



Universitetet  
i Stavanger

**Midthassel, U.V. (2003) Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3-4), pp. 168-174**

**Lenke til publisert versjon:**

[http://www.idunn.no/ts/npt/2003/0304/kollegaveiledning\\_-\\_er\\_det\\_verd\\_a\\_bruke\\_tid\\_pa](http://www.idunn.no/ts/npt/2003/0304/kollegaveiledning_-_er_det_verd_a_bruke_tid_pa)

(Det kan være restriksjoner på tilgang)



**UiS Brage**

<http://brage.bibsys.no/uis/>

Denne artikkelen er gjort tilgjengelig i henhold til utgivers retningslinjer.

Det er forfatterens siste upubliserte versjon av artikkelen etter fagfelleevaluering, såkalt postprint.

Dersom du skal sitere artikkelen anbefales det å bruke den publiserte versjonen



# Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på?

Unni Vere Midthassel

*Kollegaveiledning er en arbeidsmåte der kolleger skal bidra til hverandres kompetanseutvikling ved å ta utgangspunkt i hverdagens utfordringer. Tiltaket er blitt fremhevet som nyttig for å øke læreres profesjonalitet og å bidra til en kontinuerlig utvikling av lærerrollen. Men hva vet vi om hvor nyttig denne arbeidsformen er?*

## HVA ER KOLLEGAVEILEDNING?

Kollegaveiledning er betegnelsen på en rekke aktiviteter der kolleger skal bidra til hverandres utvikling gjennom en avtalt og strukturert arbeidsform. Denne strukturerte arbeidsformen kan foregå i asymmetriske dyader, for eksempel mellom en erfaren lærer og en novise, eller i symmetriske dyader og grupper av kolleger, dvs parter med lik status. Den vanligste formen for kollegaveiledning i norske skoler finner sted i symmetriske dyader eller grupper og bygger på en refleksjonstradisjon der dialogen er sentral og der jevnbyrdighet og gjensidighet er viktige prinsipper (for eksempel Handal & Lauvås 1983; Lauvås & Handal 1996). En undersøkelse gjort av Senter for atferdsforskning blant et representativt utvalg av norske grunnskolelærere i 1998, viste at 63% av lærerne rapporterte at de i noen grad deltok i kollegaveiledning. Videre analyser viste at deltakelse i slike tiltak var noe vanligere blant barneskolelærere enn blant ungdomsskolelærere.

Kollegaveiledning foregår over tid og består av jevnlig møter. Et veiledningsmøte varer gjerne fra en til to timer og foregår jevnlig, ofte hver tredje eller fjerde uke (Midthassel 1997). Ofte foregår veiledningsmøtet etter en bestemt prosedyre (for eksempel Gjems 1995; Lauvås, Handal og Lycke 1996; Midthassel 1997; Munthe & Midthassel 2001). Veiledningsmøtet tar utgangspunkt i et problem eller en utfordring lærerne møter i sin jobb, brakt fram av en lærer i rollen som veisøker. Kollegene fungerer i møtet som veiledere. Med utgangspunkt i den aktuelle utfordringen som bringes fram, er deres oppgave å hjelpe veisøker til å få økt innsikt og kunnskap. Dermed skal læreren bli bedre rustet til både å møte den aktuelle utfordringen og fremtidige utfordringer. I kollegaveiledning vil det å være veisøker gå på omgang, slik at den som er veisøker på et møte er veileder på neste. På den måten vil alle de deltakende etter tur være både veisøker og veileder.

Arbeidsformen er dialogen, der kollegene skal bidra til at veisøker får økt innsikt i sin handling og sin forståelse av handling. De skal også hjelpe veisøker til å se sine handlinger og forståelser i større sammenhenger der ulike perspektiv inngår. Gjennom dialogen skal veilederne støtte, utfordre og konfrontere veisøkers praksis. Samtidig som veilederne tar veisøkers perspektiv, skal de altså bringe fram

andre aktuelle perspektiv i saken. Dette kan være knyttet til ulike saksfelt som for eksempel didaktikk, kultur eller organisasjon og roller som for eksempel elev, foreldre eller venner. Gode kommunikasjonsferdigheter er derfor nødvendig.

I en refleksjonstradisjon som er den tradisjonen kollegaveiledningen tar utgangspunkt i, fokuseres analyse og forståelse av situasjonen og handlingsvalg mer enn den tekniske utførelsen av selve handlingen. Slik skiller den seg fra mesterlæretradisjonen som er veiledning basert på modell-læring (Skagen 2000). Vektlegging på refleksjon kan begrunnes med at mange av de utfordringer lærerne møter i sin hverdag er komplekse. Ofte kan de forstås og løses på flere måter og konsekvensene av ulike handlingsalternativ er ikke alltid like opplagte.

### MED UTGANGSPUNKT I PRAKSIS

Lærers utfordringer i arbeidet er utgangspunktet for kollegaveiledningen. Daglig står enkeltlæreren overfor utfordringer blant annet i forhold til elevatferd, tilpassing av undervisning og arbeidsmåter. I en hektisk hverdag kan selve handlingen lett få hovedfokus. Tempoet er høyt, handlingstvungen stor med liten mulighet til refleksjon i handlingen (for eksempel Dale 1993). Problemer som oppstår kategoriseres og løses med de handlingsrekker en kjenner eller en lærer seg nye handlingsrekker for å løse problemene. Et sterkt fokus på handling kan føre til stereotyp atferd preget av rutinemessige gjentakelser; en overlæring med automatiske handlinger, som lett fører til mye teknikk og lite refleksjon (Schön, 1983).

I kollegaveiledningsmøtet skapes en fysisk og tidsmessig avstand til utfordringene i klasserommet. Det gir muligheter for dialog utover det instrumentelle. Veilederne skal hjelpe veisøker til å bli bevisst egne handlinger og samtidig se hvilke handlingsalternativer som finnes (for eksempel Lauvås og Handal 1990; 1996; 2000). Rådgivning med fokus på handling er et element i de fleste kollegaveiledningsmodeller, men rådene settes her inn i en sammenheng der forståelsen rundt handling er sentral. Derfor vil veiledere i kollegaveiledning være opptatt av først å stille veisøker spørsmål som gjør det mulig for veisøker å bli bevisst det som er ens personlige grunnlag for handling.

Lærers handling kan i følge Løvlie (1974) begrunnes med *det brukbare, det sanne og det rette*. Lauvås og Handal (for eksempel 1990) kalte lærers begrunnelser av handling for praksisteori. Praksisteorien er uttrykk for at lærer faktisk har en forståelse om praksis som er styrende for handlingsvalg. Argyris og Schön (1974) kalte dette et sett med teorier som yrkesutøveren har om handling – theories of actions. Dette er teorier som forklarer, predikerer og kontrollerer lærers handlingsrepertoar i ulike konkrete situasjoner. De består av en mengde antakelser om en selv, andre, situasjonen og konsekvenser av handlingene. I følge Argyris og Schön består handlingsteoriene av *påstandsteorier* – espoused theories, som lærer slutter seg til offentlig og *bruksteorier* – theories-in-use, som er de forståelsene som

kommer til uttrykk gjennom handling. Sagt med Handal og Lauvås sine begreper, vil da lærer kunne forfekte en teori om praksis og ha en praksisteori som gir seg uttrykk gjennom handling. Med utgangspunkt i en dialog om selve handlingen, vil veilederne hjelpe veisøker til å se den forståelsen som ligger bak og styrer handlingsvalget.

Bruksteoriene eller praksisteorien som altså viser seg gjennom handling, er en personlig, innforstått kunnskap om hvordan forstå, definere og handle i situasjoner. Den rommer både kognitive, emosjonelle og motoriske dimensjoner. Polanyi kalte dette en taus kunnskap – tacit knowledge (Polanyi 1969). I følge Polanyi er dette en lite bevisst kunnskap. En del av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt og artikuleres, mens noe ikke kan uttrykkes gjennom annet enn handling. Kollegaveiledningen skal hjelpe lærer til å bli bevisst sin tause kunnskap og ved hjelp av refleksjon kunne gjøre eksplisitt den delen av den tause kunnskapen som kan uttrykkes gjennom språket. En antakelse i kollegaveiledning i refleksjonstradisjonen, er at det i denne refleksjonen ligger et læringspotensial.

#### REFLEKSJON I KOLLEGAVEILEDNING

I kollegaveiledningsmøtet skal den eller de som gir veiledning altså gjennom sin spørsmålsstilling bidra til at veisøker analyserer og vurderer sin handling og forståelse med tanke på læring. Å konfrontere ens handlinger og forståelse krever at innforstått kunnskap artikuleres. Schön (1983) skiller mellom refleksjon i handling og refleksjon om handling. Han peker på at selv om det er mulig å reflektere mens man handler, vil kvaliteten på refleksjonen øke når den foregår utenom selve handlingen. Evnen til å ta ulike perspektiv vil i følge Schön kunne øke kvaliteten på refleksjonen. Gjennom bruk av tanke, minne og språk utfordres lærer i kollegaveiledningsmøtet til å se sine handlinger utenfra. For eksempel vil lærers handling i forhold til en urolig elev i klasserommet, i ettertid kunne reflekteres over. Lærer vil da bli utfordret til å beskrive situasjonen og sin forståelse av denne. Videre vil han bli utfordret til å se sine handlinger utenfra, bli bevisst begrunnelsene for handlingene, forstå hva disse handlingene kommuniserer og dessuten se dette som del av en større helhet.

Refleksjon om handling kan også foregå i forkant av handling. Situasjonen veisøker bringer frem i kollegaveiledning er da knyttet til fremtidig handling. Da vil det i følge Lauvås og Handal (1990) være tenkningen om mulige handlingsalternativer som står i sentrum. I tillegg til tenkning om fremtidig handling, vil også tenkning om tolkning av situasjonen handlingen skal foregå i, være tema. Refleksjonen skal da bevisstgjøre lærer på sin forståelse av situasjonen og samtidig utfordre denne forståelsen. Denne analysen og vurderingen i forkant av handling gir også en mulighet til å fokusere på mulige konsekvenser av ulike handlingsmåter, før handlingsalternativet er valgt. Ved å bringe frem ulike perspektiv i tillegg til veisøkers eget, vil veilederne bidra til veisøkers økte bevissthet om konteksten utfordringen opptrer i. Denne systemtenkningen vil være en utvidelse i forhold til ensidig å se saken ut fra veisøkers perspektiv (for eksempel Gjems 1995).

## FORSKNING PÅ NYTTEN AV KOLLEGABASERT VEILEDNING

Det er skrevet mye om hva kollegabasert veiledning kan være og hvordan det kan foregå med tanke på lærerutvikling og økt profesjonalitet (for eksempel Farstad 1997; Gjems 1995; Handal, Lycke og Lauvås 1996; Midthassel 1997; Rhodes og Beneicke, 2002), men som for det øvrige pedagogiske feltet, er det gjort få effektstudier (Ahuja 2000; Lauvås og Handal 2000). Søk i de internasjonale databasene Eric og Psykinfo viser likevel at det finnes noen internasjonale studier knyttet til nytteverdi av slike arbeidsformer. Jeg vil trekke fram fem eksempler som kan være relevante relatert til læreres kompetanseutvikling.

En amerikansk studie av Busher i 1994 satte fokus på hvorvidt kollegaveiledning hadde noen betydning for læreres holdninger og overbevisning. Den var altså ikke rettet mot handling, men mot begrunnelser for handling. I denne studien var 23 frivillige lærere med på et eksperiment, mens 26 lærere fungerte som kontrollgruppe. Eksperimentgruppen fikk først opplæring i støttende atferd, å stille de gode spørsmålene, nonverbal kommunikasjon, læremodaliteter og resonneringsferdigheter før de startet med kollega-veiledning. Selve kollegaveiledningen foregikk i fire måneder. Resultatet fra en sammenligning av pre- og posttest viste ingen signifikante forskjeller. Dette blir forklart med høye skåringsresultater på pretesten for begge gruppene, og at posttesten ble foretatt etter kun fire måneders intervensjon.

En amerikansk studie studerte effekter av kollegaveiledning målt på læreres spørreferdigheter i klasserommet (Licklider 1995). Et quasi-eksperiment blant 10 frivillige lærere ble satt i gang. Før kollegaveiledning ble startet fikk de involverte lærerne opplæring i arbeidsmåten som skulle brukes. Tre videoopptak med en ukes mellomrom fungerte som utgangsposisjon. Selve kollegaveiledningen foregikk i par, over fire uker. Den besto av kollegaobservasjon med etterfølgende veiledningsmøter, fire ganger. I veiledningsmøtene ble det lagt vekt på refleksjon om handling. Lærernes klasseromsatferd ble filmet gjennom eksperimentet. På bakgrunn av videofilmene fant Licklider at kollegaveiledningen økte lærernes ferdigheter i å stille spørsmål. I tillegg opplevde lærerne at kollegaveiledningen hadde gjort dem dyktigere i klasserommet. Det var kombinasjonen av observasjon og refleksjon om handling som ble ansett som effektiv.

En studie fra Skottland undersøkte grad og typer av læring i kollegaveiledning (McDougall og Beatties 1997). 14 kollega-par i ledende stillinger fra ulike yrkesgrupper ble studert. Observasjon og intervju ble brukt for å samle inn data. Resultater fra studien tyder på at både temaene som var gjenstand for veiledningsmøtene og kollegenes atferd på møtene hadde betydning for læringen, og at refleksjon ikke automatisk vil føre til konfrontasjon med ens tenkning og praksis.

Den fjerde studien, også den amerikanske, er gjort av Ahuja i 2000. Hun benyttet en intervensjon for å sammenligne læringseffekter ved bruk av tre ulike modeller for kollegaveiledning. De tre var: a) kollegaveiledning i par med forhåndsbestemt prosedyre for observasjon og tilbakemelding, b) kollegaveiledning i par uten forhåndsbestemt prosedyre for observasjon og tilbakemelding c) selv-evaluering med

strukturert observasjon og tilbakemelding. Der hvor kollegaveiledning foregikk i par, var veileder en lærer som forskeren på forhånd hadde målt til å være dyktigere enn sine aktuelle kolleger. Dette i tillegg til at det ikke var en gjensidig veiledning, gjorde relasjonene asymmetriske. Intervensjonen var rettet mot lærernes formidlingsferdigheter og 11 frivillige lærere var involvert. Effekten ble målt både på læreratferd og elevresponser. Det ble rapportert en forskjell på gruppene når det gjaldt læringseffekt. Gruppen som benyttet selv-evaluering hadde samlet størst læringseffekt.

Den femte studien som her skal trekkes frem er gjort i Norge (Midthassel & Bru 2001). Ved to skoler ble det fra 1996–1998 gjennomført en intervensjon for å øke lærernes bevissthet om klasseledelse, redusere opplevelsen av belastninger knyttet til elever med utagerende atferd og skape en fellesforståelse av hva klasseledelse innebærer i de to kollegiene. I denne studien var ikke målet å studere kollegaveiledning, men kollega-veiledning ble brukt som arbeidsmåte. 42 lærere fra de to skolene deltok i både pre- og postmålinger. Resultatet tyder på at intervensjonen hadde effekt. Lærerne hadde etter to år gjennomsnittlig økt sin bevissthet om klasseledelse og graden av felles forståelse med hensyn til klasseledelse hadde økt i kollegagruppene. Opplevelsen av belastning knyttet til elever med utagerende atferd var redusert.

Selv om det er noen metodiske reservasjoner ved de fem studiene som her er referert, gir studiene likevel et kunnskapstilfang og peker på noen områder der det er behov for mer forskning. Læreres kompetanseutvikling, må en kunne forvente gir endring i handling og i forståelse. Slike effektstudier vil være opptatt av produktet, i form av synlige handlinger eller økt forståelse. Lickliders studie (2000) rapporterte endring i lærernes spørreferdigheter. Hun gjorde som nevnt sin posttest fire uker etter intervensjonen var startet og et interessant oppfølgingsspørsmål er om hennes funn viser en effekt av kortvarig karakter eller om det er starten på noe som vil utvikle seg til å bli enda bedre. I Bushers studie (1994) var også hensikten å måle effekten, men denne gangen var det endringer i holdning og forståelse som var fokus. Hun gjennomførte sin posttest etter fire måneder, og man kan stille spørsmål ved om det er realistisk å forvente en endring i personers holdninger og overbevisning etter kun fire måneder. Det ville ha vært interessant å se den samme posttesten gjennomført etter et lenger tidsrom.

For å få kunnskaper om kvaliteter ved kollegaveiledningsmøtene, vil det være nødvendig å studere disse. Da er det ikke produktet, men prosessen som er fokus for studien. En er interessert i å vite i hvilken grad veiledningsmøtene gir muligheter for kompetanseutvikling. Studien til Mc-Dougall og Beatties (1997) fant at både veiledningstema og atferd i veiledningssituasjonen hadde betydning for kvaliteten i veiledningsmøtene. Det kunne derfor være av interesse å undersøke nærmere både tema og kommunikasjon i veiledning med tanke på kompetanseutvikling. I følge funn referert av Day (1999) kan det være vanskelig for

lærere å reflektere utover selve handlingens hva og hvordan. Dette gjør det også interessant å undersøke hvordan det reflekteres.

Fordi kollegaveiledning kan foregå på mange måter, er det nødvendig at tiltaket som studeres beskrives forholdsvis nøyaktig. Studien til Ahuja i 2000 antydte at måten kollegaveiledning foregikk på hadde betydning for læringseffekt. Også i Norge drives kollegaveiledning etter flere modeller, og det kan være av interesse å undersøke om disse modellene gir ulikt læringsutbytte.

#### AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Jeg har i denne artikkelen beskrevet kollegaveiledning i refleksjonstradisjonen som en arbeidsmåte hovedsakelig basert på dialog mellom kolleger om aktuelle utfordringer i yrkesrollen. Begrunnelsen for denne arbeidsmåten er at læreres arbeidsdag er preget av mange handlingsvalg som bare til en viss grad kan basere seg på innlærte handlingsmønstre. Det faglige skjønn basert på kunnskap, erfaring og verdi krever analyse og vurdering sammen med kolleger.

I artikkelens ingress stilte jeg spørsmål om hvorvidt kollegaveiledning er en nyttig arbeidsform med tanke på kompetanseutvikling for lærere. Med knappe ressurser til skolene og lærere som trekkes mellom mange ulike oppgaver, er det nødvendig å vite om kollegaveiledning er en arbeidsform det er verd å bruke tid på. Den kunnskapen vi i dag har, gir et grunnlag for å mene at kollegaveiledning kan være nyttig for å utvikle lærerkompetanse. For å kunne videreutvikle kollegaveiledning som en nyttig arbeidsmåte er det behov for flere empiriske studier blant annet for å forstå hva ved arbeidsmåten som er læringsfremmende og om ulike måter å organisere kollegaveiledning på, gir ulik læringseffekt.

#### L I T T E R A T U R

- 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.
- Argyris, C. og Schön, D. 1974: *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Busher, L. 1994: *The effects of peer coaching on elementary school teachers*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association, annual conference, Sarasota, Florida.
- Dale, E.L. 1993: *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Day, C. 1999: *Developing Teachers, the challenges of Lifelong Learning*. London, Falmer Press.
- Farstad, A.L. 1997: Problembasert kollegaveiledning *Spesialpedagogikk*, 2, 24-30.
- Gjems, L. 1995: *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Handal, G., Lauvås, P. 1983: *På egne vilkår*. Cappelens forlag, Oslo.

- Killen, K. 1992: *Faglig veiledning – et tverrfaglig perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lauvås, P., Handal, G. 1990: *Veiledning og praktisk yrketeori*. Gjøvik, Cappelen.
- Lauvås, P. og Handal, G. 2000: *Veiledning og praktisk yrketeori*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo.
- Lauvås, P., Lycke, K.H., Handal, G. 1996: *Kollegaveiledning i skolen*. Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- 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 Personal Evaluation in Education* 9, 55–68.
- Løvlie, L. 1974: Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen* 1(22), 19–36.
- McDougall, M., Beattie, R.S. 1997: Peer mentoring at work. *Management learning*, 28(4), 423–437.
- Midthassel, U.V. 1997: *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen*. Stavanger, Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- 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.
- Munthe, E., Midthassel, U.V. 2001: Peer learning groups for teachers: a Norwegian innovation. *New Zealand Annual Review of Education* 11, 303–316.
- Polanyi, M. 1969: *Knowing and being*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Rhodes, C., Beneicke, S. 2002: Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education* 28 (2), 297–309.
- Schön, D. 1983: *The reflective practioner*. Aldershot, England, Ashgate ARENA.
- Skagen, K. 2000: Modellering og veiledning. I Skagen, K. (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget, Bergen.