

Kollegaveiledning i “Teacher support teams”. En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning?

Liv Torunn Eik^{1*}, Anne Lyberg², Anne Line Wittek³

¹ Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

² Institutt for helse- og sosialvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

³ Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

* Correspondence: Liv.T.Eik@usn.no

Sammendrag

Studien omhandler erfaringer med kollegaveiledning i «Teacher support teams» (TST) ved et norsk universitet. Hensikten var å undersøke om veiledning i slike team kan være en egnet metode for profesjonskvalifisering hos lærere i høyere utdanning. Forskningsspørsmålene er:

- Hvilke utfordringer og temaer blir tatt opp i teamene?
- Hvilket læringsutbytte rapporterer universitetslærerne fra sin deltakelse?

Studien har et kvalitativt og utforskende design og bygger på fire fokusgruppeintervjuer med 16 deltakere fra to ulike fakulteter. Resultatene viser at arbeid i TST fører til kollektiv læring og mindre faglig isolasjon. Lærerne gir uttrykk for stort læringsutbytte. Deltakere i grupper på tvers av fakultetene er mest fornøyd. Studien konkluderer med at kollegial veiledning kan være en egnet metode for læreres profesjonskvalifisering og for kvalitetsutvikling i høyere utdanning og skape motvekt til den individuelle kulturen som ofte preger undervisningsarbeidet.

Nøkkelord: Kollegaveiledning, intervensjon, kompetanseutvikling, samarbeid, universitet

Abstract

This article reports on the experiences with Teacher Support Teams (TSTs) as a means for professional qualification among teachers in professional programs for nurses and teachers in a Norwegian university. It has a qualitative and explorative design and is based on data from four focus group interviews with sixteen participants working on two different faculties. The research questions are:

- *What challenges and themes are addressed within the TSTs?*
- *What learning outcomes do the participants report?*

Published: 14.10.2020

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2020 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3041>

The results reveal that TSTs has a strong potential to contribute to collective learning and to reduce the experience of professional isolation. The participants report positive learning outcomes, and it is interesting to note that the teams with members across the two faculties report particularly positively about their experiences. The results also reveal a possibility for TST mentoring to be a suitable method for teachers' professional development and quality in education on university level. TSTs can be a counterbalance against an individual culture, which often characterize teachers' work in higher education.

Keywords: Peer mentoring, Intervention, Professional Learning, Cooperation, University

Introduksjon

Forståelsen av læring og kompetanse innen profesjoner har de siste ti-årene flyttet fokus fra den enkelte profesjonsutøvers ekspertise og kapasitet til å løse oppgaver til å se på læring i organisasjoner som en kollektiv prosess. Man snakker gjerne om "the relational turn" i studier av hvordan ekspertise og profesjonalitet utvikles over tid (Edwards 2011, s. 33). Profesjonskvalifisering brukes som betegnelse på kvalifisering både under utdanningen og i arbeidslivet (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Vi vil i denne sammenheng bruke begrepet om universitetslæreres videre kvalifisering på arbeidsplassen. Nyere forskning på profesjonskvalifisering vektlegger betydningen av kompetanseutvikling gjennom læring nært knyttet til utøvelse av profesjonsoppgavene (Timperley, 2011; Caspersen, Havnes & Smeby, 2017). Veiledning er en læringsform som brukes for å støtte læring gjennom refleksjon over egen praksis og praktiseres ofte som kollegaveiledning mellom kolleger på samme nivå i organisasjonen. Vi definerer veiledning som en målrettet, prosessuell og relasjonell virksomhet, der hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt 2017, s. 88). Profesjonsveiledning betraktes i lys av dette som en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag står sentralt.

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i et forsknings- og utviklingsprosjekt der Teacher Support Teams (TST) ble innført ved et middels stort norsk universitet. TST er en bestemt metode for kollegaveiledning i grupper, men i motsetning til mer tradisjonelle lukkede veiledningsgrupper, skal deltakerne i TST, heretter omtalt som team, ikke bare veilede hverandre, de skal også fungere som ressursteam for kolleger som ønsker å drøfte en utfordring som de står ovenfor i sin profesjonelle hverdag (Daniels, 2001; Daniels, Creese & Norwich, 2000). Metoden bygger på fire prinsipper *Sensitivity*, *Identifying the problem*, *Analysis* og *Action advised*, disse vil bli nærmere utdypet senere. Deltakerne i teamene var lærere fra ulike fag ved tre forskjellige profesjonsutdanninger ved samme universitetet: sykepleie-, barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanning. Noen av teamene hadde medlemmer fra samme profesjonsutdanning, mens andre var satt sammen på tvers. Våre forskningsspørsmål er:

- Hvilke utfordringer og temaer blir tatt opp i teamene?
- Hvilket læringsutbytte rapporterer universitetslærerne fra sin deltakelse?

Tiltak rettet mot profesjonskvalifisering i høyere utdanning

Kunnskap oppstår i fellesskap, slås det fast i forordet til Melding til Stortinget nr. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016-2017). Kvalitet i utdanning krever fagfellesskap og meldingen understreker at undervisningsoppgavene har vært for privatiserte. Innføring av kollegiale strukturer for samarbeid anbefales som strategi for kvalitetsutvikling i undervisning og veiledning. Siden Kvalitetsreformen i 2003 har det vært gjennomført en rekke tiltak for å heve kvaliteten på høyere utdanning. NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) ble opprettet for å akkreditere og kontrollere kvaliteten i utdanningene. Kritiske vurderingsrapporter fra NOKUT (2006; 2010) førte til store endringer blant annet

i allmennlærer- og førskolelærerutdanningene. *Konsentrasjon for kvalitet* (Meld. St.18 (2014 – 2015)) hadde som mål å styrke kvaliteten på utdanning og forskning ved å legge til rette for sterkere fagmiljøer, noe som førte til en rekke fusjoner og store institusjoner som ofte har campus i flere fylker. Samtidig med de fusjonerte høgskolenes ambisjoner om å oppnå universitetsstatus, økte kravene til de ansatte om å kvalifisere seg for å oppnå førstekompetanse og deretter gå videre i dosent- eller professorløp.

En undersøkelse NOKUT gjennomførte for første gang i 2016 rettet mot undervisere i høyere utdanning og deres syn på utdanningskvalitet, viser at lærerne møter krav til undervisning og forskning som det kan være vanskelig å forene. Ett av funnene i undersøkelsen er at undervisere i snitt bruker over halvparten av sin arbeidstid på undervisningsoppgaver, under en tredjedel på forsknings- og utviklingsarbeid og en femtedel på administrative oppgaver. Underviserne anså mangel på tidsressurs til undervisning som en av de største kvalitetsutfordringene. Forberedelse til undervisning ble av mange opplevd som altoppslukende individuelt arbeid. Dette aktualiserer en diskusjon om hvordan tidsressursen kan brukes og hva som kan fremme profesjonskvalifisering blant lærere ved norske universiteter og høgskoler.

Hanssen, Husebø og Moen (2017) presenterer nytilsatte universitetslæreres erfaringer hentet fra et veiledningsprogram. På grunnlag av sin studie konkluderer forskerne med at mange av oppgavene i lærerarbeidet er ukjente og krevende for de nyansatte. De savner standarder for undervisning og vurderingsarbeid, og prøver å finne systemer og rutiner for kollegasamarbeid og møtekultur. Forfatterne foreslår at det opprettes undervisningsgrupper på lik linje med forskergrupper, der nye og erfarne universitetslærere kan møtes for erfaringsdeling og nødvendige diskusjoner om undervisning og lærerarbeid. Handal (2016) viser også til betydningen av å skape ordninger der kolleger i høyere utdanning kan fungere som kritiske venner for hverandre, ikke bare som fagfeller i vitenskapelig skriving, men også i arbeidet med undervisning.

Teorier om kollektiv læring i organisasjoner

Som det framkommer i innledningen, forstås kvalifisering i organisasjoner i dag i stor grad som kollektive læringsprosesser knyttet til utøvelse av profesjonelt arbeid (Smeby & Mausethagen, 2017). Arbeidsplassen er en viktig arena for videre læring etter endt utdanning. Forskning tyder på at kompetanseutvikling gjennom læring som er nært knyttet til arbeidet der løsningene utvikles i et faglig fellesskap, har større potensiale enn kvalifiseringstiltak lagt utenfor arbeidsstedet (Timperley, 2011; Havnes & Smeby, 2014). En sosiokulturell tilnærming til læring bidrar til å forstå hvordan kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001; Vygotskij, 2001).

Det begrepet som vi særlig vil anvende i denne teksten er *læringsbaner*, som henspiller på hvordan mennesker både *bidrar til læring og tar med seg læring* fra ulike kontekster i sin kvalifisering i utdanningen og på arbeidsplassen (Dreier, 1999; Wittek & Bratholm, 2014). For lærere i høyere utdanning handler dette om å forhandle fram sin egen profesjonalitet i dialog med kolleger og studenter. Læringen på arbeidsplassen skjer i ulike kontekster der kunnskap og erfaringer integreres og omorganiseres på grunnlag av stadig nye sosiale erfaringer (Edwards 2011). Begrepet læringsbaner viser også til hvordan mennesker utforsker likheter og forskjeller mellom det de erfarer i ulike kontekster, og hvordan slike kontinuerlige sammenlikninger og kontrasteringer utgjør en viktig drivkraft i læring (Dreier, 1999; Wittek & Bratholm, 2014). Ved å bruke dette begrepet ønsker vi å understreke en forståelse av læring som en form for bevegelse, en *prosess* som er dynamisk og fleksibel, alltid i utvikling og samtidig tett knyttet til de konkrete situasjonene som vi mennesker inngår i (Wittek, 2013).

Tidligere forskning om kollegaveiledning

I forskningslitteraturen finnes det dokumentasjon for at systematisk arbeid med kollegaveiledning har et stort potensiale til å bidra til økt profesjonalitet og bedre undervisning og veiledning (Esterhazy et al., under publisering). Det å drøfte utfordringer i undervisningshverdagen med kolleger som man stoler på,

er anbefalt som en effektiv tilnærming for kvalitetsarbeid i høyere utdanning (Costa & Kallik, 1993; Kohut, Burnap, & Yon, 2007; Sachs & Parsell, 2013), og det anbefales gjerne å benytte en bestemt metode for å skape en forutsigbar og fokusert innramming (de Lange og Lauvås 2018; Thomas et al., 2014). Når profesjonsutøvere fra ulike miljøer møtes for å samarbeide, bidrar det til at ekspertise distribueres (Edwards 2005, 2011; de Lange & Wittek, 2018). Gjennom samarbeid må deltakerne klargjøre sin egen kompetanse, både for seg selv og andre, samtidig som det skapes ny kompetanse på tvers av de som deltar (Hontvedt, Silseth & Wittek, 2019). Det er med andre ord både teamet og de enkelte personene i teamet som lærer.

Når profesjonsutøvere deltar i kollegial veiledning, blir en persons utfordringer i yrket gjenstand for undersøkelser sammen med kolleger. Dette gjøres gjennom en strukturert samtale der den aktuelle saken og mulige løsninger belyses og drøftes ut fra ulike teoretiske og etiske perspektiver, noe som støtter kollektive læringsprosesser (Bjerkholt 2017). Det er en lang tradisjon for veiledning som støtte for profesjonskvalifisering både for sykepleiere og lærere (Bjerkholt, 2017; Hendry, Bell & Thomson 2014). Særlig blir betydningen av at profesjonsutøvere har muligheter til refleksjon sammen med kollegaer framhevet i veiledningslitteraturen. Dette kan bidra til å styrke profesjonsidentitet, læring og etikk hos den enkelte og i organisasjonen (Bishop, 2011). Systematisk kollegaveiledning i høyere utdanning har potensiale til å øke lærernes refleksjon over egen undervisningspraksis, gi økt selvillit og minske opplevelse av isolasjon (de Lange & Lauvås 2018). Systematisk kollegaveiledning kan i tillegg øke kvaliteten på undervisningen, bidra til økt kollegialitet og samarbeid i kulturen og å gi økt bevissthet knyttet til eget arbeidsmiljø og egen arbeidssituasjon.

TST er en form for kollegaveiledning som bygger på fire grunnleggende prinsipper som skal bidra til å strukturere framdrift og innhold i veiledningssamtalene (Bedward & Daniels, 2005). *Sensitivity* handler om aktiv lytting og støtte til veisøkers beskrivelser og refleksjoner over saken som diskuteres, mens *identifying the problem* handler om at deltakerne i teamet skal ramme inn og skape en felles forståelse for det problemet eller saksforholdet som bringes inn. *Analysis* setter fokus på det videre arbeidet med å analysere problemet eller saksforholdet fra ulike perspektiver. Til slutt skal teamet komme med handlingsforslag og råd til veisøkeren, *action advised* og det kan gjøres avtale om en oppfølgings-samtale. Disse prinsippene ligner prinsipper og struktur som er nedfelt i andre veiledningsmetoder, som handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2014) og systemisk veiledning (Ulleberg & Jensen, 2017). TST har som mål å skape en arena for felles problemløsning og kollektive læreprosesser.

TST har blitt prøvd ut i flere land over en lengere periode, men ikke tidligere i Norge. Bedward og Daniels (2005) vektlegger at TST kan fremme kollektiv problemløsning og motvirke opplevelser av profesjonell isolasjon, et problem som undervisere ved norske universiteter melder om (NOKUT, 2017). Det finnes dokumentasjon på at TST har potensiale til å støtte kollektive læringsprosesser på arbeidsplassene, gi økt bevissthet om egen praksis og bidra til å utvikle profesjonelle begrunnelser for å opprettholde eller endre egen praksis (Creese, Norwich & Daniels, 1997). TST har også vært prøvd ut blant lærere på et universitet i Mexico der intensjonen var å fremme økt samarbeid om problemløsning og mer kollektive læringsformer (Castro-Félix & Daniels, 2018). Prosjektet ble fulgt av to forskere som konkluderte med at TST i denne konteksten førte til positive endringer ved universitetet og bidro til mer samarbeid og kollektiv læring både blant lærere og studenter.

Intervensjonen med å opprette veiledningsteam

Fire ansatte ved to fakulteter fra et norsk universitet dannet en prosjektgruppe for å prøve ut TST-metodikken. To engelske universitetsansatte som har utviklet metoden ledet våren 2015 ett to dagers opplæringsprogram for 19 lærere som ønsket å delta. Lærerne var ansatt ved barnehagelærer-, grunnskolelærer- eller sykepleieutdanningen. Deltakeres erfaring fra høyere utdanning varierte fra å være relativt nyansatt til å ha vært ansatt i mange år. De ble fordelt på fire team, hvorav to av teamene hadde medlemmer fra begge fakultetene. I den første perioden veiledet deltakerne hverandre om konkrete utfordringer i undervisningshverdagen. Etter den første innkjøringsperioden, var det lagt opp til at lærere

fra de to fakultetene kunne kontakte teamene hvis de hadde en utfordring fra egen praksis som de ønsket å diskutere med kollegaer. Virksomheten ble gjort kjent på intranett og på instituttmøter. Teamene hadde en fast møteplan en til to ganger i måneden. Prosjektgruppen tok ansvar for organiseringen og for at TST-metodikken ble fulgt opp i gruppene.

Tilbudet til personalet om deltakelse i teamene startet våren 2015. Fram til høsten 2016 var alle de fire teamene aktive. Prosjektgruppen arrangerte jevnlig møter for erfaringsutveksling. Det var imidlertid svært få som benyttet seg av muligheten for å oppsøke teamene for å få veiledning. Teamene fortsatte dermed gjennom hele perioden som mer tradisjonelle kollegaveiledningsgrupper der deltakerne veiledet hverandre.

Forskningsprosjektet

Design

Denne studien har en kvalitativ tilnærming med et beskrivende og utforskende design. Kvalitativ forskning er egnet for å avdekke menneskelige erfaringer relatert til et spesielt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Et utforskende design er valgt for å søke ny innsikt (Polit & Beck, 2006). Fokusgruppeintervju ble benyttet som datainnsamlingsmetode, dette er egnet når formålet er å samle erfaringer eller forståelse av tiltak og organisasjoner (Lid & Malterud, 2012). Vi antok at samtalen og gruppeinteraksjonen mellom deltakerne i grupper skulle stimulere til fyldigere beskrivelser enn hva vi hadde fått ved individuelle intervjuer.

Datainnsamling og utvalg

Alle de 19 lærerne som inngikk i de fire teamene ble forespurt om å delta i fokusgruppeintervjuer i tidsrommet oktober - november 2016. Da hadde de 15-16 måneders erfaring med TST. Til sammen 16 informanter møtte til intervju. Tre var forhindret fra å delta. Vi valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuene i de faste teamene, fordi deltakerne kjente hverandre og var vant til å samhandle.

Tabell 1. Informanter i hver av fokusgruppene

	Team 1	Team 2	Team 3	Team 4
Grunnskolelærerutdanning	2 lærere	1 lærer	2 lærere	3 lærere
Sykepleierutdanning	2 lærere	2 lærere		
Barnehagelærerutdanning		2 lærere	2 lærere	

To av forfatterne gjennomførte intervjuene der en tematisk intervjuguide ble fulgt for å sikre en mest mulig enhetlig tilnærming. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om hvordan gruppen har fungert og deltakernes utbytte av deltakelse. Videre temaer var utfordringer som gruppen har erfart, hvilke saker som egner seg til å ta opp i en gruppe og forslag til hvordan TST gruppene kan utvikles videre. Forfatterne vekslet på rollene som moderator og sekretær. Moderator ledet intervjuene, stilte spørsmål og sørget for at alle fikk bidra med sine synspunkter. Hun innledet med å presisere at vi ønsket å få fram ulike erfaringer, gjerne meningsforskjeller og utdypende oppfatninger knyttet til TST. Sekretæren hadde oppmerksomhet på gruppeprosessen og oppsummerte hovedinntrykk før intervjuet ble avsluttet. Fokusgruppeintervjuene hadde en varighet på omkring 60 minutter og ble ordrett transkribert. Styrken til fokusgruppeintervjuer er at det stimulerer til interaksjon mellom gruppedeltakerne, og at de hjelper hverandre å uttrykke tanker og følelser. En kritikk mot fokusgruppeintervjuer er at noen deltakere sier lite eller kan gi svar som de tror er akseptable i gruppen (Malterud, 2017). I disse fokusgruppeintervjuene var informantene godt kjent med hverandre fordi de hadde jobbet sammen i team med krevende tema over tid. Inntrykket vårt var at det var åpenhet i teamene og en aksept for ulike meninger.

Dataanalyse

Fokusgruppeintervjuene er analysert ut fra en metode for kvalitativ innholdsanalyse som er beskrevet av Graneheim & Lundman (2004). Analyseprosessen foregikk gjennom flere trinn. Først ble utskriftene lest flere ganger av de to nevnte forfatterne, uavhengig av hverandre, for å få et helhetsbilde av innholdet. Det videre analysearbeidet foregikk i samarbeid mellom alle tre forfattere. Innholdet ble gjenstand for refleksjon og drøftet opp mot innholdet i forskningsspørsmålene. Analyseprosessen var ikke en lineær prosess, men innebar en fram og tilbake-bevegelse mellom helhet og deler av teksten. I den videre analysen ble sentrale utsagn i materialet identifisert, markert og kategorisert i grupper med likeartet innhold. Innholdet i de ulike kategoriene ble fortettet til kondenserte meningsbærende enheter som fremdeles var nær den opprinnelige teksten. Deretter ble det kondenserte materialet gjenstand for fortolkning av underliggende mening og senere abstrahert til undertemaer og temaer. Disse ble eksemplifisert med utsagn fra informantene for dermed å bidra til transparens i resultatframstillingen. Ettersom alle forfatterne inngikk i prosjektgruppen som tok initiativ til å implementere TST, var vår forforståelse gjenstand for refleksjon under hele analyseprosessen. Det er en styrke at analysen ble gjennomført i fellesskap der ulike forståelser ble diskutert fram til konsensus. Forfatterne er erfarne profesjonsutdannere innen lærer-, barnehagelærer- og sykepleierutdanning med kompetanse i veiledning og lang erfaring med kvalitativ forskning og bidro med ulike perspektiver på materialet. Tabell 2 viser et eksempel på hvordan innholdsanalysen ble gjennomført.

Tabell 2. Eksempel på meningsenheter, kondenserte meningsenheter, undertema og tema basert på innholdsanalyse av fokusgruppeintervju

Meningsenheter	Kondensert meningsenhet. Beskrivelse nær opp til teksten	Kondensert meningsenhet. Tolkning av den underliggende meningen	Undertema	Tema
Utsagn: Ett av mine case handlet om hvorfor studenter går i forsvar og at det er vanskelig å få den gode relasjonen med enkelte	Relasjoner til studenter kan være en utfordring.	Problemer med å forstå studentreaksjoner.	Mellommenneskelige relasjoner.	Saker og tema som teamene har arbeidet med.

Etiske overveielser

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenning for gjennomføring av fokusgruppeintervjuene ble i tillegg gitt av dekanene ved de to fakultetene. Forskningsetiske retningslinjer fra NESH (Nasjonal komite for forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora) ble fulgt opp ved at alle informanter fikk muntlig og skriftlig informasjon om hensikt med fokusgruppeintervjuet. Frivillig deltakelse, anonymitet og rett til ikke å delta i intervjuet uten at det ville få noen konsekvenser for videre deltakelse i TST ble understreket i informasjonen. Alle informantene skrev under på en samtykkeerklæring.

To medlemmer av prosjektgruppen ledet fokusgruppeintervjuene. Dette kan påvirke det som ble sagt og på den måten gi noen begrensninger i kunnskapen som kom fram. Å forske på kollegaers erfaringer krever bruk av skjønn og en ansvarlig forskningsetikk. Vi erfarte en gjensidig tillit i intervjuene og et felles mål om å undersøke og drøfte om TST kan være en egnet metode for profesjonskvalifisering i høyere utdanning. Resultatene fra analyseprosessen er i tillegg validert av informantene gjennom at de gruppevis på et eget møte fikk presentert det fortolkede materialet og alle informantene har gjenkjent og godkjent innholdet uten motforestillinger.

Studiens begrensninger

Resultatene av studien er positive, ved at deltakerne rapporterer om et stort læringsutbytte og faglig støtte fra de andre i teamet. Forfatterne har alle vært med å initiere tilbudet om TST i institusjonen. Dette øker faren for bekreftelse bias og forutinntatthet. Forfatterne gjorde derfor gjentakende gjennomganger av det transkriberte materialet for å sjekke ut egne forståelser av datamaterialet mot informantenes faktiske utsagn både hver for seg og i dialog, for å lete etter kritiske innvendinger. I tillegg må det understrekes at vi var åpne på mulige bias som resultat av våre doble roller som både forskere og kolleger med informantene. Ved gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble utsagn regelmessig kontrollert gjennom å spørsmål som: «Har jeg forstått deg rett når du sier at...?». Det er krevende å forske på egen arbeidsplass, samtidig som rollen som kollega kan skape en likeverdige og tillitsfull relasjon til informantene, og således en unik adgang til en dypere forståelsen av de kontekstuelle prosessene. Ovenfor har vi beskrevet hele forskningsprosessen detaljert og transparent, for å vise eksplisitt og detaljert hvordan vi har gått frem, for på den måten å styrke studiens troverdighet.

Studiens hensikt er ikke å argumentere for at TST er den eneste måten å støtte den faglige utviklingen til lærere i høyere utdanning. Vi ønsker å belyse lærernes erfaringer og utfordringer og drøfte TST som et mulig tiltak som kan bidra til mer kollektive læringsprosesser blant lærerne. Erfaringene kan lede til nye spørsmål og gi innsikt til videre arbeid og forskning.

Resultater

Studiens forskningsspørsmål er: *Hvilke temaer blir tatt opp i teamene og hvilket læringsutbytte rapporterer universitetslærere fra sin deltakelse?* Tabell 3 viser en skjematisk oversikt over studiens resultater knyttet til forskningsspørsmålene.

Tabell 3. Temaer som ble diskutert i teamene og deltakernes rapporterte læringsutbytte

Temaer som ble diskutert i teamene	Deltakernes rapporterte læringsutbytte
Utfordringer i undervisningen Mellommenneskelige relasjoner Dilemmaer	Økt pedagogisk innsikt Personlig vekst Ny samarbeidsarena

Utfordringer

Deltakerne trekker fram mange utfordringer i egen undervisning som de hadde drøftet i teamene. Dette handler om studenter med ulike forutsetninger, i tillegg til variasjon i undervisningsmetoder og behovet for å utvide eget pedagogisk repertoar. Felles utfordringer som kommer tydelig fram av analysene er hvordan lærerne kan støtte studentene i å knytte teori og praksis sammen for å skape meningsfylte sammenhenger og hvordan lærerne kan gjennomføre gode forelesninger i store studentgrupper. En annen utfordring som drøftes hyppig er hvordan utdanningen kan bidra til å utvikle selvstendig tenkende profesjonsutøvere i en situasjon hvor universitetslærerne opplever at rammene blir trangere. Flere gir uttrykk for uro for framtida fordi de opplever flere krav om omorganisering, mer undervisning i store grupper og en overgang til mer nettbasert undervisning. Et eksempel er et utsagn fra ett av fokusgruppeintervjuene om forelesning i store grupper: «Mange gruer seg til å forelese, de sier at de sover dårlig natten før».

Andre saker gjelder arbeidet med å utarbeide og videreutvikle emneplaner og relevante eksamensformer. De nyansatte beskriver sin situasjon som særlig krevende, da de får mange nye arbeidsoppgaver og ofte blir overlatt til seg selv for å finne løsninger. «Da jeg begynte her hadde jeg forventet at det fantes forum som lignet TST-virksomhet, ettersom det er et miljø som driver med pedagogikk og skoleutvikling, men det fantes ingenting».

Det er stor grad av likhet i de faglige utfordringene som lærerne fra ulike utdanninger tar opp i TST-gruppene. I fokusgruppeintervjuene forteller de om overraskelse over at de faglige utfordringene er så

like på tvers av ulike fag og utdanninger. Dette vitner om at deltakerne har deltatt aktivt både med å dele egne erfaringer og med å lytte til det som de andre spiller inn i samtalen. Dette læringspotensialet kan knyttes til at mange ulike erfaringer og forståelser blir gjort tilgjengelige gjennom TST-strukturen. Således blir det mulig å sammenlikne, kontrastere og reflektere over mange situasjoner, dilemmaer og tolkninger.

Mellommenneskelige relasjoner

Mange av utfordringene handler om relasjoner til studenter, kolleger og ledere. Også her er det stor grad av likhet på tvers av profesjonene i hvilke utfordringer man står ovenfor. Utfordringene varierer over et stort spekter, fra skikkethetsvurdering av studenter, til studenter som blir opplevd som kravstore eller som går i forsvar når de blir utfordret faglig.

Følgende utsagn er en konkretisering av den kompleksiteten som knytter seg til aspekter ved relasjonen mellom lærer og student:

Jeg tok opp en sak i TST, knyttet til studentveiledning i praksis. Jeg forsto ikke hvorfor studentene noen ganger går i forsvar og at det vanskelig å få den gode kontakten. Spørsmålene fra teamet fikk meg til å forstå at studenter kan føle at de blir evaluert. Jeg burde kanskje kommet på dette selv, men jeg fikk mange innsikter som hjelper meg videre i arbeidet.

Utfordringer i relasjoner til kolleger og ledere nevnes også, for eksempel knyttet til samarbeidsproblemer eller konflikthåndtering. I intervjuene ble en diskusjon ut fra etiske vurderinger om relasjoner og konflikter til kolleger og ledere er egnede temaer for veiledningen i teamene.

Dilemmaer

Det er mange typer av dilemmaer som har blitt tematisert i teamene. Ett av dem er lærernes opplevelser av økning i pålagte oppgaver som det ikke blir gitt ressurser til. De støtter hverandre i å kunne si nei i noen situasjoner. Andre dilemmaer er å kunne prioritere i perioder der de har mange oppgaver innenfor et begrenset tidsrom og deltakernes opplevelser av at viktige oppgaver ikke blir prioritert tilstrekkelig av ledelsen. Alle disse eksemplene karakteriseres av at de berører krevende sider ved rollen som universitetslærer, problemstillinger som det ofte er lite tid til å drøfte i formelle møter. En av informantene hevder: «Vi er i en kultur der vi forventes å klare det meste selv. TST kan bidra til å dyrke fram en delingskultur og er en ny samarbeidsarena». Deltakerne rapporterer et stort behov for kollegial støtte og samarbeid i en arbeidssituasjon som oppleves som uforutsigbar og krevende, slik sitatet ovenfor illustrerer.

Deltakernes rapporterte læringsutbytte

Når det gjelder deltakernes rapporterte læringsutbytte, framkom det følgende hovedtema: *økt pedagogisk innsikt, personlig vekst og en ny samarbeidsarena*. Vi vil videre presentere og utdype innhold som analysene fikk fram i de ulike hovedkategoriene.

Økt pedagogisk innsikt

Alle lærerne vektlegger at veiledningen i teamene har gitt dem et stort læringsutbytte knyttet til pedagogiske aspekter. De gir uttrykk for å ha fått større forståelse for hvordan rollen som lærer i høyere utdanning kan utøves og at de lærer mye ved å få innblikk i andres undervisningserfaringer og vurderinger. Deltakerne gir også uttrykk for at arbeidet med de fire grunnleggende prinsippene TST bygger på, har gitt dem økt pedagogisk innsikt. Ett eksempel er dette utsagnet: «TST-metodikken har bidratt til at jeg har blitt flinkere til å stille refleksjonsspørsmål, noe jeg har overført til studentarbeidet».

Det å være del av et team blir framhevet som en styrke i materialet som helhet, særlig framheves det som verdifullt at problemer blir mindre «private» når de kan drøfte dem med kolleger. Det oppleves også som positivt å kunne hjelpe kolleger som sliter med lignende utfordringer. En av informantene sier det slik: «Et personlig problem har blitt løftet til et kollektivt problem». En utfordring som en deltaker oppfatter som et personlig problem knyttet til egen manglende kompetanse, kan etter drøfting i gruppa

endre seg til å bli et problem som flere deler og kan bidra til løsninger av. Veiledningen kan gi innsikt i at det ofte ikke dreier seg om et individuelt problem, men at problemet er felles og ofte av organisatorisk karakter.

Det rapporteres gjennomgående at deltakerne i teamene har lært mye, både av å diskutere problemstillinger de selv bringer inn og av de andres utfordringer. De fire prinsippene som TST er bygget på, hjelper teamene på den ene siden med å holde fokus på utfordringen og på den andre siden til å analysere den fra ulike perspektiver før det gis råd. Samtidig tar det noe tid å lære seg en hensiktsmessig form på møtene der prinsippene blir ivaretatt. Informanter i flere team forteller at de i starten opplevde det som krevende å følge opp prinsippene i TST-metoden, men at når de først fikk metoden «under huden», bidro disse til gode og fokuserte læreprosesser.

Det er ikke bare utfordringer som blir drøftet i veiledningen. Fokus på gode eksempler og positive erfaringer blir framhevet som viktig grunnlag for utvikling av en delingskultur. Dette utsagnet illustrerer erfaringer flere gir uttrykk for: «De gode eksemplene tas ofte fram i TST og det synes jeg er så gledelig». Utsagnene tyder på at deling av gode eksempler skaper motivasjon og utvikling av felles handlingsrepertoar i undervisningsarbeidet.

Personlig vekst

Erfaringene har også ført til det vi har kategorisert som personlig vekst. Informantene forteller at arbeidet i teamene har gitt dem bedre selvtillit som undervisere og støtte i å prøve ut nye undervisningsformer. Tilhørigheten og støtten fra teamet gir dem energi og opplevelse av mestring. De beskriver at å ha et sted der de kan «laste av seg» utfordringer, hjelper dem til å se situasjonen klarere og gir nye ideer til handlingsalternativer og tiltak. Deltakelse i TST oppleves som en god støtte relatert til undervisningsutfordringer på den ene siden og læringspotensialet knyttet til å diskuteres andres utfordringer på den andre: «Jeg har fått hjelp til å tenke på utfordringer jeg har og har lært mye av egne og andres caser. Jeg vokser på å lytte til andres tanker og erfaringer».

En ny samarbeidsarena

Informantene gir uttrykk for at teamene skaper en ny samarbeidsarena som de har savnet. «Dette tilbudet er oss så kjærkommet», sier en informant. De vektlegger at TST ble en ny form for kollegasamarbeid som brøt den isolasjonen mange gir uttrykk for at de opplever i travle arbeidsdager. Det sosiale aspektet blir framhevet som viktig, samtidig som de vektlegger at TST er et faglig forum. «TST er ikke en prateklubb, men et forum hvor profesjonelle utveksler ideer, lærer av hverandre og prøver ut nye ting».

Informantene viser til faktorer som tid, rom og en plan for møtene for hvert semester som viktig, da slike strukturer gir forutsigbarhet. Det er viktig at møtetidspunktene er avtalt i god tid og at saken som skal drøftes sendes ut på forhånd.

Som tidligere nevnt, har flere team erfart betydningen av å følge de fire prinsippene i TST-metoden. Disse to sitatene illustrerer dette: «Vi så styrken i metoden da vi ble oppsøkt at en som ville ha raske råd på Skype, mens vi opplevde at metoden fikk henne til å tenke selv». «Vi klarte det fordi vi hadde trent på prinsippene i metoden på forhånd».

I den første fasen der deltakerne veiledet hverandre, snakkes det om erfaringene i svært positive ordelag. Etter hvert fikk kolleger tilbud om å få veiledning av et team, men dette tilbudet var det få som benyttet seg av. Vår studie gir ikke grunnlag for å konkludere om årsaker til det, men informantene hadde forslag til endringer som de mente kunne gjøre terskelen mindre for utenforstående å ta kontakt med TST. Ett av forslagene var å ikke ha så ensidig fokus på problemer, da det kunne skremme noen fra å komme, et annet forslag handlet om bedre markedsføring: «Jeg tror at gruppene skal markedsføre seg som et forum der alle kan komme».

Et annet synspunkt handlet om at teamene bør være av en viss størrelse for å gjøre dem robuste: «En gruppe bør ikke bestå av for få deltakere, det blir mindre sårbart om en deltaker ikke kan møte. Seks faste deltakere i tillegg til mer tilfeldige deltakere synes jeg er et bra antall». I et av fokusgruppeintervjuene blir det diskutert om tiden som ble avsatt til veiledningen i teamene var tilstrekkelig til mer kompliserte saker.

Vanligvis var 45 - 60 minutter avsatt. De blir enige om at en løsning kan være å bruke flere møter på samme sak, selv om det vil gå ut over andres muligheter til å få tatt opp sin sak. Informantene trekker fram hindringer knyttet til fulle arbeidsplaner, slik at avsatt tid til arbeid i teamene får liten effekt. De synes at det er krevende å få tid til å sende inn sak eller case på forhånd og at det i travle perioder kan være utfordrende å finne tidspunkter som passer for alle.

Diskusjon

I denne delen av artikkelen vil vi trekke fram og drøfte noen aspekter ved våre resultater som vi finner særlig interessante med hensyn til TST som metode for profesjonskvalifisering i høyere utdanning.

Rollen som lærer i høyere utdanning og behov for profesjonskvalifisering

Våre analyseresultater viser at informantene opplever rollen som universitetslærer som kompleks og krevende. De forteller om faglige, pedagogiske og praktiske utfordringer og også om en opplevelse av faglig isolasjon i en travel hverdag. Dette er i tråd med resultater fra NOKUTs underviserundersøkelser (2017; 2018) som viser at undervisning av mange ble opplevd som et altoppslukende individuelt arbeid som ofte må prioriteres på bekostning av forskning. Undersøkelsene finner også at informantene bruker mye tid på undervisning og at mangel på tid blir betraktet som utfordring for kvaliteten i undervisningen. Undersøkelsen fra Hanssen med flere (2017) viser dessuten at mye av det som er inkludert i oppgavene til nyansatte universitetslærere oppleves som både ukjent og meget krevende.

Felles for informantene i vårt prosjekt er at de i liten grad har utdanning som er rettet spesifikt mot å undervise studenter. De siste årene har det blitt tilbudt videreutdanning i universitet- og høyskolepedagogikk, men ingen av deltakerne i dette prosjektet hadde tatt denne utdanningen. Informantenes bakgrunn er utdanning på masternivå eller høyere fra fag som inngår i profesjonsutdanningene.

I fokusgruppeintervjuene understreker lærerne betydningen av å kunne drøfte undervisningen ut fra overordnede mål om å utvikle selvstendige tenkende profesjonsutøvere. De uttrykker behov for utvide sitt pedagogiske repertoar i forhold til krav om mer studentaktive undervisnings- og vurderingsmetoder for å møte og engasjere studenter med ulike forutsetninger.

Våre resultater viser at deltakerne erfarte det som nyttig med en felles arena der egne og andres utfordringer fra undervisning kan drøftes. De har felles opplevelser av at veiledningssamtalene gir læringsutbytte, noe som også bekreftes av en annen artikkel fra dette prosjektet (Hontvedt et.al. 2019). Dette viser betydningen av profesjonskvalifisering nær knyttet til utøvelse av arbeidet, der løsninger utvikles i et faglig fellesskap (Timperley, 2011; Havnes og Smeby, 2014).

Forankring i organisasjonen

Informantene gir unison uttrykk for at forankring og støtte fra lederne er viktige forutsetninger for å lykkes med TST. Deltakerne fikk avsatt timer på arbeidsplanen til deltakelse i gruppene, dessuten ble TST-prosjektet presentert og gitt oppmerksomhet på instituttmøter. Dette ga tiltaket legitimitet. I noen tilfeller ble nyansatte oppfordret av ledere til å ta kontakt med et team, noe som ble opplevd som en aksept for den faglige støtten TST kan gi. I fokusgruppeintervjuene blir det hevdet at ledere kunne bli bedre på å bruke muligheten som TST kan gi ansatte: «Når enkelte har problemer, kan ledere være mer aktive i å foreslå deltakelse i en TST-gruppe».

Det var nesten ingen som tok kontakt med de etablerte teamene for å drøfte sine utfordringer i fase to, slik det var lagt opp til. I intervjuene uttrykte deltakerne skuffelse over det. Et forslag som kom fram i den sammenheng var dette: «Nyansatte burde få tildelt et navngitt TST-medlem som den kunne henvende seg til, det er avgjørende at TST blir godt integrert i organisasjonen». I veiledningslitteraturen vektlegges likeverdighet og tillit mellom kolleger som forutsetninger for læring i veiledningssamtaler

gjennom åpne drøftinger av krevende yrkessituasjoner (Bjerkholt, 2017; Daniels, Creese & Norwich, 2000). Deltakerne i de faste teamene gir uttrykk for at tillit etter hvert er etablert i gruppene. Samtidig kan liten interesse og til dels motstand fra andre ansatte mot å oppsøke teamene forklares ut fra manglende tillit og likeverdighet. Det å oppsøke en gruppe med mer eller mindre kjente kolleger for å få veiledning kan oppleves som utradisjonelt og utrygt ut fra den veiledningen de fleste universitetsansatte har erfaring med fra før. Veiledning mellom en veileder og en veisøker eller i faste veiledningsgrupper over tid er de mest vanlige veiledningsformene på skole- og helseområdet. Likeverdigheten mellom deltakerne kan ha blitt forstyrret ved at medlemmene i de etablerte teamene ble oppfattet som eksperter.

Tid og fleksibilitet er i tillegg avgjørende faktorer som kan ha påvirket andre ansattes bruk av teamene. Det tar tid før nye tilbud blir kjent og akseptert i en organisasjon (Roland & Westergård, 2015). Å utvikle fleksible veiledningsordninger som kan tilpasses nye deltakers skepsis og usikkerhet krever tid til utprøving og dessuten kompetanse hos deltakerne i teamene om veiledning som læringsform. Alle deltakerne hadde deltatt i et to-dagers seminar om TST i starten av prosjektet, mange hadde erfaringer med å veilede studenter, men få hadde erfaring med selv å delta i en veiledningsgruppe. Sett i lys av nasjonale krav til veiledere for nyutdannede lærere og lærerstudenter om veilederutdanning på 30 studiepoeng, kan dette peke mot et kompetansebehov. Kunnskap om ulike veiledningsstrategier og -metoder, samt erfaring over tid, er viktig for å utvikle fleksible og varige veiledningsordninger i institusjonen.

Faktorer som bidrar til å støtte deltakernes profesjonskvalifisering

Prosjektgruppens arbeid med tilrettelegging i form av planer, støttende strukturer, ansvarsavklaring og arenaer for erfaringsutveksling blant deltakerne, var avgjørende faktorer for å få teamene til å fungere, mente informantene. Hensikten med innføring av TST ved universitetet var å bidra til profesjonskvalifisering og samarbeid. Resultatene fra fokusgruppeintervjuene viser at deltakerne i alle teamene ga uttrykk for at veiledningen ga dem viktig læringsutbytte på relevante områder. Deltakerne i de to teamene som hadde medlemmer fra både lærer- og sykepleierutdanning var imidlertid mest tilfredse med læringsutbyttet, selv om noen i starten av prosjektet hadde hatt motforestillinger til en slik organisering. Kan ulikheter i deltakernes fag- og yrkesbakgrunn være en sentral støttende faktor for kollektiv profesjonskvalifisering? Informantene beskriver selv hvordan gruppe-medlemmenes ulike kunnskaper, erfaringer og synspunkter på sakene som drøftes i teamet bidro til analyser, refleksjon og fruktbare samtaler. Denne prosessen så ut til skape metaperspektiv på egen praksis, noe som støttet intensjonen med veiledningen og bidro til en endret forståelse, oppdagelse av nye handlingsalternativer og kollektiv problemløsning (Daniels, Creese & Norwich, 2000). Det at veiledningen skjedde mellom deltakere fra ulike profesjoner, ser ut til å bidra til å tydeliggjøre veisøkers egen profesjonskunnskap og verdier (Bjerkholt, 2017). Dette har vi tidligere omtalt som en forhandling, der profesjonsutøvernes utvikler sin pedagogiske innsikt i dialog med kolleger. Deltakernes læringsbaner (Dreier, 1999) bringes således i bevegelse gjennom TST-virksomheten.

Samtidig var innholdet i veiledningssamtalene preget av likhet i form av at deltakerne fra ulike utdanninger gjenkjente hverandres utfordringer. Informantene ga i intervjuene uttrykk for overraskelse over hvor like de faglige utfordringene deres var. Dette så ut til å styrke fellesskapet i gruppa og skape nødvendig trygghet for at de våget å drøfte utfordrende situasjoner fra egen undervisningspraksis. TST-metoden bygger på fire prinsipper som strukturerer framdrift og innhold i veiledningssamtalene. For å kunne følge opp de to første prinsippene, *Sensitivity* og *Identifying the problem*, kan likheter i deltakernes erfaringer sikre at veisøkeren møter støtte og forståelse for sine yrkesmessige utfordringer. I oppfølging av de to neste prinsippene, *analysis* og *action advised* kan nettopp ulikheten i deltakernes fag- og yrkesbakgrunn være ressurser som kan bidra til at sakene blir belyst fra ulike perspektiver og til at veisøker kan få råd og handlingsforslag som bryter med hans eller hennes vanlige praksis. Graden av likhet og ulikhet i deltakernes erfaringer vil på forskjellige måter påvirke gjennomføringen og deres læringsutbytte av veiledningen i teamene. I resultatene kunne vi se spor av deltakernes læringsbaner (Dreier, 1999). Dette kom til uttrykk gjennom hvordan teamene bidro til hverandres læring og hvordan erfaringer fra

ulike kontekster ble gjenstand for felles utforskning i veiledningssamtalene. Læring på arbeidsplassen skjer, som vi tidligere har understreket, i ulike kontekster der kunnskaper og erfaringer integreres og utforskes i fellesskap. Lærerne som deltok i prosjektet utviklet, slik de selv så det, sin profesjonelle rolle i dialog med kolleger. Gjennom sine møter i prosjektet, utforsket deltakerne likheter og forskjeller mellom erfaringene sine og skapte mening på tvers av dem (Dreier, 1999). Jevnlige veiledningssamtaler ble møteplasser der deltakerne bidro til hverandres læring.

Kollegaveiledning er et kompetansetiltak som er nært knyttet til utøvelse av arbeidsoppgavene i yrket ved at utfordringer og positive erfaringer belyses og handlingsalternativer drøftes i et faglig fellesskap. Ifølge Timperly (2011) og Havnes og Smeby (2014) har slike tiltak større potensiale for læring enn organisert opplæring utenfor arbeidsplassen. Arbeid knyttet til planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver som undervisning, eksamen og samarbeid med kolleger rommer mange kvalifiseringsmuligheter hvis det blir gjenstand for felles refleksjoner og drøfting. Dette krever tid og tiltak som støtter systematiske undersøkelser. Mange deltakere hadde erfart betydningen av å følge opp TST-metodens fire prinsipper og ga uttrykk for at læringsutbyttet ble større når prinsippene ble fulgt. Strukturen i veiledningssamtalen og bruk av prinsippene skapte en trygg arena der utfordringene kunne identifiseres og bli gjenstand for refleksjon og analyse før ulike råd og løsninger ble vurdert.

Faktorer som var til hinder for å bruke TST som støtte for profesjonskvalifiseringen

En avgjørende fase i endringsarbeid i institusjoner er overgangen fra prosjekt til ordinær drift (Roland & Westergård, 2015). En permanent implementering av TST i institusjonen ville nok krevd andre støttende tiltak og en mer solid forankring i organisasjonens strategiske planer. Våre resultater tyder på at det kunne vært en støtte om dette tiltaket ble knyttet til universitetets øvrige kompetansetiltak for ansatte. Deltakerne foreslo at veiledning gjennom TST skulle bli et tilbud ledelsen ga til alle nytilsatte, noe som kunne bidro til rekruttering til veiledningsgruppene og vært en støtte for de nytilsatte. Vi merket oss med interesse at særlig de nytilsatte blant informantene understreket at de hadde behov for veiledning og støtte fra kolleger, noe som bekreftes av andre undersøkelser fra høyere utdanning (Hanssen mfl., 2017; Hendry, Bell & Thomson 2014; Bulman et. al. 2016). Veiledning i TST kan langt på vei inkludere foreslåtte tiltak som undervisningsgrupper (Hanssen mfl., 2017) og kolleger som kritiske venner i undervisningsarbeidet (Handal, 2016) fordi sakene som ble drøftet ofte var relatert til undervisningen og fordi særlig analysedelen av veiledningen utfordret til kritisk refleksjon over egen praksis.

Deltakerne evaluerte sitt læringsutbytte i logger og på seminarer underveis i prosjektet. Dette materialet bekrefter og understreker resultatene fra fokusgruppeintervjuene. Av loggene framgår det tydelig at tiltaket hadde betydning for deltakernes profesjonskvalifisering og deres læringsbaner. Likevel ble det slutt på ressurstildeling til prosjektet. Det kan være mange grunner til at prosjektet ble avsluttet. Dette skjedde i en fusjonsprosess der det var fokus på å skape like vilkår for lærerne og likhet i studietilbudene på de ulike campus. Samtidig som det kan være andre faktorer i universitetskulturen som bidro til å hemme etableringen av varige tiltak for kollegaveiledning. En tradisjon med å rekruttere kompetente lærere som har eller raskt tilegner seg førstekompetanse, kan muligens føre til at vekt på individuell kompetansebygging overskygger behovet for kollektiv kompetansebygging. Universiteter er preget av en individuell kultur der det ofte er opp den enkelte lærer å løse problemer som oppstår (NOKUT, 2018).

Teamene arbeidet hovedsakelig med utfordringer knyttet til undervisning. Det var disse utfordringene deltakerne ga uttrykk for at de hadde behov for å drøfte med andre. Forskningsarbeid, den andre hoveddelen av lærernes oppgaver, ble lite drøftet i veiledningssamtalene. Hvis forskningsarbeid ble berørt i samtalene, var det ut fra utfordringer med å få tid til både god undervisning og forskning. Betyr dette at mange lærere på universitetet har mest behov for støtte i undervisningsdelen av stillingen? En forklaring kan være at mange har mer kompetanse i forskning enn i undervisning i sin egen utdanningsbakgrunn, en annen at de opplever mer støtte og samarbeid i forskningsarbeidet. Avslutningen av tildeling av midler til deltakelse i TST skjedde i en periode hvor det ble etablert forskningsgrupper for å støtte forskningen og øke publiseringen ved universitetet. Kan det ligge en mer eller mindre bevisst prioritering av forskning på

bekostning av undervisning bak ledelsens beslutninger? Hvis det er tilfelle, kan dette svekke integrasjonen mellom undervisning og forskning som uttrykkes gjennom kravet om at all undervisning på universitetet skal være forskningsbasert. Dette er viktige spørsmål, og det er behov for mer forskning på dette området for å kunne gi empirisk baserte svar.

Oppsummering

Resultatene viser at TST ble en ny og viktig samarbeidsarena der lærerne på universitetet kunne drøfte pedagogiske utfordringer, problemer og dilemmaer knyttet til undervisning og samarbeid rundt undervisning. I de teamene der deltakerne hadde bakgrunn fra ulike utdanninger og fag, var de mest fornøyd med læringsutbyttet. Dette viser et stort potensial for felles profesjonskvalifisering og læring når det etableres tiltak på tvers av fakulteter og fag på et universitet. Aktiv utforskning av ulike, men beslektede utfordringer, gir rike anledninger for å kontrastere og sammenlikne erfaringer, opplevelser og løsninger på krevende undervisningssituasjoner (Dreier, 1999).

En avgjørende faktor for etablering av TST var støtte fra ledelsen og ressurser i form av tidsressurser til lærerne. Da det ble slutt på ressurstildelingen, stoppet arbeidet i gruppene opp. Samtidig opplever mange lærere i høyere utdanning at kravene til undervisning, forskning og deres videre kvalifisering øker. Dette understreker behovet for kollektiv kompetanseutvikling og støttende kollegiale strukturer på arbeidsplassen. Veiledning gjennom TST kan være et viktig tiltak for å styrke dette, men, som våre resultater har vist, er tydelig forankring i organisasjonens strategiske planer og støtte fra ledelsen nødvendig. Det er dessuten viktig å huske på at det tar tid å få etablert et tiltak som dette i en virksomhet, både å få teamene til å fungere, men også for å gjøre ordningen kjent og dermed gi muligheter for andre til å oppsøke teamene for veiledning. Deltakerne i dette prosjektet oppsummerte sine erfaringer med TST ved å trekke fram fire «gevinster». For det første at veiledningen hadde gitt dem større pedagogisk innsikt, for det andre at de opplevde økt selvtillit som undervisere, for det tredje at de hadde fått støtte og mot til å prøve ut nye undervisningsformer, og for det fjerde at teamene bidro til mindre privatisering og «ensomhet» i undervisnings- og vurderingsoppgavene som universitetslærere. Veiledning i TST ble dermed en egnet metode for å støtte lærernes profesjonskvalifisering. TST fylte et behov for kollegialt samarbeid og faglig støtte. Et resultat fra denne studien som vi mener at det er særlig interessant å merke seg, er deltakernes felles opplevelse at TST-prosjektet motvirket faglig isolasjon og bidro til en delingskultur. Sagt med andre ord: arbeidet bidro til styrking av et praksisfellesskap der kunnskap blir konstruert i fellesskap (Dysthe, 2001; Vygotsky, 2001). Vår studie viser således at «Teacher support teams» kan være en virkningsfull metode for profesjonskvalifisering i høyere utdanning, men mulighetene for å innfri intensjonene øker når det har en klar forankring i organisasjonens strategiske planer for undervisningskvalitet. En annen viktig forutsetning er at det legges opp til gjennomføring over en lengre tidsperiode¹.

Referanser

- Bedward, J. & Daniels H. (2005). Collaborative solutions – clinical supervision and teacher support teams: Reducing professional isolation through effective peer support. *Learning in Health and Social Care*, 4(2), 53–66.
- Bishop V. (2011). Clinical Nursing supervision governance. In J. Cutcliffe, K. Hyrkäs & J. Fowler (Red.), *Routledge handbook of clinical supervision: Fundamental international themes* (s. 327–337). Milton Park: Abingdon.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bulman, C., Forde-Johnson, C., Griffiths, A., Hallworth, S., Kerry, A., Khan, S., ... Sharp, P. (2016). The development of peer reflective supervision amongst nurse educator colleagues: An action research project. *Nurse Education Today*, 45, 148–155. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.07.010>

- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.118–129). Oslo: Universitetsforlaget
- Castro-Félix, E. & Daniels, H. (2018). The social construction of a Teacher Support Team: An experience of university lecturers' professional development in STEM. *Journal of Education for Teaching*, *44*, 14–26. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422610>
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, *51*(2), 49–51.
- Creese, A., Norwich, B. & Daniels, H. (2000). Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: Supporting teachers for SEN and other needs. *Research Papers in Education*, *15*(3), 307–324.
- Daniels, H., Creese, A., & Norwich, B. (2000). Supporting collaborative problem solving in schools. I H. Daniels (Red.), *Special education beyond rhetoric* (s. 173–186). London, England: Routledge.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London, England: Routledge Falmer.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines: Critical Social Studies*, *1*(1), 5–32.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- de Lange, T. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *UNIPED*, *41*(3), 259–274
- de Lange, T. & Wittek, A. L. (2018). Creating shared spaces: Developing teaching through peer supervision. *Mind, Culture, and Activity*, *25*(4), 324–339. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1544645>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of educational research* *50* (2011), 33–39.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research* *43* (2005), 168–182.
- Esterhzy, R., de Lange, T., Wittek, A.L. & Bastiansen, S. (under utgivelse). Kollegaveiledning i høyere utdanning: - hva sier internasjonal forskning? I: Wittek, A.L. & de Lange, T. (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Graneheim, U.H. & Lundmann, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, *24*, 105–112.
- Handal, G. (2016). Kritiske venner. I Strømsø, H.I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (s. 249–266). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, *40*(1), 7–17. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-02>
- Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2014). Professional development and the professions. I S. Billet, C. Harteis & H. G. Gruber (Red.), *International handbook of research in professional practice-based learning* (s. 915–954). Dordrecht: Springer
- Hendry, G. D., Bell, A., & Thomson, K. (2014). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development*, *19*(4), 318–329. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.848806>
- Heron J. & Reason P. (2006). *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Hontvedt, M., Silseth, K. & Wittek, A. L. (2019). Professional collaboration in teacher support teams: A study of teacher and nurse educators' creative problem-solving in a shared space for professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1665098>
- Kohut, G. F., Burnap, C. & Yon, M. G. (2007). Peer Observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed. *College Teaching* *55*, 19–25.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lid, T.G. & Malterud, K. (2012). General practitioners' strategies to identify alcohol problems: A focus group study. *Scan J Prim Health Care*, 30(2), 64–9.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melding til Stortinget nr. 18. (2015). *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolereformen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- Melding til Stortinget nr. 16. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (2016-2017)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del 1: Hovedrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge*. Del 1: Hovedrapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOKUT. (2017). *Underviserundersøkelsen 2016: Gjennomføring, spørreskjema og data i pilotundersøkelsen*. Hentet fra: https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/karlsen_hilde_jo_hanne_underviserundersokelsen_2016_gjennomforing_2-2017.pdf
- NOKUT. (2018). *Underviserundersøkelsen 2017. Hovedtendenser*. Hentet fra: https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/lid_pedersen_damen_underviserundersokelsen-2017_hovedtendenser_2-2018.pdf
- Polit, D.F. & Beck, C.T. (2006). *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization*. New York: Lippincott, Williams and Wilkins
- Roland, P. & Westergård, E. (Red.). (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sachs, J., & Parsell, M. (2013). *Peer review of learning and teaching in higher education: International perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Smeby, J.- C. & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.11–20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press
- Thomas, S., Q. T. Chie, M. Abraham, S. J. Raj, & L. S. Beh. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159.
- Ulleberg, I. & Jansen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Wittek, A. L. (2013). The activity of “writing for learning” in a nursing program. *Outlines: Critical Social Studies*, 14(1), 73–94
- Wittek, A. L. & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner: Om lærernes læring og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

ⁱ Vi ønsker å rette en takk til Ian Thompson og Harry Daniels ved Universitetet i Oxford for inspirasjon og god hjelp med å komme i gang med TST-prosjektet