse og aksept, hver enkelt må opparbeide seg en tillit til å artikulere og uttrykke nye og uferdige tanker. Noe av det viktigste som kjennetegner en god gruppeatmosfære er medlemmenes evne til å gi hverandre respons. Manglende respons eller likegyldighet er en sikker vei for å skape utrygghet og usikkerhet. Medlemmene må oppleve at den enkeltes innspill blir tatt på alvor, anerkjent og lyttet til (ibid). Det er ikke bare rollen som medlem i en kollegaveiledningsgruppe som står på spill, det er også ens egen rolle som lærer i alle andre sammenhenger som vil påvirkes dersom man havner på utrygg grunn. På et ytre og mer overordnet plan er det viktig at veiledningsøkter blir tatt på alvor, og at dette gjenspeiles ved at man prioriterer øktene høyt og ikke lar andre elementer forstyrre. Vanligvis er det få skolekulturer som rettferdiggjør personalets behov for refleksjon og åpne, fordomsfrie kollegiale utvekslinger. Det kan være en fordel å markere en overgang mellom den hektiske skolehverdagen som er preget av sterk handlingstvang, avbrytelser og stadige omskiftninger, og en kollegaveiledningsøkt som bør være preget av en sterk mental tilstedeværelse. Løse tråder fra dagens arbeid bør legges vekk og man må innstille seg på at kollegaveiledningen tar den tiden den tar (Bang & Heap 2002).

2.2.5 Hvorfor kollegaveiledning?

Gjennom en mer generell og ustrukturert kollegial veiledning oppstår det ofte en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet, en tilpasning til en rådende skolekultur (Raaen 2010). Undersøkelser viser at det som uerfarne lærere etterspør, og som de også primært får tilbud om, er en individuell hjelp til å løse praktisk-tekniske utfordringer (Stålsett 2003; Jakhelln 2004; Hauge 2001; Ødegård 2005 i Raaen 2010). Disse forskningsresultatene indikerer at den reflekterte lærer ikke har en viktig og fremtredende rolle. Samarbeid er

dokumentert å være svært viktig for opplevelsen av mestring av læreryrket, og manglende støtte fra kolleger gir negativ effekt på mestringsfølelsen (Yost 2006 i Raaen 2010). I følge Ross (1995 i Raaen 2010) har kollegaveiledning en positiv effekt på mestring. Lærere er mer villige til å eksperimentere og prøve ut ideer dersom de har kolleger å støtte seg til og reflektere med (Rosenholz 1989; Ellstrøm 1996 i Raaen 2010). Det vil si at de ikke i så stor grad er engstelige for å mislykkes og gjøre feil. Kollegialt samarbeid beskrives i flere internasjonale studier som en av de viktigste faktorene ved læreres profesjonelle utvikling i skolen, og interaksjonen med lærerkolleger er en grunnleggende forutsetning for å skape en profesjonell skolekultur (Jang 2006). Studier viser at intersubjektivitet, her representert gjennom kollegaveiledning, kan åpne for møter mellom flere personers tanker, der de bygger videre på hverandres ideer og resonnement. Videre brukes argumentene fra de felles diskusjonene til å stimulere egen utvikling (Cordingly m. fl. 2003 i Raaen 2010). Dette kan i neste omgang utvikle en felles profesjonskunnskap. Gjennom kollegaveiledning kan lærere med lang erfaring bli gitt muligheter til å fornye seg og revidere sine etablerte oppfatninger. Det kan bety at den enkeltes mening først viser sine kvaliteter når den blir utfordret av en annen lærers mening og når den gjennom dialog, samtale og veiledning overskrider den lukking og ensprethet som særpreger den enkeltes mening (Bakhtin 1986 i Raaen 2010). Det å uttrykke, begrunne og argumentere for de valg og utfordringer man gjør og står ovenfor som lærer, står i kontrast til det tradisjonelle bildet av læreren som en yrkesutøver som først og fremst er privatpraktiserende og individuell autonom (Raaen 2010).

2.2.6 Samarbeid og læring

Undersøkelser viser at det er en betydelig grad av samarbeid mellom lærere i norsk skole, men samarbeidet er primært preget av koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging (Raaen 2010). Samarbeidet omhandler i større grad planlegging og samkjøring enn diskusjon, drøfting og refleksjon. TALIS⁴-undersøkelsen understøtter også dette (Vibe m. fl. 2009 i Raaen 2010). Uten systematisk refleksjon, gjennom f.eks kollegaveiledning, skjer det kun unntaksvis at lærere gir seg tid til å analysere, drøfte og reflektere rundt forhold som omhandler målsetninger, normer og verdier som praksisen baserer seg på. Med utgangspunkt i disse resultatene vil det være mer ønskelig med lærere som er i stand til å

⁴ TALIS - **Teaching and Learning International Survey** (TALIS er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring). Undersøkelsen skal gi innsikt i viktige aspekter som kjennetegner læringsmiljø og læreres arbeidsforhold i 30 deltakerland.

inngå samarbeid der de kan artikulere sin praksis, dele sine erfaringer med andre og støtte og oppmuntre sine kolleger. Dette kan utfordre den tradisjonelle oppfatningen av hva det innebærer å være en profesjonell lærer (Raaen 2010). Undersøkelser viser også at lærere ofte savner en felles strategi i en sammensatt hverdag, men har vanskelig for å se på seg selv som lagarbeidere (Hallquist 2006 i Raaen 2010). Lærere ser ut til å ønske å vektlegge den muligheten erfaringsdelingen med kolleger har for deres profesjonelle læring, mens de i praksis finner liten anledning til å delta i aktiviteter som fremmer dette. Forskning viser at forhold rundt læreres autoritet i klasserommet betraktes som for private til at de kan bearbeides i kollegial sammenheng (Ranagården 2009, Denscombe 1985 i Raaen 2010). Det pekes på at det eksisterer en individorientering som utfordrer mulighetene til et samarbeid med deling og utvikling av kunnskap (Elmore 2002 i Raaen 2010). Hargreaves & Fullan (2012a) hevder at læring på arbeidsplassen krever adekvat infrastruktur for læring der man finner møteplasser og meningsfulle oppgaver å samles om. Infrastrukturen må også fylles med et innhold som representerer en felles forståelse for hvilke begreper og prinsipper som er nødvendige i et godt undervisningsarbeid og lærersamarbeid. Lærere må også anerkjenne betydningen av å lære av egne og andres erfaringer, gjennom refleksjon rundt praksis og konsekvensene av det som skjer i praksis. Om slike forutsetninger er til stede kan det gi grunnlag for en reflektert praksis og en profesjonell utvikling der lærere vil kunne fungere som medlemmer av et læringsfellesskap (Shulman & Shulman 2004 i Raaen 2010). Gjennom ekspansiv læring (Engeström 2005 i Junge 2013), som fordrer lærere som er endringsvillige og interessert i å artikulere egen forståelse, bryter man med forståelsen av at kunnskap er stabil og ferdig definert. Kunnskapen kan læres mens den skapes og i motsetning til læringsprosesser med vertikale bevegelser gjennom tilegnelse av allerede eksisterende kunnskaper, ser man her horisontale læringsprosesser som kjennetegner kunnskapsutvikling mellom kolleger i et praksisfelt. Man vil kunne artikulere de dilemmaer som erfares i nåværende praksis og videre delta i reflekterende sykluser med spørsmål, modellering og iverksetting – noe som kan bidra til en «developmental transfer» av kunnskap (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003 i Raaen 2010), som ikke bare påvirker aktørene som arbeider innenfor konteksten, men også skolens måte å organisere sin kunnskap og læring på. Derfor dreier samarbeidslæring seg ikke bare om enkeltaktørers konkrete samarbeid, men også om utviklingen av et læringsfellesskap og en læringskultur der nye måter å samarbeide på og reflektere på gis rom, tid og legitimitet (Raaen 2010).

Timperley (2011 i Junge 2013) hevder at profesjonslæring, til forskjell fra en profesjonsutvikling som hun relaterer til formidling av informasjon for å påvirke praksis, innebærer at lærere engasjerer seg over tid og utfordrer tidligere antakelser og skaper ny mening. Å utfordre hverandres meninger, synspunkter og håndteringer står sentralt i læringsprosesser fordi det i dagens skole er mer behov for transformativ enn additive endringer i undervisningspraksisen (ibid).

2.3 Refleksjon

I denne inndelingen er det forsøkt å gi en forklaring på refleksjonsbegrepet, samt belyse hvordan refleksjonen brukes. Det er også beskrevet hvordan handling ses i sammenheng med refleksjon.

2.3.1 Definisjon og historikk

Refleksjon, *re-flectio*, stammer fra latin og betyr å "vende" (*flectio*) "tilbake" (*re*) (Postholm 2007). Gjennom refleksjon tenker vi tilbake på noe som har hendt eller er sagt. Refleksjon handler om å koble tanker og følelser sammen for å kunne begripe hva en handling innebærer. Gjennom refleksjon gjenerobrer man opplevelser, grunner og tenker over dem og vurderer dem. Målet med refleksjon kan være å få en dypere, bredere og bedre forståelse av emnet. Ved en forenklet forklaring av en refleksjonsprosess henter man først frem og undersøker handlingen(e) og erfaringen(e). Så vil man forsøke å gjenskape de mange følelser som ble skapt, både positive og negative. Deretter oppstår en revurdering av opplevelsen eller erfaringen. I profesjonell kompetanse og i tenkningen om utdanning av profesjonelle yrkesutøvere står refleksjon som et sentralt element. Det ses på som en sentral del av profesjonelle yrkesutøvers kompetanse at man er i stand til å reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet på en måte som kan gi ny innsikt for å forbedre videre praksis. Dette korresponderer også i stor grad med en aksjonslæringstradisjon, der refleksjonen tar sikte på å endre praksis, gjøre den aktuelle situasjonen til noe bedre enn hva den har vært (Revans 1982).

2.3.2 Refleksjon i kollegaveiledning

Refleksjonen i kollegaveiledningen er en systematisert og bevisst aktivitet, og er i stor grad problemutløst. Det vil si at den baserer seg på noe som lærerne opplever som uvant eller problematisk. Noe av målet med kollegaveiledning er å hente ut den uartikulerte, iboende kompetansen og erfaringene lærerne besitter. Læreres erfaringer og kompetanse er ofte ansett som personlig og innforstått – en taus kunnskap som vi bruker ubevisst for å forstå situasjoner og handlinger (Polanyi 1966). I mange tilfeller er dette privat eiendom hos den enkelte lærer, og det er liten tradisjon i skolemiljø for å dele egen kunnskap på en systematisk måte, f.eks. gjennom erfaringsdeling og refleksjon, og utvikle ny kompetanse i fellesskap. I tillegg til at den tause kunnskapen da ikke kommer kolleger til gode, kommer den heller ikke til uttrykk i kontakten med samarbeidspartnere utenfor skolen (Lauvås m. fl. 2004). Gjennom en travel skolehverdag er det god grunn til å tro at det forekommer mye refleksjon hos lærere, først og fremst ubevisst, på et individuelt plan. Og man kan finne refleksjon både mens undervisningen pågår, og i samarbeidstid og individuell tid utenfor undervisning. Schön (1983) bruker begrepene “reflection in action” og “reflection on action” for å beskrive forskjellen mellom refleksjon i og utenfor handling. “Reflection in action” - refleksjon i handling - representerer en spontan og individuell refleksjon som i liten grad er artikulert, der refleksjonen oppstår i møte med en situasjon som forandrer seg på grunn av lærerens handlinger. Slike refleksjonssamtaler er i liten grad mulig i undervisningssituasjoner pga av et begrenset handlingstidsrom. Derfor er det mer interessant å se på den refleksjonsformen som Schön kaller «Reflection on action» - refleksjon om handling. Denne formen for refleksjon kan dreie seg om en plan for handling, eller om en handling som allerede er gjennomført. Gjennom kollegaveiledning skjer det meste av refleksjonen i forkant, refleksjonen baseres på noe som deltakerne ikke har gjort, men tenker å gjøre. Ved hjelp av systematisk utveksling av tanker, erfaringer, verdier og kunnskap skisseres en plan for den utfordringen som tas opp. I følge Lauvås og Handal (2000) kan refleksjonen bli bedre dersom den ikke er knyttet til noe vi allerede har gjort. Da kan man få en bredere og åpnere vinkling på saken, bli friere til å begrunne sine valg og hvilke konsekvenser valgene kan resultere i. Men det kan likevel være snakk om refleksjon rundt handlinger som allerede er gjennomført, deltakerne reflekterer rundt sine erfaringer og bruker sitt erfaringsgrunnlag til en refleksjon rundt fremtidige handlinger. I dette finner man også paralleller til

aksjonslæringen der man refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens (Tiller 2006).

2.3.3 Handlingsrefleksjon

I daglige situasjoner må en lærer overveie og beslutte hva som skal gjøres i løpet av kort tid, en handlingstvang krever raske avgjørelser. Dale (2011) ser refleksjon i forhold til handlingstvang og Schöns begrep om «action-present» - handlingstidsrommet. Handlingstidsrommet er tidsrommet der en handling ennå har betydning for utfallet av situasjonen og er den tiden en har til å overveie ulike handlingsalternativ. Dersom handlingstidsrommet utvides, vil handlingstvangen svekkes. Og med et utvidet handlingstidsrom vil mulighetene for handlingsrefleksjon styrkes. I svært mange situasjoner kreves det at læreren må ta raske avgjørelser, det vil si at læreren opplever en tvang til å handle. Beslutninger må tas i brøkdelen av et sekund, med liten mulighet til å vurdere forskjellige handlingsalternativer, og gir derfor lite rom for handlingsrefleksjon. Svekket handlingstvang resulterer i en større grad av handlingsrefleksjon. Et handlingsrom kan være av forskjellig varighet, i en kollegaveiledningsammenheng kan det være fra det tidspunkt når en lærer definerer en sak/utfordring og helt frem til når handlingen/tiltaket skal utprøves.

Hver dag møter lærere på utfordringer som krever mer enn den kompetansen som er tilegnet gjennom utdanningen. Man må, gjennom improvisasjon, bruke den grunnleggende teoretiske kunnskapen man innehar og omsette denne til en praktisk situasjonskompetanse. Schön (1983) kaller dette handlingskunnskap. Dette er en kunnskap som ofte er lite artikulert og reflektert. På sikt blir denne handlingskunnskapen automatisert, stereotyp og overinnlært, preget av rutinemessige gjentakelser. Gjennom overlæring blir de automatiserte handlingene noe som resulterer i det som er forventet, og det oppstår sjelden noen tenkning rundt det som blir gjort. I flere tilfeller vil det i en profesjonell praksis være avgjørende å ha en sterk handlingstvang med overlærte reaksjoner, f.eks i krisetilfeller, og da vil dette være korrekte handlinger. I andre og mer dagligdagse situasjoner kan en praktikers refleksjon fungere som en korleksjon til overinnlæringen. Gjennom handlingsrefleksjonen kan man berøre og utfordre sine egne etablerte forståelser, forståelser skapt av de samme repeterte handlingene og erfaringene. Men handlingsrefleksjonen oppstår først når læreren

er misfornøyd med de repeterende handlingene som har blitt gjort, og når han eller hun ser læringspotensialet i det usikre og det spesielle (Schön 1983). I følge Dale (1998) kan de sammenfallende elementene av å oppøve sin refleksjon og samtidig oppsøke det usikre og utrygge oppfattes som problematisk. Utvikling gjennom usikkerhet kan fremstå som en motsetning. Hvordan oppnå dypere refleksjon gjennom usikkerhet? Dale (1998) sier at det avgjørende er at læreren med mål om selvfornyelse tillater seg å bli overrasket i sin praksis. Som forsker på egen praksis kan man gjennom et engasjement få øye på noe nytt ved å oppdage feil og mangler ved egen praksis. Men dette må ikke bli ensbetydende med selvforsvar i møte med andre, men derimot bli sett på som en anledning til å korrigere og forbedre egen praksis. Læreren kan oppdage læringspotensialet gjennom det å lære å mestre sin egen usikkerhet. Det er først når læreren har fått blick for det særegne i konteksten og situasjonen at vilkårene for en dypere handlingsrefleksjon er til stede. Da oppstår det en mulighet til å reflektere over fenomenene, skape ny forståelse og videre forandre situasjonen. Refleksjonen blir stimulert av overraskelser. Læreren vil på den måten lære seg å mestre en usikkerhet og være i stand til å identifisere det unike og spesielle i situasjonen og videre fornye sin egen forståelse (Dale 1998). Dette er også momenter som har klare likhetstrekk med aksjonslæringens prinsipper om å reflektere rundt praksis og videre kunne skape en dypere forståelse for å kunne være i stand til å treffe tiltak som forbedrer situasjonen.

2.4 Tidligere forskning og funn

Det er skrevet mye faglitteratur om kollegaveiledning og hvordan kollegaveiledningen *kan* utføres og hva man *kan* oppnå med tanke på økt lærerprofesjonalitet og lærerutvikling. Det finnes så langt et begrenset antall undersøkelser som er knyttet til målinger av nytteverdien av kollegaveiledning, det vil si av kvantitative studier. Det er heller ikke gjort mange omfattende studier over tid som kan si noe om kollegaveiledningens påvirkning på lærerprofesjonaliteten. Midthassel (2003) trekker frem 5 studier som hun anser som relevante i lærerens kompetanseutvikling knyttet til kollegaveiledning:

En amerikansk studie (Busher 1994 i Midthassel 2003) så nærmere på kollegaveiledningens betydning for læreres holdninger og overbevisning, og var da mer rettet mot begrunnelser

for handling enn selve handlingen. Etter 4 måneder ble post-test sammenlignet med pre-test og det viste ingen signifikante forskjeller. Noe av årsaken kunne forklares med høye skåringsresultater på pretesten, samt kort intervensjon.

En annen amerikansk studie (Licklider 1995 i Midthassel 2003) studerte effekter av kollegaveiledning målt på læreres spørreferdigheter i klasserommet. Resultatet tydet på at kollegaveiledningen økte lærernes ferdigheter i å stille spørsmål, i tillegg til at det hadde gjort dem dyktigere i klasserommet. Kombinasjonen mellom observasjon og refleksjon ble ansett som effektiv.

I en undersøkelse gjort på ulike kollega-par fra ulike yrkesgrupper ble grad og typer av læring i kollegaveiledning undersøkt (McDougall & Beattie 1997 i Midthassel 2003). Gjennom observasjon og intervju viste resultatene at både temaene i kollegaveiledningen og kollegenes atferd på møtene hadde betydning for læringen. Resultatene viste også at refleksjon ikke automatisk førte til konfrontasjon med egen tenkning og praksis.

En tredje amerikansk studie (Ahuja 2000 i Midthassel 2003) sammenlignet læringseffekter ved ulike modeller for kollegaveiledning i par. Resultatene viste at gruppene som benyttet selv-evaluering hadde bedre læringseffekt enn grupper med asymmetriske relasjoner, dvs der det ikke var gjensidig veiledning.

Ved to skoler i Norge ble det gjennomført en studie (Midthassel & Bru 2001) som så på kollegaveiledning som arbeidsmåte med fokus på å øke læreres bevissthet om klasseledelse, skape en fellesforståelse for hva klasseledelse er, samt redusere belastningen knyttet til elever med utagerende atferd. Resultatene tydet på at intervensjonen hadde positiv effekt på alle tre fokusområdene.

Midthassel (2003) påpeker at det er noen metodiske reserver ved disse studiene, men at de likevel gir et kunnskapstilfang og videre synliggjør behovet for mer forskning på området. Felles ved slike effektstudier er at de er opptatt av produktet, om det har resultert i synlige handlingsendringer eller økt forståelse. Både studiene til Busher (1994 i Midthassel 2003) og Licklider (2000 i Midthassel 2003) viser positive effekter av kortvarig karakter, men

sier lite om en eventuell langvarig effekt. Det betyr at det knyttes usikkerhet til om kollegaveiledning har satt dype og langvarige spor, her representert gjennom endrede holdninger og spørreferdigheter og videre gjennom økt profesjonalitet. Ved en mer prosessorientert tilnærming vil man i større grad kunne undersøke kvaliteten på kollegaveiledningsmøtene. Dette vil være studier med en mer kvalitativ tilnærming, i motsetning til den kvantitative tilnærmingen som i større grad vil etterspørre en målbar effekt. Spesielt interessant i profesjonalitetsperspektivet er det hvorvidt refleksjonen i kollegaveiledningen har satt spor i form av en mer profesjonalisert yrkeshverdag og eventuelt hvordan. Midthassel (2003) begrunner valg av kollegaveiledning som arbeidsmetode, på bakgrunn av den eksisterende forskningen, med at læreres arbeidsdag preges av mange handlingsvalg som kun til en viss grad kan basere seg på innlærte handlingsmønstre. Gjennom kollegaveiledning kan det faglige skjønn oppøves gjennom kollegial analyse, vurdering og refleksjon. Hun sier videre at den kunnskapen man har i dag gir et grunnlag for å hevde at kollegaveiledning kan være nyttig for å utvikle lærerkompetanse. Men hun sier også at det knyttes usikkerhet til hva det er ved arbeidsformen som er læringsfremmende og om hvorvidt forskjellige organiseringsmåter gir forskjellige læringseffekter.

Gjennom søk i internasjonale søkemotorer er det gjort funn av flere studier og forskningsrapporter som kan knyttes til kollegaveiledning, refleksjon og profesjonalitet. Relevansen er vurdert til å ikke være god nok og er derfor ikke tatt med i dette kapittelet.

2.5 Skoleledelse

I forbindelse med skolers utviklingsarbeid spiller rektor og skoleledelsen en nøkkelrolle for hvorvidt man lykkes eller ikke. Skoleledelsens sentrale rolle som konstruktør, signalgiver og aktiv medvirker, sammen med et personlig engasjement for å bidra til økt grad av forpliktelse og motivasjon, er viktige faktorer for lærernes involveringsgrad i utviklingsarbeidet (Fullan 2007). I en skolehverdag vil også en skoleleder befinne seg i spenningsfeltet mellom lærernes nære og daglige driftsoppgaver og den overordnede, fremtidsrettede profesjonsutviklingen. I arbeidet med den langsiktige utviklingen for å legge til rette for en økt profesjonalitet, er skolekulturen en nøkkelfaktor. Den legger premisser for

utviklingsarbeid og læringspotensial, og kan ofte være både tidkrevende og utfordrende å endre.

2.5.1 Skolekultur

Endringer i en skolekultur kan skilles mellom strukturelle og kulturelle endringer (Fullan 2007). Med strukturelle endringer menes overfladiske forandringer som kun påvirker de rutinemessige, praktiske rammebetingelsene, mens de kulturelle endringene griper dypere i organisasjonen og kan endre verdier. Fullan (2007) hevder at det er ingen automatikk i at en organisasjon oppnår reell endring gjennom utviklingsarbeid. Strukturelle endringer kan gjennomføres uten at det endrer den profesjonelle praksis. Kulturelle endringer vil derfor trolig kreve endringer i måter å samarbeide på. Argyris & Schön (1974) og Senge (2006) påpeker at kunnskapsdeling gjennom refleksjon i kollegiet er grunnleggende for å oppnå læring og kulturelle endringer.

En kollektiv organisatorisk kompetanseutvikling avhenger av hver enkelt lærers individuelle kompetanseutvikling. En viktig oppgave for skolens ledelse vil derfor være å sette den enkelte lærers kompetansebidrag inn i et system hvor det legges til rette for at organisasjonen oppnår utvikling og læring på et dypere plan (Argyris og Schön 1974).

Sammenlignet med andre profesjonsgrupper er norske lærere blant de som opplever størst frihet til å selv bestemme hvordan arbeidet skal utføres (Statistisk sentralbyrå, 1995). Men denne individuelle autonomien kan også være problematisk; med flere og større krav kan lærerne bli stående alene om beslutninger og situasjonshåndteringer dersom man mangler kollektive beslutninger i kollegiet. Mer vektlegging av *vi* fremfor *jeg* kan resultere i et lærerpersonal som kan stå frem med større autoritet. Den kollektive autonomien er mer enn en innordning i et fellesskap, den omfatter også demokratisk ledelse og medbestemmelse i utviklingen av det lokale handlingsrommet. Skolelederens oppgave blir å legge til rette for, initiere og følge opp de nødvendige prosessene som skal resultere i organisasjonens langsiktige læring og utvikling (Irgens 2010).

2.5.2 Skoleutvikling

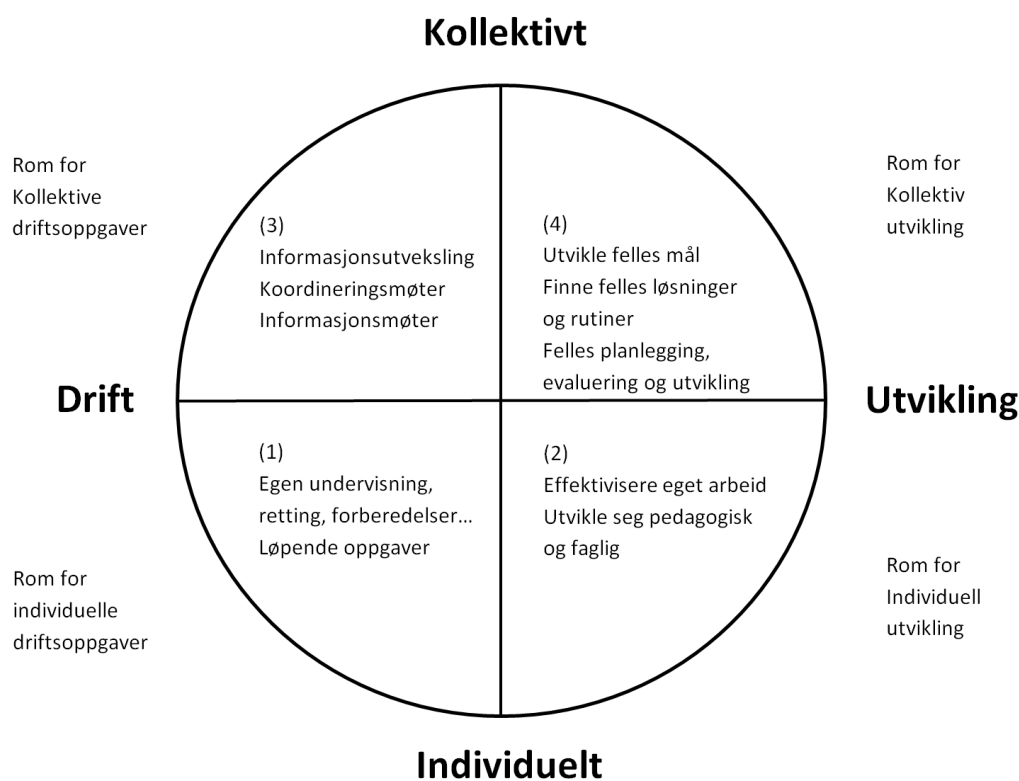
De fleste skoler opplever at de kortsiktige driftsoppgavene ofte skyver ut de langsiktige utviklingsoppgavene. Oppgavene som *må* gjøres for at hverdagen skal henge sammen blir prioritert dersom de settes opp mot utviklingsoppgavene (Irgens 2010). Covey (1990 i Irgens 2010) hevder at årsaken til denne prioriteringen kan bunne i, sammen med det nevnte tidsaspektet der man innenfor et begrenset tidsrom har driftsoppgaver som må prioriteres, også kan skyldes en manglende bevissthet om sammenhenger mellom kortsiktig og langsiktig arbeid. At man gjennom et godt langsiktig utviklingsarbeid kan redusere behovet for plutselige og krisepregede driftsoppgaver (ibid). Dette kan sammenlignes med de fleste former for forebygging versus reparasjon, man opplever sjelden en umiddelbar effekt av god forebygging. En tredje årsak kan relateres til den svake utviklingskompetansen som man kan finne i skolen, der man ønsker å prioritere oppgaver som beherskes og som gir en umiddelbar mestringsopplevelse (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik 2007 i Irgens 2010).

Det reelle dilemmaet mellom drift og utvikling kan resultere i tilkortkommenhet hos lærerne. Men en prioritering av drift fremfor utvikling kan også være problematisk, eksempelvis kan i motsatt fall en utvikling av felles holdninger og rutiner når det gjelder atferdshåndtering i det lange løp skape rom for det som ofte ses på som lærernes kjerneoppgave; undervisning (Covey 1990 i Irgens 2010)

Denne spenningen mellom drift og utvikling kan også sees på i krysningen av en individuell og kollektiv praksis. Den kollektivt orienterte skolen har en rekke fordeler sammenlignet med den individuelt orienterte skolen. Selv om gode enkeltlærere er helt nødvendig i skolen er det ikke en tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Kollektiv bevissthet og felles praksis kjennetegner de beste skolene (Irgens 2010). Dette er sammenfallende med påstandene til Hargreaves & Fullan (2012a) om de profesjonelle læringskulturers behov for kollektiv autonomi.

Videre vil spørsmålet bli hvordan skolen kan oppnå en balanse i spenningsfeltet mellom den individuelle og kollektive arbeidsutførelsen, og løpende oppgaver og utvikling. Irgens (2010) bidrar med en modell i et felt som ser ut til å ha behov for mer forskning. Irgens påpeker at

modellen er en forenkling og at den nødvendigvis ikke tar høyde for gradvise overganger mellom dimensjonene:



Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse (Irgens 2010, s. 136)

Selv om lærerens profesjonsidentitet tradisjonelt er knyttet til rom (1) i modellen ovenfor, så ønsker lærerne å bruke mindre tid på møter, administrative og organisatoriske oppgaver, og mer på undervisning (Tidsbrukutvalgets rapport 2009). Derfor krever en skole i utvikling skolelederen som konstruktør, en arenabygger som strekker arbeidet utover de strukturelle og inn mot de kulturelle endringene (Irgens 2010).

3.0 METODE

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for mitt metodevalg og beskrive hvordan jeg har samlet inn mine data og videre prosessert dem. Sterke og svake sider vil drøftes, samt dilemma, utfordringer, begrensninger og muligheter som valget av denne metoden har gitt. Sterke/svake sider og begrensninger/utfordringer/muligheter er ikke delt inn i egne avsnitt, men drøftet gjennom hele oppgaven der de hører til. Etske dilemma og utfordringer med å gjøre undersøkelser i egen organisasjon er beskrevet og vektlagt, der min rolle som både leder og forsker er tatt i betraktning. Kollegaveiledningens organisering som aksjon og konkrete refleksjonsstrukturer er beskrevet nærmere i oppgavens første kapittel. Det er begrensede beskrivelser av prosessene rundt analysen og detaljer rundt gjennomføringen av intervju, selv om disse elementene kan være viktige i den metodiske tilnærmingen. Andre alternative metoder er heller ikke drøftet og eliminert vekk i dette kapittelet.

3.1 Metodisk tilnærming

Med utgangspunkt i hvordan aksjonen og problemstillingen er beskrevet og utformet ønsket jeg å bruke en kvalitativ metode, en metode som legger til grunn forståelse og innsikt i menneskers liv og virke. Gjennom denne metoden ønsket jeg å kunne gå i dybden hos respondentene og på den måten tilegne meg ny kunnskap om temaet. I kraft av aksjonslæringens og aksjonsforskningens prinsipper, som også danner et bakteppe for mitt valg av tema, er jeg opptatt av en endring av praksis, der arbeidet med systematisert refleksjon kan være et viktig og nyttig verktøy både for meg og mine respondenter, også etter at dette prosjektet er avsluttet.

Når man velger en metode bør forskningsopplegget velges slik at det på en best mulig måte belyser problemstillingen. Mitt metodevalg gjenspeiler derfor utfordringene knyttet til mitt masterprosjekt. Jeg har selv gjort meg erfaringer med strukturert refleksjon i perioder tidligere og har opplevd at dette har påvirket meg som profesjonsutøver i skolen. Jeg har anvendt et kvalitativt, halvstrukturert og åpent gruppeintervju. Metoden baserer seg på utspørring/intervju av flere individ samtidig, der intervjueren leder interaksjonen mellom respondentene. Slike intervju benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike

hendelser som gruppe medlemmene har felles (Postholm 2005). Metoden kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det blir forsøkt skapt en ordveksling og samtale rundt emnet som kan bringe frem spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter. Samspeillet i gruppen kan redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen. Et gruppeintervju vil også kunne ha den fordelen at respondentene ikke bare meddeler sine meninger om et tema, men at det under den samtalebaserte formen også fremkommer hvorfor de mener det de gjør (Kvale & Brinkmann 2009). Gjennom intervjuene ønsket jeg lærernes tilbakemeldinger og opplevelse av hvordan den systematiserte refleksjonen, her representert gjennom kollegaveiledning, eventuelt hadde hatt betydning og endret ulike forhold. Mitt mål var å avdekke om jeg eventuelt kunne finne forhold som har ledet til en oppøvelse av lærerprofesjonaliteten hos disse aktuelle lærerne. Gjennom innhenting av min informasjon forelå det en rekke etiske utfordringer - og muligheter - ved å gjøre en undersøkelse i egen organisasjon - her fremstilt gjennom et kvalitativt gruppeintervju på egen skole.

3.2 Nærhet og distanse – etiske dilemmaer

Uansett om man gjør undersøkelser innenfor kjente eller ukjente omgivelser – her representert gjennom min rolle som kollega, skoleleder og forsker ved egen skole – vil alle tre ståstedene inneholde elementer av fordeler og ulemper (Paulgaard 1997). Det finnes teori som fraråder skoleledere å forske innenfor egen skole der det hevdes at det kan være utfordrende å skifte perspektiv og få den nødvendige distanse mellom seg selv som forsker og det man skal undersøke (Hatch 2002). På den andre siden hevder Silverman (2003), noe som jeg også har vektlagt i mitt valg av metode, at nære relasjoner kan danne et godt utgangspunkt for ærlige og gode samtaler rundt et tema (Silverman 2003). Det at man har god kjennskap til hverandre, og kan mye om hverandre og feltet det forskes på, kan danne et godt grunnlag. Samtidig vil man, slik som i dette tilfellet, ha felles interesse av å belyse problemstillingen.

Under mitt forskningsarbeid har jeg hatt en skolelederrolle på skolen, parallelt som jeg har gjennomført mitt prosjekt. En symbiotisk situasjon der jeg gjennom den ene rollen har ønsket å trekke veksler på den andre, og omvendt. Min rolle som forsker var i

utgangspunktet en person innenfra, en person alle respondentene hadde god kjennskap til. Likevel har jeg ovenfor mine respondenter sannsynligvis hatt en mer sammensatt rolle, der jeg både har vært skoleleder og forskende masterstudent - samtidig. Etter både muntlig og skriftlig informasjon kunne respondentene betrakte min forskerrolle som mer avgrenset og tydelig, der de kunne se at min undersøkelse kunne være med å påvirke skolehverdagen i positiv retning. I de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) fra mai 2009 står det i pkt 19 at *“Forskeren har et ansvar overfor deltakerne i forskningen for å forklare begrensninger, forventninger og krav som følger med rollen som forsker”*. Dette har vært en god retningslinje å følge gjennom hele prosessen. I tillegg har jeg hatt et ønske om å kunne formidle mine valg så grundig som mulig, for å skape en gjennomsiktighet og transparens i mitt arbeid. Dette er et viktig krav til presentasjonen av all forskning.

I min forskerrolle møtte jeg ikke mine respondenter som fremmede for første gang, men i en allerede eksisterende relasjon i forhåndsdefinerte roller som inkluderte gjensidig tillit og emosjonelle bånd. Som leder i samme organisasjon satt jeg med mye informasjon om mine respondenter, alt fra sterke og svake faglige sider til personlighetstrekk og metodiske preferanser. Det at jeg delvis har erfaring og kompetanse fra det feltet jeg skal forske innenfor, og samtidig har mitt daglige virke der, har vært en utfordring, men samtidig en fordel. Siden det nå er snart 7 år siden jeg hadde den samme lærerrollen som mine respondenter nå har, innehar mitt perspektiv også elementer av ”utenfra”. Og selv om vi er kolleger er jeg ikke fullt ut en del av lærerkulturen på skolen, noe som også talte for et utenfraperspektiv. Samtidig som jeg måtte unngå nærværet av hjemmeblindhet (Alver og Øyen 1997) i skolens egen kultur, og videre skape distanse til mine respondenter og mitt felt, måtte jeg tilegne meg informasjon og forståelse som gjorde at jeg kom meg inn i den mer ukjente kulturen, her representert gjennom lærernes egne avgrensede kultur og ståsted. Ethiske vurderinger og overveielser måtte derfor gjøres kontinuerlig gjennom hele undersøkelsesprosessen, nærhet og distanse måtte balanseres underveis, og en sterk bevissthet rundt posisjoneringen – innenfra og utenfra. På bakgrunn av undersøkelsesprosessen som er gjennomført og de resultatene som foreligger, er det liten grunn til å tro at respondentene har latt sine meninger og ytringer blitt påvirket i særlig grad av den asymmetriske relasjonen som det her var mellom respondenter og forsker

(skoleleder). Likevel foreligger det ingen garanti for at respondentene, bevisst eller ubevisst, ikke har avgitt svar som de har forventet jeg ville ha, svar som til en viss grad bekrefter at de har gjort sine arbeidsoppgaver ut i fra kollegaveiledningens intensjoner og skoleledelsens ønsker. Og til tross for min egen bevissthet for å unngå ledende spørsmål og en sterk nedtoning av kontrollaspektet i intervjuet, kan enkelte eller flere av respondentene ha avgitt svar de har ansett som gunstige eller ønskelige ovenfor meg som en representant fra skoleledelsen. Det kan heller ikke utelukkes at svar har fremkommet for ikke å motsi sin egen kollegaveiledningsgruppe, noe som kan ha konsekvenser for det senere samarbeidet i gruppa. Men det er få indikasjoner som tilsier at svarene som har blitt gitt i stor grad avviker fra respondentenes sanne oppfattelse og meninger.

3.3 Utvalg og intervju

Kvalitativ metode åpner for flere alternative måter å finne utvalg. Utvalg kan bli foretatt ut fra hvorvidt det er relevant og interessant i forhold til formålet med en analyse. Respondentene kan derfor godt pekes ut etter den innsikt de besitter (Kvale og Brinkmann 2009). Dette var noe som syntes hensiktsmessig også i mitt tilfelle og det ble derfor besluttet at jeg ville bruke lærere på egen skole som respondenter. Å hente informasjon fra lærere på egen skole fremsto som mest riktig i denne sammenhengen, med tanke på den kvalitative tilnærmingen på et tema som dannet et felles grunnlag for meg og mine respondenter. Dessuten har også informasjonen fra intervjuene en reell praktisk verdi med tanke på den videre veien for skolen som organisasjon, i søken etter en økt profesjonalitet. Det var derfor ønskelig at respondentene hadde god kunnskap om egen skolehverdag og gode forutsetninger for å kommunisere sin kunnskap og sine erfaringer. Utgangspunktet for utvalget har vært lærere med ulik erfaring og bakgrunn. Dette for å ivareta ulikheter, bredde og variasjon. Det var også en god variasjon av erfaring og aldersblanding blant respondentene. Noen av lærerne hadde tosifret antall års ansiennitet ved skolen, mens de med minst erfaring hadde ett år. Aldersmessig var fordelingen balansert, med en gjennomsnittlig alder på ca. 42 år. Når det gjelder kjønns sammensetning i skolens personale er det en betydelig skjevfordeling, med en sterk overvekt av kvinner, noe som også gjenspeilet sammensetningen i intervjugruppene. Likevel var det menn representert i begge intervjugruppene.

For å ivareta respondentenes anonymitet gis det her ingen nærmere beskrivelse av deltakernes bakgrunn og erfaringer.

Det var et klart ønske om å ha med respondenter som hadde deltatt på et minimum av kollegaveiledningsøkter, her gjennom ett skoleår, slik at de hadde et tilstrekkelig grunnlag for å kunne delta på intervjuet. Utgangspunktet for valg av respondenter var de allerede eksisterende kollegaveiledningsgruppene, der hele grupper ble valgt. Videre var det nødvendig å avgjøre hvor mange respondenter og grupper som var tilstrekkelig for å sikre den informasjonen jeg hadde behov for. I dette prosjektet ble 2 grupper bestående av 5 respondenter, i tillegg til prøveintervjugruppen, vurdert til å være tilstrekkelig. Jeg var opptatt av å bruke respondenter som kunne kommunisere sine erfaringer og opplevelser fra et profesjonelt lærerperspektiv, samtidig som det var ønskelig at de hadde et bevisst eierforhold til egen profesjonell utvikling. I tillegg var jeg bevisst på å bruke lærere som ytret et ønske om at dette var noe de ønsket å være med på. Individene i gruppene som ble spurt er ansett som utviklingsrettede, uten at de tidligere har signalisert tydelige signaler knyttet til kollegaveiledning, verken positive eller negative. Av de spurte var det ingen som ikke ønsket å delta på gruppeintervjuet og alle stilte seg positive til å være med, og signaliserte at dette også var interessant med tanke på egen gevinst. På forhånd ønsket jeg å gjennomføre et prøveintervju på en gruppe som hadde tilnærmet samme sammensetningen som intervjugruppene, og som kunne gi meg tilbakemeldinger og forslag til endringer. Etter prøveintervjuet ble det kun gjort små, praktiske endringer som gikk på plassering av opptaksutstyr. I ettertid er det vanskelig å skille prøveintervjuet fra de andre to intervjuene, både gjennomføringsmessig og med tanke på verdien og kvaliteten på informasjonen som ble hentet ut.

3.3.1 Intervjuguide

På et tidlig stadium ble det utformet en intervjuguide (se vedlegg 1) som dannet grunnlaget for intervjuet. Denne ble delt ut til respondentene noen dager i forveien, slik at de kunne gjøre seg kjent med emnet og de temaene som ble tatt opp. De utdelte intervjuguidene gikk ikke i detalj på tema og spørsmål, dette var for å forhindre at respondentene klargjorde mer

eller mindre ferdige svar på forhånd, noe som ville virke mot sin hensikt med tanke på metoden som ble valgt. Jeg hadde i tillegg utformet en mer omfattende intervjuguide som kun var for meg selv til selve intervjuet.

3.3.2 Intervjuet

Jeg anså det som en fordel dersom intervjuene kunne finne sted en plass utenfor skolens lokaler. Dette kunne være med på å balansere maktforholdet, oppheve grenser og roller man innehar på arbeidsplassen, og heller styrke rollene som respondent og intervjuer. Rommet som ble valgt var likevel et rom tilknyttet skolens bygningsmasse, men et rom som verken intervjugruppen eller jeg brukte daglig. Dette var først og fremst på grunn av praktiske årsaker, siden det kunne være utfordrende å samle intervjugruppen i et eksternt lokale. Jeg opplevde likevel at lokasjonen ivaretok de positive faktorene rundt intervjuet som beskrevet ovenfor. Som intervjuer og samtaleleder kan det å være leder på skolen der man skal intervjuer lærere medføre noen utfordringer, og derfor kreve stor bevissthet rundt egen forsker- og intervjurolle. Mine egne interesser og erfaringer med refleksjon og profesjonalitet i skolen betyr at jeg har et engasjement og en innlevelse i emnet, også emosjonelt. Det har derfor stilt store krav til en kontinuerlig bevissthet rundt eget ståsted og egen objektivitet.

Intervjuet ble forsøkt lagt opp som en samtale, der det ble åpnet for oppfølgingsspørsmål. Med en felles faglig referanseramme kunne noen av spørsmålene oppfattes som ledende, og det ble da min oppgave å klargjøre dette. Noen av spørsmålene og begrepene som ble brukt, ble forklart nærmere. Dette for å sikre validitet og felles forståelse. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet der aksjonen fortsatt pågikk, det vil si at kollegaveiledning fortsatt var en del av skolens innhold i fellestiden. Da intervjuene ble foretatt var det ca. en måned siden siste kollegaveiledningsøkt. Det var viktig at avstanden til aksjonen ikke var for lang i tid og at viktige momenter og betraktninger ikke ble glemt. Jeg vurderte det også som en fordel at intervjuet ikke var for tett etter en kollegaveiledningsøkt, slik at respondentene i stor grad ble preget av den siste og ene kollegaveiledningen, som da kunne farge deltakernes oppfatninger på en uhensiktsmessig måte. På den måten kunne respondentene ivareta en distanse og et metaperspektiv til aksjonen. Gjennom at aksjonen hadde pågått i

relativt lang tid kan man anta at inntrykk og hendelser ble fordøyd og modnet hos hver enkelt respondent, og kanskje kunne da praksisendringene i undervisningen spores. Det var viktig at undersøkelsen og intervjuet fra lærernes side ikke under noen omstendigheter opplevdes som noen form for kontroll eller vurdering av oppfølging, ferdigheter eller kunnskaper. Dette ble tydelig klargjort gjennom informasjon på forhånd. GAG - gjør andre god (Tiller 2006) og det verdsettende ledesperspektivet (Skrøvset og Tiller 2011) dannet et utgangspunkt for samtalen, med et fokus på hva som hadde vært positivt med kollegaveiledningen og hva man ønsket mer av. Sammen med intervjugruppene ble det satt et mål om at intervjuøktene skulle fremstå som en positiv og byggende samtale, uten at det på noen måte la føringer for intervjuets innhold og meningsutvekslinger. Det ble også formidlet at det var et grunnleggende ønske om at lærerne skulle tilegne seg faglig og profesjonell kunnskap som en del av min undersøkelse og mitt prosjekt - da gjennom samtale og refleksjon under intervjuet.

3.4 Konsekvenser og konfidensialitet

Når man gjør undersøkelser i egen organisasjon må man ivareta flere aspekter rundt anonymitet og konfidensialitet. I arbeidet med deltakerne og innsamlet materiale la jeg vekt på retningslinjer rundt det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser, skissert av Kvale & Brinkmann (2009). Det informerte samtykket ble ivaretatt ved at deltakerne sa seg villig til å være med, godtok betingelsene for gjennomføringen, og at de ble informert om at de kunne trekke seg når som helst. Videre fikk de god informasjon om hensikten med selve prosjektet og datainnsamlingen. Lærernes informerte samtykke ble innhentet ved hjelp av et eget skjema, som ble signert og returnert. Skrivet er basert på eksempel fra Krav til samtykke, utarbeidet av Personvernombudet for forskning, NSD⁵. På denne måten kunne jeg sikre at den enkelte samtykket og opplevde en forpliktelse til å delta.

Det er viktig at man, gjerne på tidligst mulig stadium, informerer de involverte så tilstrekkelig som mulig. Respondentene ble invitert til å komme med sine synspunkt og innspill etter presentasjonen av prosjektet. På forhånd orienterte jeg også skolens ledergruppe om prosjektet og gjennomføringen, og videre oppfordret gruppa til å komme med synspunkter

⁵ Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste; lastet ned 13. november 2013: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>

og innspill. I møte med respondentene ble det tillagt stor vekt på at prosjektet også skulle bidra til en læringsprosess blant deltakerne, med konstruksjon av ny kunnskap og forståelse, og muligens senere en endring av praksis rundt yrkesprofesjonaliteten på skolen. Dermed ble den potensielle fordelaktige konsekvensen av prosjektet å få økt innsikt og forståelse for hva som skjer når systematisert refleksjon initieres for å oppøve lærernes yrkesprofesjonalitet. Begrepet "konfidensialitet" baserer seg i følge Kvale på sikring av anonymisering og sikring av at data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann 2009). I løpet av et slikt prosjekt som jeg har beskrevet kan det framkomme opplysninger av sensitiv art som kan bringe meg som forsker innenfor andres grenser. Jeg kunne få kjennskap til opplysninger som kunne ramme den enkelte hvis de ble kjent, eller være med å avdekke verdier og holdninger som ikke gjenspeiler skolens egne verdier og holdninger. Jeg tok derfor høyde for at det kunne fremkomme informasjon som kunne være interessant for min undersøkelse, men som jeg da av hensyn til respondenten(e) ikke kunne bruke. Man må derfor som forsker hele tiden forholde seg til kravet om taushetsplikt og konfidensialitet, samt sikre at deltakerne ikke utsettes for uønskede belastninger. Det er altså viktig at spørsmålene som stilles ikke stiller lærerne i lojalitetsdilemmaer eller på annen måte stiller de i et dårlig lys. Siden mine data er innhentet fra egen organisasjon og kultur kan det være sårbart med tanke på materialet. Det ble derfor hensiktsmessig å anonymisere dataene. Konfidensialiteten har vært et tema ved formøtene med respondentene, og dette ble diskutert nærmere med hver enkelt respondent for å ivareta deres interesser på best mulig måte.

3.5 Tolkning av data

Begrepet "forstå" har stått sentralt i mitt prosjekt, slik som det står sentralt i hermeneutikken (Gilje og Grimen 1993). Tolkning av informasjonen i oppgaven vil derfor være forankret innenfor en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk ses på som læren om tolkning og gir et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen 2004). Gjennom tolkningen har jeg hatt ønske om å forstå funksjons-, menings- og intensjonssammenhenger i mine respondenters ytringer og handlinger. Sentralt i denne sammenheng er at fakta aldri er rene, opprinnelige og entydige,

men heller et resultat av tolkninger. Forståelse og tolkning av deltakernes informasjon har derfor vært et viktig og avgjørende poeng.

I et hermeneutisk perspektiv har jeg gjennom analysen vært opptatt av min egen forskerkontekst, i tillegg til respondentenes mening og kontekst. I mitt tilfelle blir kravet om "ikke-å-vite" derfor en vanskelig innfallsvinkel, slik som det vil være i studier av samfunnsmessige fenomen (Furu 2004). Samtidig må man hindre reproduksjon av vanlige oppfatninger og fordommer. Det ble viktig å legge mye av forhåndsinformasjonen til side, og deretter isolere aksjonen og de ulike forhold rundt den. Det ble viktig å ikke la seg styre av hvordan jeg ønsket at prosjektet skulle forløpe, og ikke forske ut fra egne antakelser, både bevisste og ubevisste. Den største utfordringen lå i å rekonstruere mine respondenters fortolkninger ved bruk av teoretiske begreper, og skille mellom hva som har vært min forforståelse og hva som har vært respondentenes forståelse. En kvalitativ analyseprosess vil aldri være lineær og avgrenset, men heller åpen og dynamisk, med udefinerte start- og sluttpunkter (Postholm 2005). En slik skissert fortolkningsprosess kan inneholde mange problematiske utfordringer. Lærere på en skole vil hele tiden fortolke informasjon ut fra sin sosiale og kulturelle bakgrunn og kontekst for så å kunne samhandle med andre. Som tidligere nevnt er det en spesiell utfordring at jeg som skoleleder i denne sammenhengen har vært forskeren. Samtidig som jeg har innehatt et "innenfra perspektiv" har jeg måttet balansere dette med et "utenfra perspektiv", også i mine datafortolkninger. Dette har det vært spesielt viktig for meg å være bevisst på fordi jeg allerede hadde en relasjon til kulturen som ble studert gjennom direkte kjennskap til lærerne og skolen.

3.5.1 Transkribering og koding

Etter intervjuet ble alt lydmateriale transkribert til digital tekst. Jeg valgte å transkribere på bokmål, og ikke dialekt, noe som jeg var konsekvent på gjennom hele transkriberingsprosessen. Nesten alle ord, utsagn og uttrykk ble registrert for å få en mest mulig riktig gjengivelse av respondentenes informasjon. Gjennom en åpen kodingsprosess ble datamaterialet digitalt kategorisert i små navngitte grupper, basert på en felles nøkkelordtilhørighet. Deretter ble disse grupperingene av data slått sammen på nytt, for å danne nye håndterlige og avgrensede grupper med datamaterialer. Gjennom den

påfølgende datafortolkningen ble disse gruppene og kategoriene endret mange ganger etter hvert som prosessen skred frem, til mer logiske og passende navn og betegnelser. Deretter ble oppgaven å oppdage mønster og sammenfallende meninger, ytringer og informasjon i de forskjellige kategoriene, også på tvers av kategoriene, som kunne ha betydning for det videre arbeidet. Til slutt sto fortattede, representative og særlige interessante utsagn igjen, der mye hadde blitt vraket og forkastet. Videre besto utfordringen i dette arbeidet av å finne fellesnevner, informasjon som kunne stå som samlende og meningsbærende. Dette var en kontinuerlig vurdering, med fare for å bevege seg for langt inn i et mer kvantitativt terreng; hvilke utsagn og informasjon kunne i størst grad oppsummere og bli viktig for å belyse min problemstilling? Gjennom meningsfortolkningen og foredlingen av informasjon var det også en utfordring å ikke tillegge respondentene andre meninger og forståelser enn det som faktisk ble sagt.

3.5.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

En av utfordringene var å få en riktig og presis innsikt i respondentenes opplevelse av prosessene i kollegaveiledningsaksjonen, en innsikt som representerte høy grad av både reliabilitet og validitet. Reliabiliteten sier noe om hvor pålitelig resultatene er, om de er konsistente og troverdige (Kvale & Brinkmann 2009), og om svarene på mine spørsmål reflekterer respondentenes egentlige opplevelse av forholdene. Igjen ble utfordringen min at jeg kjenner skolen og personalet, og at de kjenner meg som kollega gjennom flere år. Det ble derfor veldig viktig å presisere min rolle og hva min undersøkelse gikk ut på. Desto mer bevissthet jeg kunne oppnå rundt dette, jo bedre ble forutsetningene for å få gode og pålitelige svar og data.

Validiteten vil si noe om hvorvidt intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke, uttalelsens sannhet, riktighet og styrke (ibid). Spørsmålet for min del i denne undersøkelsen vil være om jeg faktisk har undersøkt og stilt spørsmål om respondentenes verdi og nytte av systematisert refleksjon gjennom kollegaveiledning. Selv om mine funn kan ha god reliabilitet og validitet, er det lite som tilsier at funnene vil kunne være generaliserbare, altså ha en betydelig overføringsverdi til andre intervjupersoner eller situasjoner. Til det er datamaterialet for avgrenset og snevert. Min undersøkelse sier kun noe om hva et visst

antall respondenter sier om gitte emner ved et gitt tidspunkt, med alle de begrensninger og forbehold ved situasjonen det har gitt. Det er ikke noe mål for undersøkelsen eller prosjektet at det skal beskrive det generelle og typiske ved refleksjon og profesjonalitet. Men selv om funnene først og fremst sier noe om den systematiserte refleksjonens verdi og nytte hos mine respondenter, det unike og spesielle ved akkurat deres opplevelser og erfaringer, kan jeg knytte mine funn opp mot relevant teori og på den måten støtte opp om eller gå i mot andre funn. Videre kan det ha et generaliserbart resultat internt på skolen, siden en betydelig andel av det totale antall deltakere i aksjonen deltok på min undersøkelse, ved at resultatene kan brukes i det videre utviklingsarbeidet.

4.0 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for funnene i undersøkelsen. Resultatene gir informasjon om lærernes opplevelser, erfaringer, meninger og teoriforståelser om og av kollegaveiledning som verktøy og metode. Alle resultatene er hovedsakelig gitt innenfor kollegaveiledningens rammer som avgrenset aksjon, men på enkelte resultatområder er en utvidet forståelse av refleksjonsbegrepet og profesjonalitetsbegrepet tatt i betraktning blant informantene. Inndelingen er todelt der den ene delen består i tilbakemeldinger på kollegaveiledning som metode med gevinst og utbytte når det gjelder bruk av kollegaveiledning. Den andre delen som omhandler refleksjon og profesjonalitet tar sikte på å belyse informantenes opplevde påvirkninger av profesjonaliteten gjennom bruk av kollegaveiledning.

Sitater er anvendt i tilfeller der de enten markerer og gjengir en høy grad av representativitet blant informantene eller er spesielt interessante for oppgavens problemstilling og videre arbeid og drøfting.

4.1 Kollegaveiledning som verktøy og metode

Denne inndelingen tar sikte på å gjengi resultater som omhandler kollegaveiledningen som metode. Informantenes synspunkter på viktige praktiske rammefaktorer som kan påvirke kvaliteten på kollegaveiledningen er beskrevet her. Informantenes syn på viktigheten av kollegaveiledning er også gjengitt her.

4.1.2 Strukturen

Strukturen får en sentral rolle når informantene vurderer kollegaveiledningen. Strukturen, som er nærmere beskrevet i teoridelen i oppgavens første kapittel, gjør at lærerne får tid og mulighet til å tenke og reflektere selv, og sammen med andre på en hensiktsfull måte. Og særdeles blir det presisert at man ikke får mange direkte råd umiddelbart, råd som hindrer veisøker i å fordøye innspill og egne refleksjoner. Dette er noe som ble gjentatt ofte av informantene og som ble sett på som noe av de mest positive elementene ved metoden.

Flere av lærerne beskriver utfordringer med å følge metodens rigide oppskrift og retningslinjer rett etter oppstart med veiledningsprogrammet. Mye av fokuset ble satt på forholdene rundt å følge oppskriften, mindre på selve innholdet av saken, veiledningen og refleksjonen. Noen opplevde også elementer av prestasjonsangst. Veiledningssituasjonen kunne oppleves som kunstig, mye av konsentrasjonen og hver enkelt sine mentale ressurser gikk med på å holde rett struktur. Informantene opplevde spesielt utfordringer når det gjaldt å stille spørsmål som ikke var korrigerende og det å ikke gi direkte råd. Dette bedret seg etterhvert som metoden ble bedre innlært og deltakerne fant ut av sine roller. Økt metodekompetanse førte til en mer positiv innstilling hos deltakerne og flere kunne meddele at de så klare fordeler med metodens rigide og strenge form. Flere påpekte at metoden måtte oppleves og brukes for å se betydningen av den. De sier videre at metoden skaper balanse, likhet og respekt mellom deltakerne og det er ingen åpenbare skjevheter i maktbalanse mellom deltakerne i form av «ovenfra og ned»-kritikk.

En informant reflekterer rundt viktigheten av strukturen slik:

... tenker at strukturen er nesten et poeng i seg selv i forhold til, det som Guro sier, få klargjort hva det er snakk om og at man får speilet problemstillingen. Og komme med vår versjon, hva er det vi tror problemstillinga er og... på en måte at det er veisøker som eier, skal samle tråder og samtidig bli stilt spørsmål til på en annen måte, få tid til å reflektere før alle disse rekkene med gode råd kommer. Jeg tenker at om en hoppet fra problemstilling til råd så var det mye som gikk tapt på veien.

Respondentene uttaler at de også på lengre sikt ser klare fordeler med en slik rigid organisering, og at de nå aktivt bruker elementer av organiseringen også i andre veiledningssammenhenger. Dette gjelder i forhold til både elever og andre lærere.

4.1.3 Praktisk organisering

Den praktiske organiseringen er en viktig rammefaktor dersom man skal lykkes med kollegaveiledning (Lauvås m. fl. 2004). Informantene melder at kollegaveiledningen ikke har blitt benyttet så ofte som man i utgangspunktet planla. I følge en månedlig rullering skulle kollegaveiledning etter intensjonene gjennomføres en gang i måneden. Dette skyldes hovedsakelig manglende prioritering fra ledelsens side og perioder i løpet av skoleåret der

man har valgt å ha fokus på andre satsingsområder, fag og tema. Dette, kombinert med naturlige opphold i form av skoleferie, har bidratt til at kollegaveiledning ikke ble gjennomført så ofte som ønsket. Det har i perioder gått mer enn 2 måneder mellom hver kollegaveiledning. Lærerne er samstemte og oppgir at dette har vært en negativ faktor. Manglende hyppighet betegnes som en «stopper», det vil si en begrensende faktor for en positiv utvikling.

En informant beskriver det slik:

...det er så uforutsigbart, man vet ikke helt om det blir når det skal. Hadde man visst at det var en gang i måneden så hadde du gjerne vært litt mer forberedt på at nå blir det. Men nå er det utsatt litt her og litt der. Det er gjerne litt vanskelig...

Informantene er relativt samstemte om at dersom dette skal være et solid verktøy, må det brukes tid på det.

En lærer ser sammenhengen mellom bruk av tid og kvaliteten på kollegaveiledningen:

...da tenker jeg litt slik som Brit at gevinst og utbytte ville vært merkbart større om vi hadde brukt mer tid på det. At det er en sammenheng mellom hvor mye tid som er avsatt og grad av refleksjon. Både for den enkelte og organisasjonen.

Det ble også fremhevet av enkelte av informantene at man mister sammenhengen i arbeidsmetoden, strukturen står svakere gjennom manglende hyppighet, samtidig som man mister mye av informasjonen fra forrige sak. Når det gjelder sammensetning hevder de fleste informantene at det er en fordel at gruppene er satt sammen på tvers av trinn, slik at man ikke har førstehånds kjennskap og eierskap til sakene som blir tatt opp og at man i større grad er i stand til å ivareta en objektivitet. Noen nevnte også at det oppleves som fruktbart å være i gruppe med lærere fra andre trinn, på grunn av innsikt i andre typer utfordringer og forhold som særpreger andre alderstrinn. Dette var det bred enighet om.

4.1.4 Forventninger og forforståelser

Svarene viser at så godt som alle hadde positive forventninger til kollegaveiledningen, og så på dette som en hjelp til å utvikle seg videre, først og fremst faglig. Bare de som hadde vært

på kollegaveiledningskurs hadde kjennskap til metoden, ellers var det stort sett begrenset og sporadisk kunnskap om hva kollegaveiledning var på forhånd.

Når det gjaldt forventninger var derimot informantene nokså klare; det var tydelige forhåpninger om at lærerne skulle forbedre praksisen sin, en forventning om at man skulle få generelle pedagogiske tips og råd, og en hjelp til hvordan de skulle håndtere krevende situasjoner. På forhånd tolket noen innføringen av kollegaveiledning som nok en pålagt oppgave som skulle utføres, som kom i tillegg til alt det andre. Det var kun to personer som ikke hadde noen spesielle forventninger på forhånd, verken negativt eller positivt.

4.1.5 Viktigheten av kollegaveiledning

Når det gjelder viktigheten av kollegaveiledningen er det stor enighet om at den rangeres høyt av det som ikke er direkte rettet mot det å jobbe med elever. Flere av respondentene fremhever og er veldig klare på at de opplever kollegaveiledning som verdifullt. Det var relativt stor enighet om at kollegaveiledning er noe som bør prioriteres også i tiden som kommer, og ikke avvikes. Flere sier også at kollegaveiledning er veldig effektiv bruk av tid og at den er like viktig som de uttalte satsingsområdene skolen har.

En, som har lengre erfaring med kollegaveiledning, meddeler at kollegaveiledning har bidratt til å gjøre henne til en mer kompetent lærer. Selv om lærerne kjenner på tidsklemma, og ofte skulle brukt tid på andre ting som må gjøres, nevnes arbeidet med elevene som det viktigste. Siden mye av kollegaveiledningen er knyttet opp mot arbeid med elevene, anser derfor lærerne det som viktig dersom man rangerer det i forhold til andre gjøremål. Det fremgår av svarene, når det gjelder bruk av fellestid, at dette er noe av det viktigste og mest utbytterike man kan benytte tiden til.

4.2 Gjort, lært, lurt - gevinst og utbytte

Denne inndelingen omhandler innholdet i selve kollegaveiledningsøktene og respondentenes syn på dette. Inndelingen tar også for seg resultater fra respondentene som omhandler fordeler og ulemper med kollegaveiledning som verktøy og metode, samt

respondentenes synspunkter på hva som kan forbedres og videreutvikles ut i fra dagens bruk og organisering.

4.2.1 Innhold og tema

Slik som kollegaveiledningen er organisert er det opp til hver enkelt veisøker å formulere en utfordring eller problemstilling som på forhånd meldes inn til gruppeleder. Dette går da på rundgang mellom gruppemedlemmene. Lærerne er svært samstemte i at håndtering av atferdsproblemer og relasjonsutfordringer er det som i all hovedsak er blitt løftet frem under kollegaveiledningen. Selv om sakene stort sett har hatt samme utgangspunkt, har de likevel vært ulike. De har eksempelvis vært knyttet til enkeltepisoder, enkeltelever, klassemiljø, elever som er rolige, elever som er urolige, elever som er utenfor og elever som har følt seg mobbet. Flere av lærerne uttrykker at de forskjellige temaene og sakene som har vært tatt opp har hatt varierende utbytte og gevinst, men at de aller fleste sakene i en eller annen form har hatt en gevinst eller utbytte. Dette skyldes også den stramme organiseringen og møtestrukturen, der respondentene sier at det krever at alle bidrar og at alle må tvinge seg selv til refleksjon. Selv om det har vært tema som ikke har hatt stor relevans for enkelte av respondentene, har de likevel gjennom strukturens strenge krav til deltakelse klart å vinkle tema inn mot en personlig gevinst og utbytte.

4.2.2 Endring og utviklingspotensial

Respondentene ble bedt om å bruke verktøyet Gjort-lært-lurt (Tiller 2006) for å kunne si noe om hva de hadde lært av kollegaveiledning og hva som hadde vært klokt å videreutvikle og/eller endre på. Dette er et verktøy respondentene kjenner og har anvendt flere ganger tidligere. Det ble presisert, og med stor støtte blant deltakerne, at tema og saker ikke måtte detaljstyres i for stor grad. Respondentene var tydelig på at detaljerte, gitte tema og saker, og/eller fiktive saker, ville svekke kollegaveiledningens betydning, kraft og gevinst. På en annen side var det flere som var opptatt av at det ble satt fokus på sakene som opptok lærerne mest i hverdagen, for å kunne få maksimalt utbytte av sin sak. Flere av respondentene var positive til at man kunne utvide temahorisonten, f.eks knytte kollegaveiledningene opp mot skolens satsingsområder. Da gjerne innenfor rammer som ga

lærerne mulighet til å velge saker som ga en betydelig opplevd gevinst, saker som opplevdes som utfordrende og problematiske. Flere rapporterer om at det ligger et stort ubenyttet potensiale i kollegaveiledning, der man kan velge å benytte metoden inn mot f eks satsingsområdene *vurdering for læring og lesing i alle fag*. Noen av respondentene mente at dette ville medføre mer variasjon i tema, noe som har vært savnet blant flere.

En av lærerne sier det slik:

...og det kunne jo også vært styrt litt tema-ish, at en fikk litt cross-over i forhold til satsningsområdene, og kunne med en bakgrunn i ett av de to satsingsområdene som veisøker kunne ha.. da kunne man fått flere ting på en gang. Det kan være en ide...

Også mer anvendelse innenfor mer faglig rettede utfordringer ble foreslått av en lærer:

...og da var det helt annet tilfelle vi hadde hatt oppe før, mer faglig problem, hvordan skal jeg klare å løse dette her? Da tenkte jeg at dette skulle jeg ha hatt kollegaveiledning på, fordi jeg trenger hjelp til det. Da er det litt utenfor, men det går jo an å spør om kollegaveiledning på det også, ikke bare atferdsproblem?

Mens en annen hadde ønske om å knytte det opp mot f eks foreldresamarbeid:

Men dette med foreldresamarbeid, og den der konflikten med å være lærer, eller alle de oppgavene du får som lærer. Ikke bare de som har med ungenes sin atferd å gjøre.

Et tema blant flere var at assistentene i større grad burde involveres i kollegaveiledningen. Det ble presisert at man oppfattet assistentene som en del av kollegiet og at utbyttet for assistentene av å delta på kollegaveiledning ville vært betydelig. Dette ble begrunnet med at utfordringene som lærere og assistenter står ovenfor har mange likhetstrekk. Svarene viser at flere av lærerne så positive elementer i at skolens ledelse *kunne* delta på kollegaveiledningen. Dette hadde vært et tema tidligere, i programmets oppstart, om hvorvidt ledelsen skulle delta eller ikke. I følge respondentene var argumentene da at ledelsens tilstedeværelse var noe som kunne føre til en viss grad av usikkerhet blant deltakerne i gruppa. Men ingen av deltakerne kunne nå konstatere at dette var et reelt argument mot at ledelsen kunne delta. Deltakerne pekte også på at ledelsens deltakelse ville forsterke viktigheten av kollegaveiledning og synliggjøre at dette er noe som prioriteres av alle og skolen som organisasjon.

To av deltakerne oppsummerer det slik:

..og da tenker jeg, egentlig så skulle ledelsen også, rektor og inspektør vært med på sånt, synes jeg. For, vi diskuterte veldig det når vi gikk på det kurset, om de skulle være med eller ikke. For det har noe med at man skal være trygg i situasjonen, en skal ikke tenke sånn at nå tror rektor at jeg ikke kan noen ting. Det var et av argumentene de brukte på universitetet... det hadde jeg aldri kommet på...

...rektor og inspektør har jo sine utfordringer, som kan ha med elever å gjøre og situasjoner, som vi andre også har godt av å høre. Og de har godt av å lufte det. Det er jo like viktig for de som for oss, og de er jo like mye en del av kollegiet som assistenter og alle. Om en skal prioritere det, bør en gjerne få de med.

Det ble også påpekt som en positiv faktor at sakene ble presentert anonymt, at man ikke hadde kjennskap til hvilke elever som ble omtalt. På grunn av anonymiseringen var man bedre i stand til å holde en objektiv avstand til saken og unngå forutinntatthet, noe som igjen kunne gi et bedre utgangspunkt med bredere vinkling.

4.3 Refleksjon og profesjonalitet

Denne inndelingen omhandler respondentenes erfaringer og synspunkter på hvilke spor refleksjonen gjennom kollegaveiledningen har satt, og på hvilken måte den har påvirket profesjonaliteten. Videre gir den informasjon om lærernes bruk og grad av refleksjon, og viktigheten av den.

4.3.1 Påvirkninger av profesjonaliteten

Det var bred enighet om at kollegaveiledningen har påvirket profesjonaliteten, i større eller mindre grad. Erfaringsdeling, refleksjon, kommunikasjon, handlingsverktøy, konkrete tips, unngåelse av direkte rådgivning, spørsmålsstilling og læreryrkets egenart (og hvordan det kan gjøres bedre) var fellesnevnerne blant respondentene da de skulle knytte elementer i kollegaveiledning opp mot profesjonalitet. Gjennom kollegaveiledningen fikk respondentene forskjellige vinklinger på tema og saker, med begrunnelser av valg fra sine kolleger på bakgrunn av erfaringer og gjerne indirekte forankret i faglig teori. Dette var elementer og

forhold som respondentene pekte på, som potensielt kunne oppøve profesjonaliteten. Noen meddelte at det var knyttet usikkerhet til hvor stor grad kollegaveiledningen hadde bidratt til økt profesjonalitet, men de fleste mente at det var svært sannsynlig at det hadde bidratt. De rapporterte om at det var vanskelig å identifisere spesifikke, avgrensede forhold og elementer i kollegaveiledning som alene hadde påvirket profesjonaliteten. I og med at skolen har andre satsingsområder (*vurdering for læring og lesing i alle fag*) som også innehar elementer av erfaringsdeling og refleksjon, kan det være vanskelig å skille påvirkningskraften til kollegaveiledning fra de andre satsingsområdene.

Også selve metodikken i kollegaveiledningen ble tatt frem som profesjonaliserende, der flere hadde endret sin tenkning og praksis rundt det å stille spørsmål, både til elever og andre lærere. Det at man fikk mulighet til å reflektere, både stille selv og høyt sammen med andre, var i følge lærerne kjennetegn på økt profesjonalitet. Også dette med å kunne ha en distanse til egen sak, gjennom kollegaveiledningens organisering og metode, kunne tåle (konstruktiv) kritikk av egne handlinger og egen praksis ble sett på som profesjonaliserende. Flere dro også klare paralleller mellom trygghet og profesjonalitet. Det ble også nevnt som positivt og profesjonaliserende at man gjennom kollegaveiledning hadde fått et eget forum for å diskutere og drøfte saker, saker som ofte før hadde blitt tatt opp i mer tilfeldige sammenhenger og i lokaler som er uegnet til slik type sensitiv informasjonsdeling.

En lærer kunne knytte egen profesjonalitet til refleksjon rundt egen handling i klasserommet:

..kanskje kan det faktisk være jeg som trigger et eller annet, og da skal jeg... at en begynner å stille spørsmål ved seg selv på en god måte. For det handler jo om å videreutvikle seg selv som menneske. Hele hensikten med kollegaveiledning er jo å bli en bedre kollega, og mer profesjonell yrkesutøver. Og at det aldri er farlig å stille spørsmål, det er faktisk lurt å stille spørsmål.

En annen respondent kunne registrere sin kollegas endring gjennom denne refleksjonen:

...når han stiller spørsmål så får han meg til å tenke, det trenger ikke bare være i kollegaveiledning... om det er i pauser eller ute i friminuttet, han har en helt annen måte å spørre på. Og det gjør jo ikke at jeg føler at han ser ned på det jeg har gjort,

for en refleksjon skal jo ikke føre til at du føler deg angrepet, men faktisk tenke selv. Og der er du helt annerledes nå enn når vi begynte å jobbe sammen. Måten du stiller spørsmålet på, det er jo jeg som må tenke selv. Hvordan jeg opplevde det eller hva jeg gjorde. Hvordan reagerte den da? Hvor stod du? Jeg synes det er en mye bedre ting, for du føler deg ikke angrepet...

Selv om ingen kunne bekrefte at det hadde noen direkte sammenheng med kollegaveiledning, kunne flere registrere endringer i møte og i kommunikasjon med foreldre. Særlig gjaldt dette når man ble utfordret på foreldremøter, ofte med ulike nivå av saklighet. Responsen kunne nå i større grad bære preg av forståelse og positiv imøtekommelse.

4.3.2 Handlingsendringer og trygghet

Respondentene kunne rapportere om ulike former for handlingsendringer på bakgrunn av deltakelse gjennom kollegaveiledning. Noen kunne fortelle at de konkret hadde valgt andre og nye tilnærminger i klasserommet, tilnærminger som bygget på andre metodiske og pedagogiske tankesett enn det de hadde hatt som utgangspunkt tidligere. Andre kunne oppleve bekreftelse på rett handling og økt grad av trygghet, gjerne bekreftelser og støtte på at syn på egen praksis og metodevalg også ble delt av andre lærere.

En lærer utdyper sin bekreftelse av rett handling og økt trygghet gitt gjennom kollegaveiledningen slik:

...min greie gjaldt jo utfordringer i vaksammenheng og der fikk jeg jo praktisert umiddelbart vakta etterpå, altså ja, nå må jeg ikke, hva var det nå de sa? Jeg kjente at jeg var mye tryggere i det jeg ikke hadde vært så trygg på. For jeg hadde på en måte dere andre i ryggen, for hvordan jeg skulle håndtere sånne situasjoner. Handlingsendringen gikk mer på meg selv og min trygghet i situasjonen, og elevene sener jo det med en gang. Om det er en vakt som mener det hun sier...

En respondent peker på at det er en god takhøyde på skolen, en romslighet der det åpnes opp for forskjellighet på mange områder og nivå. Dette ble også fremhevet av flere andre som en styrke i kollegiet og ved skolen, at dette var med på å skape en tillit, trygghet og et samhold som var positivt for kollegaveiledningens resultat. Det ble også rapportert om at

terskelen for å kunne spørre hverandre, få veiledning og råd, dele utfordringer og problemer, var lav. Høy grad av åpenhet medførte mindre usikkerhet og økt tillit blant kolleger. Det ble også påpekt at en slik ydmykhet i forhold til egen kompetanse og utviklingsmuligheter, og en kultur for å kunne gjøre feil, er et tegn på utvikling og profesjonalitet. Selv om det ble antydnet av flere lærere, ble det også her knyttet usikkerhet til om dette skyldtes kollegaveiledningen alene.

En lærer uttrykte følgende om hvilke endringer kollegaveiledning har medført:

... men jeg tror, sånn som i den saken din, for det tenkte jeg på etterpå, det at du ble tryggere på deg selv kan være endringen. At du møter litt mer rakrygget og vet at nå har jeg støtte i denne saken; jeg vet hvordan jeg skal håndtere den.

Det ble også konstatert at kollegaveiledningens sosiale form og organisering har medført at lærerne har blitt mer kjent med hverandre, og videre skapt en større trygghet og trivsel i gruppa. I en travel arbeidshverdag har kollegaveiledningen skapt en annen arena der man har opparbeidet seg en trygghet og blitt bedre kjent med hverandres styrker og svakheter. Respondentene meddelte at hverdagen var preget av handlingstvang og raske avgjørelser.

En lærer reflekterer rundt handlingstvangen:

Til vanlig så er det jo slik at i brøkdelen av ett sekund så skal vi komme opp med løsninger. Så det da å bli tvunget med en slik metode som kollegaveiledning er, tenker jeg at det er fasinende, når det er strengt, tenker jeg, det går etter tur og det er kun ett spørsmål og reflekterende spørsmål og... at det tvinger meg til å tenke, altså jeg tenker at jeg blir pusha i forhold til meg selv og min egen faglighet. Av og til stoppe opp, vi er så vant med at du i brøkdelen av et sekund så skal du ha tatt en avgjørelse. men av og til... ok, litt tilbake, tenk... så ta en avgjørelse

Dette viser at respondentene skiller mellom refleksjonen som finner sted under kollegaveiledningsøkten og refleksjonen, eller mangel på refleksjon på grunn av handlingstvang, som oppstår i klasserommet.

4.3.3 Teori, fagbegreper og fagkompetanse

Ingen av deltakerne kunne oppgi at de bevisst hadde brukt relevant teori direkte inn mot saker i kollegaveiledningen. Det var heller ingen enighet om at kollegaveiledningen i seg selv

utvider bruken av nye fagbegreper. En lærer påpekte at det kunne bli kunstig dersom man brukte fagbegreper i for stor grad. Det var bred enighet om at det viktigste var at de andre hadde en klar forståelse av hva det ble referert til, ikke en begrepsbruk med mål om å imponere sine kolleger. I følge lærerne har kollegaveiledningen heller ikke ført til noen generell økning når det gjelder tilegnelse av teori og empiri, da utbyttet gjennom erfaringsdelingen og refleksjonen ble oppgitt til å være tilstrekkelig. Noen oppga at de hadde fått økt interesse av forskjellige diagnoser, diagnoser som hovedsakelig var sentrale i saker som omhandlet uønsket atferd. Gjennom samtalene og refleksjonen kunne mange hente opp igjen teori som de hadde lært i sin grunnutdanning, teori som de ellers ikke hadde et hverdagslig forhold til. Det var enighet blant flere om at fagbegreper med fordel kunne benyttes oftere i det daglige arbeidet for å få et rikere og mer presist fagspråk. Dette kunne også knyttes opp mot økt grad av profesjonalitet.

I denne forbindelsen kunne en respondent si litt om forholdet mellom innhenting av teori/empiri og tidsklemma:

Klart det kan dukke opp utfordringer i en slik veiledningsrunde som det sikkert hadde gått an å innhentet noe faglig empiri på, men Jeg har ikke tenkt tanken en gang, fordi at... vooosj, når vi er ferdig med det så er det, oi... har vi onsdagen i boks før vi skal komme oss ut herfra? Men det er et potensial til det...

Deltakerne meddeler at de synes det er vanskelig å måle i hvor stor grad fagkompetansen har blitt økt gjennom kollegaveiledningen. Men det er stor enighet om at det har foregått en kompetanseheving gjennom den erfaringsdelingen som kollegaveiledning har gitt. Erfaringer, kunnskap og kompetanse har blitt spredt rundt i gruppene og den totale kompetansen har derfor økt. Enkelte kunne også oppgi at tanker og refleksjoner ble bearbeidet utenfor selve kollegaveiledningsøktene og kunne resultere i nye tankesett og ny kompetanse. Ingen av respondentene hadde klare holdepunkter for å hevde at skolen som organisasjon hadde blitt betydelig mer kompetent. Men flere antok, på bakgrunn av deres positive opplevelser med kollegaveiledning og videre en antakelse om at dette også gjaldt deres kolleger, at den samlede økte kompetansen som hver enkelt hadde opparbeidet seg hadde ført til at skolen som organisasjon hadde blitt mer kompetent.

4.3.4 Refleksjon og påvirkning av refleksjonsnivå

Da respondentene ble bedt om å gjengi kjennetegn på god refleksjon var ord og begreper som spørsmål, metaperspektiv, åpenhet, bevisstgjøring, selverkjennelse og tid noe som gikk igjen. Det var enighet om at mye av hensikten med refleksjon var å fremskaffe ulike perspektiv, se forhold fra forskjellige sider og nødvendigvis ikke skape enighet og endelige svar. Flere uttrykte at evne til og bruk av refleksjon er en forutsetning for både læring og utvikling.

En lærer utdypet det slik:

god refleksjon for meg er når jeg får spørsmål som gjør at jeg må tenke på nye måter, som gjør at jeg må svare på de spørsmålene. At jeg på en måte må ut av en eller annen sånn... komfortsone i forhold til mitt eget tankemønster... at spørsmålet får meg til å tenke nye tanker, det er god refleksjon for meg

En annen kunne se det slik:

Men at man kan stille spørsmål som... åpner opp og aktiverer.... Aktivere tidligere lærdom som du har glemt at du kunne. Av og til har jeg sittet på veiledning og... hallemin, det var lenge siden jeg hadde tenkt den tanken. Og det ved hjelp av at folk spør og får meg til å tenke på litt andre måter, selv om det er gamle måter eller nye måter...

En tredje betrakter det på denne måten:

...det også er et kjennetegn på en god refleksjon, at det ikke er et øyeblikksfenomen, men faktisk så ansporer det til videre tenkning og fabulering og endring av praksis for å finne ut hva som virker.

I følge flere respondenter var det også en viktig faktor at det er trygghet og tillit til stede for å kunne skape god refleksjon, at ingen innspill blir avfeid eller betegnet som dårligere enn andre, og at man har som utgangspunkt at det ikke finnes gode og dårlige spørsmål og svar.

I følge respondentene ligger det ofte et ønske om at man som lærer ønsker raske og enkle svar, en «quick-fix» som kan avhjelpe utfordringer i løpet av kort tid. De preges av en travel

hverdag med mange oppgaver på en gang. Oppgavene legger beslag på hver enkelt sine tankeressurser og oppmerksomhet. Dette kan i følge flere av respondentene medføre at det til tider kan være utfordrende å ha gode og dype refleksjoner omkring temaer som strekker seg ut over her og nå-utfordringene. Men samtidig ser alle behov for en mer dyptgående gjennomgang av, og refleksjon rundt, komplekse og omfattende temaer som preger lærernes skolehverdag.

Flere uttrykker at de stiller spørsmålstegn ved både mengden og graden av refleksjon i deres hverdag. De hevder at de har et genuint ønske om både å øke mengden og graden av refleksjon. Ved spørsmål om hvordan kollegaveiledning hadde påvirket graden av refleksjon, om de gjennom dette programmet hadde hatt en utvikling der de ble gitt muligheten til å trenge dypere inn i praksisfeltet, kunne dette delvis bekreftes. Noen kunne finne bevis gjennom endrede tilnærminger, både til voksne og elever. Dette kunne først og fremst registreres gjennom mer bruk av spørsmål og mindre bruk av direkte råd. Respondentene går langt i å tilkjenne denne gevinsten kollegaveiledning, og kollegaveiledningens metode som legger til rette for bruk av mange spørsmål og samtidig begrenser bruken av rådgivning. Enkelte påpeker at de også har anvendt deler av denne strategien i privat sammenheng, og har i noen grad lyktes med dette.

En lærer forklarer det slik:

det gjør jo at du stiller spørsmål på en helt annen måte, du skal faktisk få den du stiller spørsmålet til, til å reflektere, i stedet for at den skal se lyset med en gang og tenke at nå ga jeg deg et råd. Det må du følge.

En annen ser seg selv gjennom samhandlingen med andre slik:

Jeg tror faktisk jeg har blitt bedre til å stille spørsmål. Hva tenkte du da? Hva gjorde du da? At du heller har en litt annen rolle når du stiller spørsmålet. At du ikke bare... ja men har du ikke prøvd det og det? Det tror jeg selv at jeg har blitt mer bevisst etter jeg måtte bli bedre å stille spørsmål... det har jo med å utvikle seg selv som menneske, det er jo ikke noe unikt for en lærer... for lærerprofesjonen. Er jo for å hjelpe deg i en interaksjon med andre mennesker.

Dette kan også ses på som en del av handlingsendringene kollegaveiledningen har medført, men disse endringene går i følge respondentene på et mer overordnet nivå, over forhold som omhandler handlinger i form av endret bruk av metoder og praktiske tilnærminger. En lærer ser at graden av refleksjon kan være høy når den opptar henne også utover selve kollegaveiledningsmøtene

...du spinner videre også når du har gått ut derfra. Og flere dager etterpå så popper det opp plutselig... ja, den da, hvorfor tenkte jeg ikke på den når vi satt på kollegaveiledning. Jeg tenkte ikke på det da jeg var i situasjonen. Du tar det jo med videre også, ikke bare der og da.

Også på dette feltet ble det sagt at det var knyttet usikkerhet til hvorvidt det var kollegaveiledning som hadde medført at kvaliteten på refleksjonen hadde blitt bedre. Respondentene opplever at refleksjon har vært en rød tråd i flere av skolens satsingsområder og kompetansehevingsprogrammer. Noen peker på at refleksjonen skal bygge opp og utvikle en verktøykasse som kan brukes i mange sammenhenger, ikke bare den ene saken som refleksjonen kan være knyttet opp mot i kollegaveiledningen.

4.3.5 Påvirkning og bevissthet i skolen og i klasserommet

Det var stor enighet om at det er viktig med bruk av refleksjon i klasserommet og blant elevene. Flere kunne konstatere at de hadde blitt flinkere til å anvende refleksjon inn mot elevene, og hadde opparbeidet seg en bevissthet rundt dette. Det var her større uttrykk for at kollegaveiledningen hadde påvirket denne bevisstheten i klasserommet, selv om det også her var flere faktorer som spilte inn, deriblant de andre satsingsområdene og kompetansehevingsprogrammene som også hadde refleksjon som en sentral komponent. Konkret gikk lærernes bevissthet på at de hadde blitt flinkere til å holde igjen svar, samt unngå ja/nei-spørsmål. De opplever at elever gjerne vil ha et konkret svar, så raskt som mulig. Derfor har flere av respondentene brukt refleksjon som en bevisst strategi for å skape en spørsmålskultur.

En respondent beskriver det slik:

du merker når man skal ha noen refleksjonsoppgaver, så er de ute etter et svar. Hva er det rette svaret? Ikke at på skolen så skal vi tenke over ting, se det fra forskjellige

sider. Det er det læreren sier som er det rette svaret. For meg som har små elever, så er alt jeg sier rett. Fantastisk... når jeg sier, tenk selv så... hæ? Kan ikke du bare si det...

Det var også en forståelse av at dersom man skal kunne anvende refleksjonen i klasserommet var det viktig at læreren også hadde god refleksjonskompetanse og at en slik kompetanse var noe av det viktigste man kunne lære elevene. De hevdet at refleksjon er avgjørende, at skole ikke kan drives uten refleksjon. Uten refleksjon vil også fremgang og utvikling begrenses. Tidsaspektet nevnes som en av de viktigste faktorene for manglende bruk av refleksjon i klasserommet. Stramme tidsrammer begrenser i følge respondentene den tidkrevende refleksjonen i skolen. De ser likevel en stor langtidsgevinst med bruken av refleksjon, og henviser til dypere læringsspor gjennom utstrakt bruk av refleksjon i undervisningen. Noen drar også paralleller til hva refleksjonen har gjort i kollegaveiledningsgruppene med tanke på trygghet, åpenhet og kjennskap til hverandres styrker og svakheter. At dette også til en viss grad gjelder i elevgrupper, der refleksjon kan medvirke til et tryggere og bedre læringsmiljø. Noen av lærerne kunne også henvise til enkelttimer og enkeltepisoder der de hadde hatt gode erfaringer med refleksjonsoppgaver. Også inn mot enkeltelever og atferdsproblemer har refleksive tilnærminger blitt utprøvd med hell, fremfor direkte irettesettelser og mindre grad av dialog. Flere av lærerne som meddelte at de ikke hadde hatt et bevisst forhold til bruk av refleksjon i klasserommet, sa at de etter denne intervjusamtalen hadde fått en økt bevissthet rundt refleksjon i klasserommet og ville sannsynligvis legge mer til rette for refleksjon.

5.0 DISKUSJON

Problemstillingen i denne oppgaven retter seg inn mot profesjonalitet og systematisk refleksjon, og hvordan kollegaveiledningen eventuelt har oppøvd yrkesprofesjonaliteten hos lærerne i undersøkelsen. Her spørres det også om hvordan skoleledelsen best mulig kan legge til rette for dette. I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn og knytte de opp mot relevant teori. Det vil bli dratt paralleller mellom respondentenes svar og det litteraturen henviser til. Jeg vil forsøke å drøfte de viktigste betingelsene og forutsetningene for at kollegaveiledning skal kunne være en suksessfaktor på veien mot å øke profesjonaliteten blant lærere og for skolen som organisasjon. I tillegg er forholdene rundt den økte praktiske handlingskompetansen vurdert. Med refleksjon og profesjonalitet som de to mest sentrale begrepene, er kollegaveilednings betydning også vurdert med tanke på endringer i et mer dyptliggende og varig refleksjonsperspektiv. Videre settes det søkelys på skolelederens rolle i bruk av kollegaveiledning som kompetaseutviklingsstrategi og de dilemmaer skoleledere står ovenfor i sine valg.

5.1 Profesjonalitet

Profesjonalitet er et sentralt begrep som går igjen i denne oppgaven og kan ses på som et sentreringspunkt i tilnærmingen som mine undersøkelser bygger på. Det er påvirkningen og oppøvingen av yrkesprofesjonaliteten gjennom kollegaveiledningens strukturerte refleksjon som danner grunnlaget for oppgaven. Det vil si at jeg her, i tillegg til utviklingen av den praktiske handlingskompetansen, søker etter forhold av mer generell og overførbar kvalitet som har satt spor i form av økt profesjonalitet. Videre ser jeg på lærernes bruk av teori og empiri, fagspråk og begreper og hvilke muligheter som ligger i disse.

5.1.1 Forbedret praksis

I arbeidet med kollegaveiledning har lærerne utvilsomt utviklet den praktiske handlingskompetansen gjennom organisert erfaringsdeling, erfaringslæring og refleksjon, noe som også har klare profesjonsutviklingselementer i seg. Utvikling av den praktiske individuelle handlingskompetansen er relativt lett å registrere; lærerne gjengir at de under

identifiserbare situasjoner i undervisningssammenhenger kan bekrefte at deres atferdsendringer – enten i form av nye praktiske tilnærminger eller bruk av alternative metoder og verktøy – har forbedret situasjoner i arbeid med elevene. Dette er ikke bare i tråd med kollegaveiledningens hensikter om økt handlingskompetanse (Lauvås m. fl. 2004) og Schöns (1987) teorier om praktisk situasjonskompetanse, men det korresponderer også i stor grad med Midthassel & Bru (2001), som i sin undersøkelse fant en økt bevissthet om klasseledelse blant lærerne. Det betyr at respondentene har blitt mer robuste i sitt møte med de hverdagslige elev- og klasseromsutfordringene. Mer utfordrende er det å finne klare og åpenbare forhold som har hatt påvirkning utover dette, forhold som kan knyttes til en mer dyptliggende kulturell endring hos den enkelte og kollegiet som profesjonell gruppe, forhold som strekker lengre, både i forhold til tid og påvirkning. Dette diskuteres nærmere i 4.1.5 under *Felles forståelse og langsiktig gevinst*.

5.1.2 Autonomi

Respondentene hevder de ikke vil detaljstyres når det gjelder innhold og tema, og bekrefter i denne sammenheng synet på læreren som en autonom yrkesutøver. Autonomi er et av flere kjennetegn som karakteriserer en fullverdig profesjon (Møller m. fl. 2009), der autonomi ses i sammenheng med respekt, tillit, autoritet og verdsetting (Imsen 2009). Lærerne ønsker først og fremst å snakke om og tematisere det som *de* anser som viktig, ikke først og fremst det som skoleledelsen eller andre ser på som hensiktsmessig (selv om disse ønskene stort sett er sammenfallende). Denne autonomien kan tolkes som et tegn på profesjonalitet, men er forhold som ikke nødvendigvis må spores direkte tilbake til kollegaveiledningen, men er like sannsynlig et resultat av en allerede eksisterende kultur og holdning i organisasjonen. Om man legger til grunn denne autonomien, som et profesjonssosiologisk kjennetegn (Imsen 2009 og Møller m. fl. 2009), representerer respondentene en profesjonalitet der de bedømmer det dithen at de selv innehar tilstrekkelig kompetanse og vurderingsevne til å kunne velge innhold og tema. Ut fra sine egne erfaringer, ønsker og kunnskaper treffer de selv avgjørelser om hvilke temavalg som de anser å ha mest relevans og som gir størst læringsutbytte. På en annen side kan det også tolkes som om de er mest opptatt av de forhold som står de nærmest i hverdagen, det vil si de daglige utfordringene knyttet til uønsket elevatferd. Det kan også stilles spørsmålsteget ved om denne autonomien i første

rekke kommer det langsiktige utviklingsarbeidet på skolen til gode, eller om det først og fremst har som mål å lette det daglige arbeidet med uønsket elevatferd, såkalt «brannslukking». Og videre om denne type utviklingsarbeid innehar elementer av rom 1 og 3 i Irgens utviklingshjul (Irgens 2010, s. 136), i rommene for kollektive og individuelle driftsoppgaver, der kollegaveiledningens intensjon er å befinne seg i rommene 2 og 4 med vekt på kollektiv og individuell utvikling.

Generelt i skolen er en mulig årsak av for lite prioritering av utviklingsarbeid, den manglende bevisstheten rundt sammenhenger mellom langsiktig og kortsiktig arbeid (Covey 1990 i Irgens 2010). Kanskje kan kollegaveiledningen som metode her gi større forutsetninger for å se de langsiktige avkastninger gjennom et slikt utviklingsarbeid. I tillegg til «brannslukkingselementet» der veisøker får hjelp i den aktuelle saken der det søkes råd, kan man anta at dette preger både de kollektive og individuelle holdninger, verdier og tilnærminger på lang sikt. Ved å se resultatene av f eks felles rutiner, løsninger og mål som blir gitt til de nære og dagsaktuelle tema, kan kollegaveiledning i større grad belyse viktigheten av langsiktig utviklingsarbeid.

I tillegg til årsakene som er skissert ovenfor, kan det være ulike årsaker til at respondentene selv ønsker å velge tema i kollegaveiledningsøktene og anser dette som mest hensiktsmessig; at dette forenkler veiledningsøktene der de selv kan velge å holde seg trygt innenfor sin egen komfortsone, eller at de gjennom sin egen usikkerhet ikke ønsker å avsløre sin egen utilstrekkelighet (Killén 2012).

Respondentene viser også gjennom et ønske om å ta med flere aktører i kollegaveiledningen, som f eks assistenter og skoleledelse, at de er i stand til å tenke helhetlig om skolens potensial som lærende organisasjon. At de også evner å se forbi og utenfor sin egen individuelle læring og utvikling, mot forhold og faktorer som er med på å øke skolens samlede læring, er også en faktor som kan peke i retning av økt profesjonalisering.

Det kan være nærliggende å tro at dersom kollegaveiledning oppleves som lite hensiktsmessig og i for stor grad har gått på bekostning av driftsoppgavene (Irgens 2010),

ville respondentene ha klargjort dette i en eller annen form. Dette for å, på et senere tidspunkt, kunne få lettet sine driftsoppgaver knyttet til det daglige arbeidet gjennom en mulig nedtrapping/avvikling av kollegaveiledning.

5.1.3 Bruk av litteratur og teori

Respondentene oppgir at det ikke er utstrakt bruk av relevant forskning og teori i arbeidet med kollegaveiledning. Litteraturen blir ikke brukt som en naturlig kilde ved ønsker om økt kunnskap om ulike emner. Respondentene forklarer dette med mangel på tid og at det ikke kan prioriteres foran andre gjøremål. Og her ligger kanskje en av de fremste innvendingene mot kollegaveiledning og den formen den har nå; det er ikke avsatt tid i selve kollegaveiledningsstrukturen til å kople relevant teori opp mot sakene som drøftes. Ifølge Molander og Terum (2008 s. 295) ser profesjonslæring ut til å bli et stadig større og viktigere moment i forståelsen av profesjonssamfunnet der profesjonsutøvere øker sin kompetanse i større grad gjennom praksis og samhandling enn gjennom f.eks litteratur og teori. Dette er et moment som ivaretas av kollegaveiledning og bekreftes av respondentene i undersøkelsen. Videre har kollegaveiledningens struktur i stor grad til hensikt å skape transformativ endringer i undervisningspraksisen. Selv om dette er profesjonsutviklende endringer som Timperly (2011 i Junge 2013) hevder er mer aktuelt enn additive endringer i dagens skole, kan det se ut som om kollegaveiledningen ikke klarer å ivareta de additive endringene på en særlig tilfredsstillende måte. Kunnskapen og kompetansen som deles og læres er i stor grad intern. Dette har selvfølgelig mange positive sider, men kan også være problematisk. En potensiell utfordring for kollegaveiledningen er derfor å unngå en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og en tilpasning til skolens allerede rådende kultur som vil kunne gi stagnasjon og manglende utvikling (Raaen 2010). Og i ytterste konsekvens vil det, dersom det viser seg at enkelte eller flere deltakere innehar verdier, tankesett og holdninger som ikke er ideelle, hverken for skolen som organisasjon eller for de andre deltakerne som profesjonelle yrkesutøvere, og dersom en overføring eller påvirkning finner sted, medføre en reproduksjon og videreføring av uønskede elementer. Og dermed kan kollegaveiledningen ha virket mot sin hensikt. En slik reproduksjon og ukritisk videreføring kan derfor bli en grobunn for dårlige holdninger og en handlingskompetanseutvikling uten vitenskapelig fundament.

Hvordan kan så deltakerne på en naturlig og effektiv måte ta relevant forskning og teori inn i kollegaveiledningssamtalene? Burde oppsøking og innhenting av litteratur og teori inngått som en del av strukturen og organiseringen av kollegaveiledningen? For å på denne måten sikret et eksternt tilfang av kunnskap og kompetanse. Sannsynligvis ville også refleksjonen fremstått som dypere og mer hensiktsmessig. Jo mer kunnskap og kompetanse en refleksjonsgruppe innehar, jo større kvalitet vil det være i refleksjonen og følgelig vil læringsutbyttet for den enkelte deltaker, og skolen, bli større. Deltakerne hadde fått flere strenger å spille på, kunnskapshorizonten ville blitt utvidet og valgmulighetene ville vært flere. Igjen er dette et spørsmål om tid, og kanskje ville man med en slik utvidet organisering beveget seg mer i retning av en videre- og etterutdanningsmodell som følgelig vil kreve mer tid og ressurser enn hva en sekvens i skolens fellestid kan tilby.

Det kan også stilles spørsmål om det finnes en mer generell og grunnleggende manglende kultur på innhenting av ekstern kunnskap og kompetanse, slik som når Dale (2001) og Jensen (2008) snakker om lærernes manglende kultur for å knytte teori inn mot praksisfeltet. Og kan kollegaveiledning medvirke til å gi lærerne rom for å fraskrive seg det individuelle ansvaret de har for selv å oppdatere seg på sitt fagfelt? Er det forventninger og en forståelse om at additive endringer gjennom teoretisk kompetanseheving er noe som skal komme gjennom føringer og pålegg fra ledelsens side eller fra eksternt hold? Og bunner dette i en organisasjonskultur der man velger de nærmeste og raskeste løsningene? I så fall kan dette være tegn på fravær av autonomi og en faktor som er undergravende for lærerprofesjonaliteten. Kanskje kan det nyopprettede *Kunnskapssenter for utdanning*⁶ på sikt være tiltak som har positiv påvirkning på dette feltet, der man kan forenkle tilgangen til den relevante forskningen som man ser etter, samtidig som man vet at dette er kvalitetssikret og dagsaktuelt.

5.1.4 Fagspråk og bruk av begreper

Det kan se ut til at kollegaveiledningen ikke har hatt noen større betydning for bruken av fagspråk og fagbegreper blant respondentene. Det manglende felles fagspråk og

⁶ *Kunnskapssenter for utdanning ble opprettet 16.05.2013 og er underlagt Norges forskningsråd. Det har som formål å gi innsikt i hva som bidrar til kvalitet i utdanningssystemet ved å sammenstille og formidle forskning.*

begrepsapparat som kreves for å kunne utnytte refleksjonspotensialet rundt praksis (Dale 1998) ser også her ut til å gjelde; det oppleves ikke i betydelig grad nødvendig og hensiktsmessig for respondentene å øke sin bruk av fagbegrepene. Med dette kan nyanseringer, presiseringer og avgrensninger gå tapt når man diskuterer og reflekterer rundt de aktuelle sakene, og det kan være en fare for at refleksjonen ikke trenger dypt nok inn i utfordringenes kjerne og dermed blir for overfladisk. Slike begrensninger vil også kunne redusere muligheter for utvikling og samarbeid (Granström 2000 i Junge 2013). Det er derfor grunn til å anta at mye av den tause kunnskapen som respondentene besitter, ikke kommer til uttrykk i ønskelig grad (Lauvås m. fl. 2004). Heller ikke i kontakten med eksterne samarbeidspartnere vil lærerne kunne artikulere sin tause kunnskap i tilstrekkelig grad, og kan være en faktor som setter læreryrket som profesjon tilbake på defensiven og begrenser den videre utviklingen skolen som faginstans kan ha i samfunnsdebatten. Disse forholdene må også ses i sammenheng med den manglende bruken av relevant forskning og teori som ble diskutert i forrige inndeling. Fagbegreper og utvidet bruk av fagbegreper vil ha sitt utspring i en anvendelse av teori og litteratur.

Likevel er det positive signaler at flere av respondentene har blitt mer bevisste på hvordan de anvender ord og begreper, og at dette kan videreutvikles og i økende grad vektlegges i en fortsatt utvikling av kollegaveiledningen. Denne bevisstheten kan oppfattes som profesjonaliserende og det er grunn til å anta at dette er noe som også innebærer en langsiktig og varig endring.

5.1.5 Felles forståelse og langsiktig gevinst

Utgangspunktet for kollegaveiledningen og erfaringsdelingen er hver enkelt lærers praksisteori. Ved å artikulere og tydeliggjøre egen praksisteori, blir man mer bevisst de handlinger man velger i møte med sine utfordringer. Gjennom kollegaveiledningens erfarings- og kompetansedeling åpner man også opp for innsyn og forståelse, med de likheter og ulikheter de representerer, for hverandres praksisteori. Det er derfor, slik som også Gjems, 1995; Handal & Lauvås, 2000; Midthassel & Bru, 2001 hevder, grunn til å tro at respondentene på sikt skaper et felles forståelsesgrunnlag for hvordan de handler. Videre er det god grunn til å tro at denne fellesskapstenkningen medfører en positiv utvikling av

samarbeidskulturen på skolen. I tråd med Lauvås & Handal (2000) ser respondentene mulighetene for at flere av prinsippene i kollegaveiledningsmetodikken kan automatiseres over tid, der de benytter disse ferdighetene på andre områder, utover selve kollegaveiledningen. Dette gjelder hovedsakelig rollen som refleksjonspartnere, og ikke rådgivere. Studier bekrefter at kollegaveiledning øker læreres ferdigheter i å stille spørsmål i tillegg til at det gjør dem dyktigere i klasserommet (Licklider 1995 i Midthassel 2003). Dette er forhold som respondentene bekrefter og kjenner seg igjen i. Gjennom repeterende bruk av kollegaveiledning, og som et resultat av metodens klare retningslinjer for kommunikasjon, vil man kunne lære bestemte tenkemåter, ferdigheter og strategier for kommunikasjon og refleksjon, som kan benyttes i andre sammenhenger. Spesielt når det gjelder reflekterende åpne spørsmål, spørsmål som kan fremme en dypere refleksjon, kan dette ses på som en grunnleggende endring og utvikling i måten å møte andres problemer og utfordringer på. Metodens prosedyrer og struktur har altså potensialet for å skape en læring i form av endrede rutiner og vaner som har stor overførbarhet i møter med andre, da først og fremst i profesjonelle sammenhenger, både ovenfor kolleger, foresatte og elever.

5.1.6 Utviklingsstrategi

Det finnes tegn på at lærere har legitimeringsproblemer i dagens samfunn der det ofte settes spørsmålstegn både ved kvaliteten på arbeidet lærere gjør, utdanningen de har gjennomgått og etter- og videreutdanningen de bør gjennomgå. Kollegaveiledning gir, uansett hvor vellykket den er og uansett hvor profesjonaliserende den er, ingen bekræftelse på videreutdanning eller etterutdanning som kan registreres av samfunnet i form av tallfestede og skriftlige resultater. Derfor bør den heller ses på som en del av den daglige profesjonsutviklingen og en kontinuitetsbærer i en intern kompetanseheving og utvikling. Mange av de positive effektene som kollegaveiledning kan ha, utfordrer i stor grad forestillingene om at det er den akademiske kunnskapen som tilegnes i lærerutdanningen som primært danner grunnlag for mestring i yrket.

Kollegaveiledning ser her ut til å fremstå som en del av en adekvat infrastruktur for læring, en møteplass som gir rom for å løse opp i de selvforsterkende mekanismene som opprettholder en individualistisk profesjonskultur. Samhandling, samarbeid og samlæring

gjennom refleksjon og erfaringsdeling vil kunne være retningsgivende strategier for en økt yrkesprofesjonalisering, særlig for lærerprofesjonen. Profesjonalitet er, og kommer i større grad til å bli et samarbeidsfenomen, ikke først og fremst individets evne til å møte utfordringer på egen hånd. Og her møter kollegaveiledningen de kravene som blant annet Hargreaves Fullan (2012a) stiller til en kollektivt autonom læringskultur som i tillegg til å være transparente og ansvarsfulle innehar en systematikk og organisering som, i følge respondentene, er effektiv.

5.1.7 Refleksjon

Slik det fremgår av resultatene kan det synes som om bevisstheten rundt refleksjon har vært en av de mest fruktbare og utviklende resultatene av kollegaveiledningen. Et nøkkelement her ser ut til å være måten respondentene har endret sine spørsmålsformuleringer og tilnærminger på. Ikke bare har de oppøvet denne ferdigheten i selve kollegaveiledningsøktene, de har også brukt dette på mange andre arenaer, både i og utenfor den profesjonelle yrkesutøvelsen. Dette er signaler som kan tilsa at det har satt spor av langvarig karakter. Med den tilsynelatende påvirkningskraften dette har hatt er det også god grunn til å anta at dette har hatt konsekvenser for elevene og elevenes læring. Selv om respondentene har vansker med å alene tilegne kollegaveiledningen æren for at det har oppstått en større bevissthet rundt refleksjon og opparbeidelsen av en spørsmålskultur, er det nærliggende å tro at kollegaveiledningen både har utviklet og forsterket en slik bevissthet og kultur. På den andre siden gir resultatene lite inntrykk av en bevisst kritisk og utfordrende refleksjon, en refleksjon som kan bringe deltakerne ut på mer usikker grunn, ut av komfortsonen. En refleksjon der man i større grad utfordrer hverandre, og spisser sin kritikk av sine kollegers syn og praksis.

5.1.8 Aksjonslæring

Slik jeg ser prinsippene og hensiktene med kollegaveiledning, så samsvarer de i stor grad med grunntankene og intensjonene i aksjonslæringen. Respondentene hevder at de har fått et bedre og mer bevisst forhold til refleksjon, og at det blir gitt mulighet til å trenge dypere ned i praksisfeltet med endrede tilnærminger som resultat. Siden skolen har hatt innslag av aksjonslæring i sin utviklingsstrategi, dog ikke i samme organiserte former som med

kollegaveiledningen, er det vanskelig å se på kollegaveiledning og aksjonslæring som to adskilte parallelle utviklingsprosesser. I følge Revans (1982) er det logiske grunnlaget for aksjonslæringen basert på anvendelse av vitenskapelig fremgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og konstruktiv kritikk samt læring av ny atferd. Utviklingen og kompetansehevingen skjer i møte med andre mennesker og andre menneskers perspektivbrytninger er viktige ingredienser. Felles for både kollegaveiledningen og aksjonslæringen er at de er organisert som kontinuerlige lærings- og refleksjonsprosesser, godt støttet av kolleger, der intensjonen er å få en positiv utvikling eller forandre en situasjon eller omgivelsene til noe bedre (Tiller 2006).

5.2 Kollegaveiledning og læring

Begrepet kollegaveiledning som er brukt – og som nevnt i første kapittel brukes det her i et symmetrisk veiledningsperspektiv – kan, spesielt om man ikke har erfaring med metodens innhold og hensikter, assosieres med en mester-lærling-situasjon. I og med at dette altså er en tilnærming man ikke ønsker skal være fremtredende i denne sammenheng, kan det, med utgangspunkt i kollegaveiledningens innhold, formål og egenart, stilles spørsmål rundt begrepsbruken; vil det gi et bedre metaforisk bilde av aktiviteten å bruke begrepet *kollegaveileting* – slik Tiller & Tiller (2002, s. 147) i sin aksjonslæringstilnærming snakker om *veileting* fremfor *veiledning*? Gjennom kollegial refleksjon, og liten grad av direkte rådgiving, samt fravær av klare og ledende direktiver mot den ene rette vei, leter sidestilte kolleger her sammen etter en farbar vei – både med hensikt om å forbedre den individuelle yrkespraksis og for å utvikle en felles yrkeskunnskap og yrkesetikk.

5.2.1 Hensiktsmessig struktur og organisering

Det er tydelig at respondentene ser verdien av en gruppesammensetning som går på tvers. De uttaler at de opplever tydelige fordeler med en slik inndeling. Gjennom å blande deltakerne på tvers av trinn har man mulighet til å danne grupper som ikke har like stor grad av samarbeid til daglig. Dette vil avhenge av skolestørrelse, men en slik blanding vil uansett ha større innslag av både kunnskaps- og erfaringsmangfold. Med deltakere fra forskjellige trinn vil man kunne få en bredere vinkling på saken, deltakerne ser saken forskjellig og

angriper utfordringen fra sitt praksisteoretiske ståsted. Med fravær av inngående kjennskap til aktørene i den fremlagte saken er det lite forutinntatthet, både bevisst og ubevisst, som vil prege vinklingen. Dersom man velger å dele kollegaveiledningsgruppene inn etter trinn og med utgangspunkt i hvilket alderstrinn man jobber, vil man kunne miste denne mangfoldigheten. I tillegg kan det bli utfordrende å skille mellom det dagligdagse trinnsamarbeidet, med alle de driftsorienterte diskusjonene rundt undervisningsplanleggingen det innebærer, og kollegaveiledning. Lærerne i undersøkelsen bekrefter disse positive aspektene ved en slik gruppesammensetning der man da har avveket fra de vanligste formene for samarbeid (trinnsamarbeidet). I tillegg til en bredere vinkling og en mer fremtredende gruppedynamikk vil deltakerne også få en bedre forståelse for skolen som organisasjon, gjennom innsikten i hver enkelt sin praksisteori som samlet utgjør organisasjonenes praksisteori. Dette kan være medvirkende faktorer til å utvikle en felles profesjonell yrkeskunnskap og praksis (Lauvås m. fl. 2004).

5.2.2 Trygghet og åpenhet

Også det å kunne åpne opp for sine utfordringer, problemer og utilstrekkeligheter ovenfor andre, kolleger som man ikke jobber tett med til daglig, vil kunne øke den generelle tryggheten i kollegiet på skolen. Videre vil det kunne ha positiv påvirkning på andre utviklingsarenaer. Respondentene sier lite om hvorvidt de er *for* trygge på hverandre, at det finnes relasjoner i kollegaveiledningsgruppene som er så sterke og tette at det å utfordre syn og forståelse for hverandres praksisteori kan bli problematisk. Dersom deltakere i kollegaveiledningsgrupper har sterke og avhengige bånd til hverandre, kan de bli reservert i sin deltakelse, fordi man kan frykte konsekvenser for det videre samarbeidet, også på andre områder utenfor selve kollegaveiledningen. Det å ha en viss kollegial avstand til de andre gruppe medlemmene kan derfor være en gunstig faktor. Man vil kunne mangle en forutinntatthet, både bevisst og ubevisst, som kan legge føringer for måten reflekterende spørsmål blir stilt på. Denne tryggheten må altså balanseres. Som Lauvås m. fl. (2004) hevder er det viktig at man tør å utfordre hverandre, og for mange kan dette medføre at man setter tryggheten på spill. Også egen posisjon og status, både sosialt og faglig i kollegaveiledningsgruppen og kollegiet for øvrig, kan stå på spill. Det kommer altså en tid etter kollegaveiledningsmøtet der man fortsatt skal ha en god kollegial relasjon til de andre

deltakerne. Dette vil alltid være en balansegang, der man på den ene siden anvender den grunnleggende tryggheten i gruppen og på den andre siden utfordrer og til dels kritiserer de andre deltakernes praksis og syn. Dersom man legger til grunn at lærere i liten grad utfordrer hverandres håndteringer og synspunkter, og at dette kan se ut til å være en generell observasjon i lærerprofesjonen (Ohlsson 2004 og Stedt 2004 i Junge), er det desto viktigere å være oppmerksom på dette i kollegaveiledningen. Det optimale kan muligens være å sette sammen grupper som innehar nok kollegial kjennskap til hverandre til at de våger å åpne opp for og avsløre sine utfordringer og svakheter, samtidig som de innehar en viss distanse til hverandre som kan utfordre de etablerte forståelsene (Schön 1983) og styrke kvaliteten i refleksjonen.

Respondentene sier altså lite om hvorvidt de tar opp og reflekterer rundt temaer og områder de mislykkes på, om de benytter kollegaveiledning på områdene der det er mest behov. Derimot indikerer den uttrykte graden av trygghet og takhøyde at det er kultur for å kunne gjøre feil og mislykkes, og at det derfor er nærliggende å tro at denne type tema tas med til kollegaveiledningsforumet. Derfor kan man kanskje hevde, på bakgrunn av disse resultatene som foreligger, at lærerne har blitt bedre rustet til å mestre sin egen usikkerhet. Kollegaveiledning har bidratt til å skape en trygghet hos den enkelte som gjør de i stand til å møte egen usikkerhet i undervisningssammenheng. Usikkerheten er, slik som Dale (1998) hevder, en del av det å la seg overraske i praksisfeltet og en situasjon som danner grunnlaget for en god refleksjon. Ved å artikulere sin egen praksisteori gjennom kollegaveiledning, og samtidig få innblikk i andre læreres praksisteori, robustgjør dette lærerne i sitt møte med nye og usikre situasjoner. Trygghet er derfor noe som blir trukket frem som et suksesskriterium i kollegaveiledningen. Som ved all læring på alle nivåer vet man at trivsel og trygghet er faktorer med stor påvirkningskraft. Mangel på trygghet kan hindre deltakere fra å fullt ut fokusere på læring og utvikling.

5.2.4 Rigid struktur

Selv om respondentene hevdet at metoden og organiseringen opplevdes som tungvint og rigid i starten, ga de ikke uttrykk for at dette var noe som var forventet og at de hadde kompetanse nok til å forutse at det likevel var hensiktsmessig på sikt. Det er derfor uklart om

respondentene hadde nok teoretisk kunnskap om kollegaveiledning på forhånd, slik at den rigide opplevelsen i starten var kalkulert og i så måte forventet. Det at den stramme strukturen etter hvert har løsnet opp kan være et uttrykk for en foredling av metoden og en lokal tilpasning til gruppa. Det kan også se ut som om den rigide organiseringsformen har en smertegrense for når den ikke lenger er hensiktsmessig, eller i alle fall like hensiktsmessig som i en startfase. Så lenge deltakerne får en forståelse for hvorfor den stramme strukturen må være til stede, at det må være nøyaktighet i spørsmålsformuleringene, hvordan man spør og når, vil det sannsynligvis ikke være avgjørende for det videre arbeidet og utviklingen om det løsnes opp i strukturen og arbeidsmetoden blir tilpasset. Kanskje er det her mange skoler som ikke lykkes med kollegaveiledning, får problemer. Man er ikke i stand til å passere punktet hvor deltakerne ser hensikten med den rigide organiseringen og spørsmålsbruken. Lauvås m. fl. (2004) hevder at mange skoler viser tegn på å undervurdere kravene til kollegaveiledning grovt, og at man tar for gitt at det allerede finnes en eksisterende veiledningskompetanse i personalet. Det kan derfor se ut til at en god forberedelse er viktig, at man i tillegg til en praktisk og organisatorisk klargjøring også investerer tid i en bred og god teoretisk forankring som sikrer en forståelse av prinsipper og hensikter.

5.2.5 Veiledningsvennlig kultur

Mange av de faktorene Bang & Heap (2002) anser for å være viktige for en veiledningsvennlig kultur ser her ut til å være tilstede i gruppene hos respondentene. Med formaliserte møter og en tilsynelatende læringsstimulerende atmosfære, taler mye for at det her er gode rammebetingelser for å lykkes med kollegaveiledning, noe respondentene også langt på vei stadfester. Det at åpenhet og trygghet blir gjentatt og vektlagt i såpass stor grad hos respondentene, indikerer at en veiledningsvennlig kultur har blitt forsterket, og også at denne kulturen i stor grad var til stede allerede før oppstart av kollegaveiledning. Selv om respondentene hevder at en trygghet- og åpenhetskultur var til stede før oppstarten av kollegaveiledningen, vet vi lite om hvorvidt den har utviklet seg i løpet av tiden med kollegaveiledning og hvorvidt den har påvirket andre arenaer som er egnet for veiledning. Selv om respondentene i større grad benytter seg av kollegaveiledningens metodikk og strategier, vet vi lite om den tilsynelatende veiledningsvennlige kulturen har tilført veiledningskulturen i organisasjonen noe.

5.3 Ledesperspektiv og skolelederens rolle

Skolelederen spiller en sentral rolle i alle prosesser der det legges til rette for utvikling og læring i skolen. Dette støttes av forskning som sier at skoleledelsen har en nøkkelrolle i forbindelse med alt utviklingsarbeid i skolen (Fullan 2007). Som igangsetter av et kollegaveiledningsprogram vil det være av avgjørende betydning for resultatet at skoleledelsen møter prinsippene for organiseringen og at disse legitimeres, følges og ivaretas. Ledere befinner seg også i spenningsfeltet mellom kollektive og individuelle driftsoppgaver som skal balanseres med den kollektive og individuelle utviklingen.

5.3.1 Foretrukket utviklingsstrategi

Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen vil være om kollegaveiledning kan anses å være så fruktbart og hensiktsmessig at det velges som en lærings- og utviklingsstrategi fremfor andre. Om den strukturerte refleksjonens verdi, både i form av en avgrenset erfaringsdeling og læring i selve kollegaveiledningsmøtene - og i et mer langvarig perspektiv som bidrar til å oppøve refleksjonskompetansen, gjør at man velger å bruke den dyrebare fellestiden i lærerkollegiet til dette. Det er liten tvil om at kollegaveiledning innehar potensielle positive elementer om det brukes i tråd med intensjonene, men spørsmålet er altså om det anses å være effektivt *nok*.

For enkelte skoleledere kan den relativt omfattende tidsbruken i kollegaveiledningen fortone seg som overdrevet, og refleksjonsperspektivet kan bli diffust og lite målbart. Mange oppgaver står og venter på innpass i fellesskapets rom, påtrykk fra krefter i kollegiet, skoleeier eller gjennom andre pedagogiske strømninger - alle med gode intensjoner. Her rører man muligens ved sider av skolen og læreryrket som selvstendig profesjon; ønsker man selv å kunne stake ut retninger, avgjøre hva som er den beste og mest hensiktsmessige utviklingen på den enkelte skole? Ønsker man selv å legge føringer for hva man internt på skolen anser som de mest læringsfremmende og utviklende aktivitetene og strategiene, og videre skape eierforhold til strategiene? Eller gir man avkall på en felles autonomi gjennom blindt å oppfylle eksterne ønsker og anbefalinger, både fra skoleeier lokalt og andre moteriktige alternativ? Er det aktørene i egen organisasjon som er mest kompetent til å

avgjøre hvordan dette gjøres? Og er det de som i fremste rekke ser hvilke *behov* skolen har? Balansen mellom en sterk kollektiv autonomi og en ydmykhet i forhold til ekstern kompetanse som bygges på forskning og teori må derfor ivaretas med stor varsomhet. Det er uansett skolelederen som til slutt må ta valgene, valget om kollegaveiledning skal være et av verktøyene skolen bruker for å videreutvikle kompetansen i kollegiet. Eller om andre retninger og strategier skal velges.

5.3.2 Varige endringer

Kanskje har kollegaveiledning potensiale til å initiere langvarige prosesser, til og med livslange prosesser, der kommunikasjonsvalg og læringssyn gjennomgår endringer som strekker seg lengre enn bare de strukturelle endringer i hverdagen. Fullan (2007) snakker om kulturelle endringer som, i motsetning til de strukturelle endringene, er mer dyptgående og berører verdier. Den eksisterende skolekulturen vil være av stor betydning for hvorvidt skoleledelsen får aksept og gjennomslag for bruk av kollegaveiledning. Om skolen har en refleksiv kultur med stor grad av åpenhet og trygghet, der lærere tør å sette seg selv i roller der både utilstrekkelighet og usikkerhet kan komme til overflaten, vil terskelen være lavere for en god start og mulighetene for et godt utbytte av metoden vil være større. Men slike kulturelle endringer kan være utfordrende å gjennomføre og man må være forberedt på at slike prosesser kan ta lang tid.

5.3.3 Tidsbruk og legitimitet

Tidsbruk og mangel på tid har lenge vært aktuelle tema i skolen. Dette ser også ut til å være et tema og dilemma for respondentene her. Med den stadig opplevde økende arbeidsmengden, særlig det som knyttes til møtevirksomhet og dokumentasjon, blir all den tid det legges beslag på hos lærere nøye evaluert og vurdert opp mot andre gjøremål. Tid og mangel på tid henger nøye sammen med prioritering og mangel på prioritering. For en skoleledelse er det ikke tilstrekkelig å bestemme seg for at alle *bør* delta på kollegaveiledning, dette vil raskt bli en privatisert løsning i konkurranse med annet driftsrelatert arbeid (Lauvås m. fl. 2004). Derfor er det viktig at det settes tydelige krav til deltakelse. Dette samsvarer med respondentenes syn som tydeliggjør at det må ryddes plass

for en såpass tidkrevende aktivitet som det kollegaveiledning er, og at en legitimering fra skoleledelsens side her er en viktig faktor. Det må kommuniseres ut til et lærerkollegium at dette er noe som prioriteres, gjennom tydelige krav, hvilket betyr at andre områder ikke kan ha like høy prioritet. Refleksjon av høy kvalitet, som over tid kan danne en utviklende læringskultur, krever både tid og legitimitet (Raaen 2010). Et viktig moment i arbeidet med kollegaveiledning er altså at tilretteleggingen og organiseringen skjer på en tilfredsstillende måte. Resultatene viser at respondentene er veldig tydelige på at kollegaveiledningen må synliggjøres og prioriteres. Her spiller skoleledelsen en nøkkelrolle (Lauvås m. fl. 2004). Den må gjøres forutsigbar og ikke i for stor grad vike for andre gjøremål og satsinger. Men her ligger det også en stor grad av symbolikk; det at skoleledelsen signaliserer viktigheten av kollegaveiledning og at dette er noe man har tro på, ikke bare som en pålagt del av et helhetlig program slik som f.eks. Respektprogrammet er i denne sammenheng, kan være vel så viktig som verdien av den praktiske tilretteleggingen som gis. Dette vil også gi lærerne en legitimitet for at dette er viktig og skal prioriteres, at andre oppgaver må vike og at det er en enighet om at dette gjøres for å få en samlet og felles positiv utvikling over tid. Derfor er det tungtveiende grunner for at prioriteringen må være uttalt og tydeliggjort fra ledelsens side.

5.3.4 Ledelse av skoleutvikling og skolekultur

Skoleledelsen har ansvar for å drive det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen og sørge for en utviklingsrettet skolekultur. En skolekultur vil alltid befinne seg i en dynamisk prosess, stadig i endring, med skoleledelsen som den fremste eksponent og pådriver for positiv endring og utvikling. Felles mål og felles verdier kjennetegner gode skolekulturer, og her kan kollegaveiledningen ses på som en representant for å fremskaffe felles mål, praksis og verdier. Som nevnt i 5.1.2 kan det diskuteres om hvorvidt kollegaveiledning har sin kjernevirksomhet i utviklingsrommet (rom 2 og 4) eller i driftsrommet (rom 1 og 3) i Irgens utviklingshjul (Irgens 2010). Dette kan også ses i sammenheng med de strukturelle og kulturelle endringene (Fullan 2007), der det kan knyttes spørsmålsteget til hvorvidt kollegaveiledning ivaretar de kulturelle endringene i så stor grad som ønsket. Noen respondenter uttalte, gjerne i forbindelse med oppstart av kollegaveiledningsprogrammet, at kollegaveiledning ble oppfattet som nok en pålagt oppgave, en ny form for tidstyv som de flere ganger tidligere hadde sett i andre former og organiseringer. Dette kan tolkes, etter

som de på dette tidspunktet ikke hadde noen inngående kjennskap til hvorvidt dette ville skape en utvikling på det individuelle og/eller det kollektive plan, som en redsel for at det kunne avspise de daglige driftsoppgavene med mye tid. Men samtidig viser resultatene at dette endret seg etter en tid og at respondentene endret sitt syn på sitt eget utbytte av kollegaveiledning. Den fremste tilnærmingen for skoleledelsen til å skape seg en bred legitimitet blant lærere for en utviklingsbasert metode som det kollegaveiledning kan være, er å synliggjøre nytteverdien og skape en forståelse og opplevelse for en langsiktig mestringsopplevelse. Og da opplevelser som strekker seg utover de mer umiddelbare mestringsopplevelsene, som ofte kjennetegner de kortvarige driftsrettede oppgavene (Irgens 2010).

Et gjennomgående trekk ved mange skoler er at de kortsiktige driftsoppgavene har en tendens til å forskyve de langsiktige utviklingsoppgavene (Irgens 2010). Dette er noe som respondentene bekrefter til en viss grad er gjeldende også her; kollegaveiledning blir ikke gjennomført så ofte som planlagt og så ofte som respondentene ønsker. En lederoppgave i en slik sammenheng vil derfor være å holde fokus på utviklingskontinuiteten, vise tydelige prioriteringer når det kommer til kollektivt utviklingsarbeid og skille tydelig hva som ligger under individuelle og kollektive driftsoppgaver og hva som skal oppfattes som individuell og kollektiv utvikling.

I undersøkelsen hevder respondentene at profesjonaliteten har økt i kollegiet gjennom endrede spørsmålstilnæringer, både mot voksne og mot elever. Dette kan tyde på at strukturelle endringer har funnet sted, og at det kan ses på som nye måter å samarbeide på (Fullan 2007). Respondentene ser også ut til å støtte en organisering som ivaretar en kollektiv praksis, her gjennom en strukturert kollegaveiledning, og ser verdien av å kunne belyse en felles praksis og de kollektive verdier som kommer frem. Det er mye som tyder på at kollegaveiledning, gjennom sin kollektive gruppedynamikk, i stor grad ivaretar det kollektive utviklingsaspektet. Respondentenes utsagn må sies å være et positivt tegn for kollegaveiledningen som metode og utviklingsstrategi, og kan også tolkes som et signal på at respondentene ser på kollegaveiledning som et godt verktøy for å sikre en individuell og kollektiv utvikling.

6.0 OPPSUMMERING

I denne delen vil jeg først og fremst oppsummere oppgavens funn og resultater, samt trekke frem de viktigste betraktningene fra diskusjonsdelen. Videre vil jeg beskrive de fremste implikasjonene og utfordringene i dette arbeidet, samtidig som begrensninger er presentert. Til slutt er det formulert noen holdepunkt i en konkluderende retning som sier noe om hva som bør vektlegges i skolens videre utviklingsarbeid.

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hvilken påvirkning kollegaveiledning som et strukturert refleksjonsverktøy har hatt når det gjelder kompetanseutvikling og oppøving av profesjonaliteten på skolen, både for den enkelte profesjonsutøver og for skolen som organisasjon.

Resultatene viser først og fremst at lærerne er positive til kollegaveiledning generelt, og at de ser på det som et nyttig redskap både individuelt og kollektivt. Det går frem av resultatene at kollegaveiledningen har økt profesjonaliteten ved skolen, men at graden av denne økningen er usikker og at det samtidig knyttes usikkerhet til hvor stor påvirkning andre forhold ved skolen har bidratt til ved denne økningen. Profesjonaliteten kan først og fremst knyttes opp mot en bedre innsikt og felles forståelse når det gjelder praksisteori, samt en økt bruk og bevissthet om refleksjon. Derimot sier resultatene lite om hvorvidt respondentene utfordrer hverandre i tilstrekkelig grad. Respondentene var skeptiske til metodens rigide form i startfasen, men har etter hvert sett klare og positive trekk med en struktur som skaper balanse og respekt i kollegaveiledningsgruppa. Det presiseres også at kollegaveiledning må benyttes ofte for ikke å miste sin hensikt, og for å ivareta en utvikling og kontinuitet. Kollegaveiledning fremstår for respondentene som noe av det viktigste fellestiden på skolen kan benyttes til og rangeres høyt. Selv om temaer knyttet til atferdsproblemer og relasjonsutfordringer har dominert kollegaveiledningsøktene, ser respondentene potensiale for å benytte metoden inn mot andre forhold, forhold knyttet inn mot fag eller andre satsingsområder. Respondentene stadfester at det er liten eller ingen bruk av relevant forskning og teori i forbindelse med kollegaveiledningen, og at dette skyldes mangel på tid og/eller ikke er ansett som nødvendig i kollegaveiledningssammenheng. Dette kan betraktes som den fremste innvendingen mot kollegaveiledning slik den er organisert i

dag, og representerer forhold som taler mot en positiv utvikling av profesjonaliteten. Videre knyttes det liten eller ingen utvikling til bruk av fagbegreper i forbindelse med kollegaveiledning. Trygghet er et begrep som blir repetert, og respondentene fremhever dette som et viktig forhold. Tryggheten skaper ydmykhet og senker terskelen for en god spørsmålskultur. Dette, samt en kultur for å kunne gjøre feil og vise sin utilstrekkelighet, er noe som også påvirker arbeidet i klasserommene og ut mot elevene på en positiv måte.

Både profesjonalitetsbegrepet og refleksjonsbegrepet er store og omfattende begreper som, på grunn av sin kompleksitet og betydningsmangfold, har gjort arbeidet utfordrende. Det finnes svært mye litteratur og forskning som tar i bruk profesjonalitet og refleksjon, både sammen og hver for seg, og det har derfor vært vanskelig å definere og klargjøre begrepenes betydning inn mot problemstillingen.

Undersøkelsen og problemstillingen slik den er formulert har blitt godt mottatt i organisasjonen og blant respondentene. Det har kun vært positive tilbakemeldinger i alle deler av prosessen og alle respondentene har oppfylt alle sine forpliktelser slik de ble skissert i forkant. I forhold til arbeidets metode har det krevd stor bevissthet rundt forhold knyttet til analyseprosessen og tolkning av data. Siden jeg har gjort undersøkelser i min egen organisasjon har det vært utfordrende å ivareta og balansere en kontinuerlig bevissthet og objektivitet rundt nærhet og distanse. Det å legge bort all forutinntatthet og annen informasjon som kunne være med å prege resultatet har vært viktig gjennom hele prosessen. Avgjørelsen om å gjøre undersøkelser i egen organisasjon og på egen skole sto på forhånd ikke frem som et særlig opplagt og naturlig valg. Men etter endt gjennomføring og påfølgende evaluering av prosess og arbeid vurderes det dithen at de klare fordelene med å ha innsikt og kunnskaper om emnet og aksjonen har vært større enn ulempene med en eventuell forutinntatthet de tette relasjonene med mine respondenter kan ha medført.

Metoden bygger på en kvalitativ tilnærming der gruppeintervju er benyttet til datainnhenting. Utvalget som undersøkelsen bygger på er begrenset og gir liten grad av generaliserbarhet. Det er få holdepunkter som tilsier at resultatene har overføringsverdi til andre virksomheter, annen enn den omtalte, når det gjelder kollegaveiledning og økt profesjonalitet. Arbeidets resultat må derfor kun ses på som gjeldende for dette eksakte

utvalget ved et gitt tidspunkt og med alle de begrensninger og forbehold dette innbefatter. I etterkant av gjennomført undersøkelse, analyse og drøfting er det ingen spesielle forhold som tilsier at andre eller flere spørsmål burde vært stilt for å bedre forståelsen av respondentenes svar knyttet til problemstillingen.

Denne studien viser at det kan være gode muligheter for å få et godt faglig utbytte av å benytte seg av kollegaveiledning som utviklingsstrategi. Undersøkelsen i dette arbeidet viser også at det finnes et stort handlingsrom innenfor bruken av kollegaveiledning til å kunne påvirke profesjonaliteten i positiv retning. Men det er fortsatt mangler når det gjelder studier og resultater som viser effekten kollegaveiledningen kan ha over tid. Heller ikke denne undersøkelsen gir et langsiktig perspektiv på eventuelle varige positive endringer som kollegaveiledningen kan føre med seg. Det vil derfor kunne være relevant å etterspørre studier som ser nærmere på de eventuelle dyptgående og kulturelle endringene kollegaveiledning kan gi.

Det har vært et ønske om at dette prosjektet skulle være et konstruktivt opplegg som har rettet fokus mot hva aktørene kan og bør gjøre for å oppøve refleksjon og erfaringslæring. Som forsker i veien videre etter dette prosjektet vil jeg sannsynligvis ikke bare forsøke å forstå og forklare, men også å være en deltaker eller pådriver for å forbedre forholdene tilknyttet refleksjon og tilretteleggingen for en økt profesjonalitet. Dette leder videre inn på aksjonsforskningens veier og prinsipper, hvor påvirkning fra forsker står sentralt. Mitt prosjekt har tidvis hatt to parallelle prosesser; på den ene siden den aksjonslæringsrelaterte refleksjonen som har pågått på skolen gjennom kollegaveiledning og har vært knyttet til respondentenes refleksjon rundt profesjonaliteten, og på den andre siden min egen aksjonslæring som har vært knyttet til det å forstå og beskrive hva som skjer når mine egne erfaringer fra refleksjoner rundt yrkesprofesjonaliteten knyttes til respondentenes. Jeg har i utgangspunktet et ønske om at mitt arbeid skal bidra til nye handlinger, forståelser og perspektiver i mine respondenters praksisfelt.

I lys av oppgavens teoretiske fundament og de resultatene som foreligger, kan kollegaveiledning anses som et tidløst verktøy, siden det tar utgangspunkt i grunnleggende pedagogiske begreper som erfaringsdeling og refleksjon. Det er også et verktøy som ser ut til

å kunne benyttes av, og ha gevinst for, alle profesjonelle pedagoger i skolen, uansett erfaringsgrunnlag. Nye (og gamle) pedagogiske strømninger, diskurser og paradigmer gis anledning til å benytte seg av kollegaveiledningens iboende muligheter for erfaringsdeling og refleksjonskraft. Men savnet av en teoretisk og forskningsbasert støttepillar, slik kollegaveiledningen har vært organisert gjennom denne aksjonen, ser ut til å danne det viktigste og mest prioriterte utviklingsområdet med tanke på en helhetlig og kontinuerlig kompetanse- og utviklingsstrategi. Likevel konkluderes det med, på bakgrunn av de funn og resultater som foreligger i denne oppgaven, og med tanke på et fortsatt ønske om økt profesjonalitet i den retning som er beskrevet i dette arbeidet, at det er gode grunner til å hevde at skolen er tjent med å videreføre arbeidet med kollegaveiledning.

Det er mye som tyder på at kollegaveiledning kan ses på som en representant for å bidra til å utvikle felles mål, praksis og verdier, noe som kjennetegner gode skolekulturer.

Skoleledelsen bør i en utviklingsrelatert sammenheng synliggjøre nytteverdien og skape en forståelse og opplevelse for en langsiktig mestringsopplevelse. Med fare for en stor vektlegging av de kortsiktige driftsoppgaver må skoleledelsen tydeliggjøre viktigheten av å holde fokus på utvikling, og skille mellom kollektiv drift og utvikling.

7.0 LITTERATURLISTE

Ahuja, R. S. (2000): *The relative effectiveness of two different peer coaching programs and a self-evaluation program with elementary teachers using direct instruction*, Georgia State University.

Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjan (1997): *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.

Argyris, C. & Schön, D. (1974): *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass

Bakhtin, M. M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. Holmquist, M. (red.), Austin: University of Texas Press.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bang, S. & Heap, K. (2002): *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Busher, L. (1994): *The effects of peer coaching on elementary school teachers*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association, annual conference, Sarasota, Florida.

Bø, I & Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Colnerud, Gunell, & Granström Kjell. (1993): *Respect for lärare – om lärares professionella verktyg – yrkesspråk og yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Cordingly, P., Bell, M., Rundell, B, B. & Evans D. (2003): *The Impact of Collaborative CPD on Classroom teaching and Learning, I: Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Covey, S. (1990): *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Simon & Shuster.

Dale, Erling Lars (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (1999): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, Erling Lars (2001): *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser*. I: Kvernbekk (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dale, Erling Lars (2011): *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Denscombe, M. (1985): *Classroom Control: A Sociological Perspective*. London: Allen & Unwin.

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company.

Eikseth, A.G. (1993): *Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen*. Senter for samfunnsforskning, *Rapport fra prosjektet "Samfunn, individ kompetanse"*, Universitetet i Trondheim.

Elleström, P.-E. (1996): *Rutin och reflektion: förutsetningar och jinder för lärande i dagligt arbete*. I: Ellström, P. -E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Elmore, R. F. (2002): *Bridging the Gap between Standards and Achievement*. Washington DC: The Albert Shanker Institute, <http://www.shankerinstitute.org/>

Engestöm, Yrjö. (2005): *Learning actions and knowledge creation in industrial work teams*. In Georg Rückriem (red.), *Developmental work research – expanding activity theory I practice* (Vol. 12, s. 307-366). Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.

Eraut, M. (2002): *Menus for Choosy Diners. Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. ¾, Carfax Publishing, s. 371-379.

- Etzioni, A. (1969): Preface. I: Etzioni, A. (red.): *The Semi-Professions and Their Organizations*. New York/London: The Free Press.
- Fransson, G. & Å. Morberg (2001): Hypotesen om den pedagogiska Bermudatriangeln - ett försök att förstå lärares dilemman. I: Fransson, G. & Morberg, Å. (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 168-186). Lund: Studentlitteratur.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*. London: Polity.
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change. 4th ed.* New York: Teacher College Press
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995): *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Furu, E.M. (2004): Den andre dansen. I: Tiller, T. (red): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget
- Gilje, N & Grimen H. (2002): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goode, W.J. (1969): The Theoretical Limits of Professionalization. I: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 266-313). New York/London: The Free Press.
- Granström, Kjell. (2000): *Dynamik I arbeidsgrupper: om grupprocesser på arbeidet*. Lund: Studentlitteratur
- Hallquist, C. (2006): *Om arbetslaget och lärares lärande: En fallstudie av arbetslagets betydelse för pedagogers lärande om undervisning och lärande.*, Pedagogik, C-uppsats. Karlstad Universitet.
- Hargreaves, A & Fullan, M. (2012a): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teacher College Press
- Hargreaves, A. og Shirley, D. (2012b): *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hatch, J. Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Educating Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hauge, S. (2001): *Man må ta så mange avgjørelser hele tiden...*, Rapport fra pilotprosjektet om veiledning av nyutdannede lærere, HiO-rapport nr. 10, Høgskolen i Oslo.
- Houston, G. (1995): *Supervision and counseling*. London: The Rochester Foundation.
- Hoy, W & Rees, R. (1977): The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28 (1), s. 23-26.
- Imsen, Gunn (2009): Lærerprofesjonalitet og nye styringsregimer. I: *Bedre skole*, nr. 1, 2009.
- Irgens, E.(2010): Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., Irgens, E. og Skaalvik, E. : *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jang, S.-J. (2006): Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, Vol. 48, No. 2, June 2006, s. 177-194.
- Jakhelln, R. (2004): *Veiledning av nyutdannede lærere i nord: En del av prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere*. Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Finnmark, Samisk høgskole, PLP, Universitetet i Tromsø.
- Jensen, Karen (2008): ProLearn: *Profesjonslæring i endring*, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994): *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Junge, J. (2013): *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?* Doktoravhandling. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Killén, Kari (2012): *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Kvale, Steinar & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, Tone (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lauvås, P., Lycke K. H. og Handal, G. (2004): *Kollegaveiledning i skolen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Licklider, B.I. (1995): The effects of peer coaching cycles on teacher use of a complex teaching skill and teachers' sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 55-68.

Linder, Anna m. fl. (2006): *Glädjens pedagogikk*. Lund: Studentlitteratur AB

Little, J. W (2007): *Teachers accounts of classroom experiences as resource for professional learning and instructional decision making Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. 106 pp. 217 – 240). Chicago: University of Chicago Press.

Lortie, D.C. (1969): The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. I: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 1-53). New York/London, The Free Press.

Løvlie, L. (2001): Læreren i våre tanker. I: Kvernbekk, T. (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

McDougall, M. & Beattie, R. S. (1997): Peer mentoring at work. *Management learning*, 28(4), 423-437.

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. (2003): *Kollegaveiledning – er det verdt å bruke tid på?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3, 4, s. 168-174.
- Midthassel, U.V. (2009a): *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen – med vekt på kollegaveiledning*, Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Midthassel, U. V. (2009b):. *Læringsmuligheter i kollegamøter – erfaringer fra et prosjekt om klasseledelse*. Spesialpedagogikk, Årg. 74, nr. 9 (2009) s. 4- 11.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz T. S. og Aasen P. (2009): *Kunnskapsløftet - tung bær å bære?* NIFU STEP
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora): *"Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora "* (Sist oppdatert: 19. mai 2009). [Online]. Tilgjengelig på <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/19-Forskerens-ansvar-for-a-fremtre-med-klarhet/>. Sist besøkt 12.11.13.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse - om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999): *Teaching to Change the World*. Boston: McGraw Hill.
- Ohlsson, Jon. (2004): *Gemensam refleksjon i møtesamtalen*. I: Jon Ohlsson (red): *Arbetslag och lärande* (s. 103-122). Lund: Studentlitteratur.
- Paulgaard, Gry (1997): *Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?* I: Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad, og Tor Halvdan Aase (red.): *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Polany, M. (1966): *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2007): Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen? *Bedre skole*, nr. 4, 45-49.

Raaen, Finn Daniel (2010): Læring i yrket : i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: T.L. Hoel, G. Engvik & B.s. Hansen (Red.), *Ny som lærer : sjansespill og samspill*, s. 235-251

Ranagården, L. (2009): *Lärarnes lärande om elever: En sociologisk studie av yrkespraktik*. Göteborg Universitet.

Revans, Reginald W. (1982): *The Origins and Growth of Action Learning*. Cartwell Bratt/Studentlitteratur. Lund.

Rosenholtz, S.J. (1989): *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College.

Ross, J. A. (1995): Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school. *Teachers College Board*, 97(2), s. 227-251.

Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Schön, Donald (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

Senge, P. M. (2006): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, London: Currency Doubleday, Random House, Inc.

Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004): How and what Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, S. 257-271

Silverman, D. (2003): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text And Interaction*. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Dehli.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007): Dimensions of Teachers Self-Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 611-625.

Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011): *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Statistisk sentralbyrå (1995): Stort psyksik arbeidspress i læreryrket. *Samfunnsspeilet* nr. 4, 1995. fra <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/stort-psykisk-arbeidspres-i-laereryrket>. Sist besøkt 12.11.13.

Stedt, Lisbeth. (2004): Informellt och formellt organiserande – lärares vardagliga samverkan. I: Jon Ohlsson (red.), *Arbetslag och lärande* (s. 139-154). Lund: Studentlitteratur

Stålsett, U. (2003): *Pilotprosjektet Oppfølging av nyutdannende lærere: Fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning*. Avsluttende rapport med vedlegg, Hio-notat 2003 nr 24, Høgskolen i Oslo

Tidsbrukutvalget (2009): *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tiller, R. og Tiller, T. (2002): *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget,

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Timperley, Helen. (2011): *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press

Tuomi-Gröhn, T & Engeström, Y. (2003): Conceptualizing Transfer: From Standard Nations to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (red.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfers and Boundary-crossings* (s. 19-38). Amsterdam: Pergamon.

Tveiten, S. (2006): *The public health nurses' client supervision*. Doktoravhandling. Med.fakultet, Universitetet i Oslo.

Vibe, N. Aamodt, P.O & Carlsten, T. C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. OSLO: NIFU STEP, rapport 23/2009

Yost, D. S. (2006): Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), s. 59-76.

Ødegård, E. (2005): *Veiledning for nyutdannende førskolelærere: hvilke forventninger til veiledning for nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?* Høgskolen i Oslo, HiO-hovedfagsrapport 2005 nr. 1

VEDLEGG 1

Grunnlagsinformasjon til gruppeintervju

- Under selve intervjuet er det viktig at vi unngår alle former for forstyrrelser, slik at vi i størst mulig grad kan fokusere på intervjuet.
- Det er ønskelig at man i så stor grad som mulig snakker en og en.
- Gruppeintervju, eller fokusgruppeintervju, har en form som ligner mye på en refleksjonssamtale. Hensikten med et gruppeintervju er at man kan reflektere videre rundt det som er sagt av de andre gruppemedlemmene. Gisle vil ikke ha en deltakende rolle, men vil fungere som en ordstyrer

Jeg håper og tror at dette kan bli en lærerik økt som alle involverte vil ha utbytte av!

Samtalen vil ta utgangspunkt i disse temaene og undertemaene:

1. tema

Handlingsendringer og mestring av usikkerhet

- + Forventninger til kollegaveiledningen
- + Innhold og tema på kollegaveiledningsmøtene
- + Kollegaveiledning og Gjort, lært og lurt
- + Kollegaveiledning og konkrete handlingsendringer
- + Kollegaveiledning og økt kompetanse for lærerne og skolen som organisasjon
- + Kollegaveiledning og forutsetninger for å mestre usikkerhet

2. tema

Påvirkning av lærerkollegiets grad av refleksjon og oppøving av profesjonalitet

- + Kollegaveiledning som verktøy og metode - gevinst og utbytte
- + Kollegaveiledning og ny fagkompetanse - innhenting av relevant teori og utvidet bruk av fagbegreper
- + Kollegaveiledning og hensiktsmessige videreutvikling fra ledelsen
- + Viktigheten av kollegaveiledningen
- + Kjennetegn på god refleksjon
- + Kollegaveiledning og påvirkning av refleksjonsnivå og bevissthet rundt refleksjon på skolen og i kollegiet
- + Behovet for refleksjon i skolen
- + Kollegaveiledning og yrkesprofesjonalitet - påvirkning av lærernes profesjonalitet
- + Kollegaveiledning og refleksjon i klasserommet - påvirkning av elevenes læringsprosesser

VEDLEGG 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Siw Skrøvset
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 06.12.2012

Vår ref:32294 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32294	<i>Refleksjon og profesjonalitet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siw Skrøvset</i>
<i>Student</i>	<i>Gisle Helbæk</i>

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

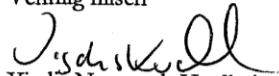
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gisle Helbæk, Bjørnstjerne Bjørnsonsgt. 14, 4319 SANDNES

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@svt.uib.no