

Jokstad, G.S. (2023). Samskapt læring gjennom kollegaveiledning: Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 103–121). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211006>

6

Samskapt læring gjennom kollegaveiledning

Fra enkeltstående byggeklosser til en bærebjelke i profesjonsfellesskapet?

Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen

Innledning

I kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte hvordan kollegaveiledning kan være et viktig element for utviklingen av profesjonsfellesskapet og hvordan dette i fortsettelsen kan føre til ytterligere profesjonalitet gjennom samarbeid. Kollegaveiledning har som hensikt å hjelpe hverandre i profesjonell utvikling og defineres som en «løpende og systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling» (Lauvås et al., 2016, s. 38). Studien er gjennomført ved en middels stor 1–10 praksisskole over en tidsperiode på tre år.

Utvikling av profesjonsfellesskapet

Skolen er et profesjonsfellesskap bestående av ulike funksjoner og oppgaver. Læreres medansvar for å utvikle dette er nedfelt i Overordnet del av læreplanverket. Her kan vi lese: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette skal gjøres, er ikke nedfelt, men det vises til at «lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag», og videre at «[L]ærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derfor vil det være naturlig å utvikle dette profesjonelle skjønnet som lærerprofesjonen krever, både sammen med andre og individuelt. Kravet til samhandling som nå er nedfelt i Overordnet del, er på ingen måte et brudd med tidligere praksiser i skolen, men en forsterket forventning om at opplæringsinstitusjoner praktiserer og organisatorisk legger til rette for å lære i fellesskapet. Profesjonalitet gjennom samarbeid handler om hvordan lærere og andre innenfor utdanningsprofesjonen endrer undervisning og læring i fellesskap. Dette sies å kunne føre til en styrking av elevenes prestasjoner, økt sjanse for at lærerne blir værende i yrket, og økt implementering av innovasjon og endring (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 29). Men skal dette skje, må lærere, skoleledere og skoleeiere, hver for seg og sammen, ansvarliggjøres og fylle sine roller. Forskning viser at det er mange kritiske faktorer som spiller inn om en skole evner å arbeide strategisk med profesjonsfellesskapet (Grutle, 2018; Säljö, 2016; Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015). Det kan være både personlige og strukturelle faktorer. Å få innsikt i slike faktorer vil kunne gi verdifull kunnskap om og innspill til muligheter for å skape et funksjonelt handlingsrom. Forskningsspørsmålet for dette kapitlet er derfor: *Hvilke avgjørende faktorer må være til stede for at innføringen av kollegaveiledning styrker og utvikler profesjonsfellesskapet i skolen og fører til en profesjonalitet gjennom samarbeid?*

Teoretisk rammeverk

Profesjonelt arbeid fordrer et godt profesjonelt fellesskap. Økt samarbeid gjennom undervisningsplanlegging og gjennomføring er en integrert del av hverdagen og kulturen på de fleste skoler. En videre utvikling av læringsfellesskapet er fortsatt en utfordring mange steder. Det vil kreve en utvidet kollektiv satsning og en forventning til læringspotensialet som ligger i kollegafellesskapet. Profesjonalitet gjennom samarbeid kan skje der lærere jobber tett sammen og våger å gi hverandre råd og konstruktive tilbakemeldinger (Hargreaves & O'Connor, 2019). For at dette skal kunne skje, er det noen kulturovergripende prinsipper som må være til stede. Disse er:

1. kollektiv autonomi
2. kollektiv effektivitet
3. undersøkende samarbeid
4. kollektivt ansvar
5. kollektivt initiativ
6. gjensidig dialog
7. arbeid i fellesskap
8. felles mening og formål
9. samarbeid med elever
10. helhetstenkning for alle

(Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 32–34)

Skal disse prinsippene få grobunn og vekstmuligheter, kreves det både strukturelle, faglige og relasjonelle rammer. En utvikling av profesjonsfellesskapet er et delmål. Å utvikle profesjonalitet gjennom samarbeid er en dypere og mer grundig form for profesjonelt samarbeid. For noen betyr dette en grunnleggende kulturendring til det kollektive «vi» og må framkomme tydelig uttrykt i skolens ledelsesfilosofi og praksis.

Læring gjennom veiledning

Læreryrket er en skjønnsbasert yrkesutøvelse, og «skjønn bærer i seg muligheten for vilkårlighet, uforutsigbarhet, maktmisbruk og illegitim inntrengning i menneskers privatliv» (Grimen & Terum, 2009, i Østrem, 2015, s. 31).

Utviklingen av pedagogisk skjønn har derved både et verdifokus og et læringsfokus. Dette læringsfokuset, som pedagogisk handling, krever et handlingsrom. Læringen er en personlig utvikling, basert på erkjennelse og mening og kan skje gjennom ulike aktiviteter som initieres den eller de lærende. Det er hvordan vi er responsive i de gjeldende settinger, som avgjør om dette skjer.

Læring i et sosialt perspektiv blir definert av Lave og Wenger som å mestre aktiviteter, handlinger og språklige diskurser innenfor et fellesskap (Lave & Wenger, 1991). Det fordres altså både en *tilegnelse* og en *deltakelse*. Slik menneskelig samhandling fordrer språk (Vygotsky, 2001). Hvordan vi kommuniserer, avgjør om det oppleves som en invitasjon til dialog. Ordet er et møtested for meninger. «Ordet tilhører ikke meg aleine, men vert ein møtestad for meiningar, for stemmer og for dialogiske relasjonar mellom dei» (Bakhtin, 1998, s. 70). Skal dette skje, må relasjonen mellom de samtalende personer være anerkjennende. Derfor kan vi si at dialogen er en samhandling og et relasjonelt møtested.

Denne tenkningen kan også gjenkjennes i Gregory Batesons kommunikasjonsteori. Han ser på alt samspill mellom mennesker som sirkulært, forstått som at vi har en gjensidig påvirkning på hverandre (Bateson, 1979; Bateson, 2014). Å være i dialog er å være i et samspill med andre, der hver og en bærer med seg sin subjektive opplevelse av virkeligheten. Slik vil vi alltid kunne påvirke og må være ansvarlige for dette. Forstår man menneskets erkjennelse som en enhet av sansning, tenkning og forståelse, og bruker ulike innfallsvinklinger til et fenomen, utvider dette muligheten for menneskets erkjennelse, sier han (Bateson, 2014, s. 130–131, 143). Det dialogiske møtet kan bli et slikt erkjennelsesøyeblikk. Dette leder an til å se videre på veiledning som en viktig læringsarena. Her kan det åpnes for refleksjoner og oppdagelser, og det anses derfor som systematisk annerledes enn ordinære samtaler mellom kollegaer. Veiledning bidrar til profesjonalisering, utvikling og forsterking av yrkesutøvelsen (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015; Handal og Lauvås, 2014). I veiledning er de samhandlende personer ikke bare i sentrum som lærende, men også gjennom samhandling et medierende redskap til andres profesjonelle utvikling. Denne doble rollen, eller effekten, kan knyttes an til Vygotsky (2001), som forklarer at læring skjer ved å sette i gang andres refleksjon. Veiledning i et profesjonsfellesskap vil derfor kunne sies ikke bare å være en hjelp til en kollega, men en gjensidig hjelp skapt gjennom samhandling.

Læring gjennom veiledning, og i denne sammenheng kollegaveiledning, fordrer både kunnskap, ferdigheter og gode personlige egenskaper. Dette kan konkretiseres som kunnskap om veiledningssamtalen som annerledes enn andre samtaler, ferdigheter i å lede den andre til å utdype sine tanker og refleksjoner og til sist egenskapen å være en god lytter som veileder. Kollegaveiledning har til hensikt at «den enkelte som deltar, skal få hjelp av kollegaer til å bevisstgjøre og videreutvikle sin *praksisteori* for sitt arbeid» (Lauvås et al., 2016, s. 40). Det er derfor en praktisk refleksjonsassistanse som tilbys mellom likeverdige kollegaer. Slik kan yrkesgruppen utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, sin yrkesetikk og sin yrkespraksis innenfra (s. 40). Lars Helle har utviklet denne definisjonen: «Kollegaveiledning er en løpende, systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling» (Helle, 2011, s. 212). Her er det lærings-elementet som vektlegges, men hensikten kan også være å utvikle organisasjonen eller å bearbeide emosjoner knyttet til yrket (Lauvås et al., 2016, s. 38). Liv Gjems gir en supplerende dimensjon når hun definerer veiledning som «en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Denne læreprosessen bygger på tilliten til at den andre, som din kollega, vil deg *vel* og har fagkompetanse. Slik fortrolighet deltakerne imellom er avgjørende og fordrer gode kommunikasjonsferdigheter og evnen til å se seg selv i lys av og i samspill med andre. Innføring av kollegaveiledning i skolen kan derfor ha flere hensikter: 1) som et middel for å styrke organisasjonen, 2) som et middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen, og 3) som middel for personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Kapittelet ønsker å drøfte alle disse tre forholdene med utgangspunkt i denne studien.

Skoleledelse og læring i organisasjoner

Ledelse i skolen må ses i lys av hvordan nasjonale og lokale retningslinjer påvirker og regulerer både økonomisk, juridisk og ideologisk. God faglig ledelse vil trenge et handlingsrom der administrative og pedagogiske ledelseoppgaver blir forstått som gjensidig avhengige av hverandre. Bolman og Deal (1999; 2012) har sett på ledelse ut fra fire fortolkningsrammer: *strukturell* med fabrikk som metafor, *human resource* med familie som metafor,

politisk med jungel som metafor, og til slutt *symbolsk* med tempel/teater som metafor. Hvert av disse ledelsesperspektivene kobles til sentrale elementer, handlinger og ledelsesutfordringer (Bolman & Deal, 1999, s. 35). En leder som evner å variere mellom disse, bryter en snever og mekanisk tankebane.

Skolen som organisasjon kan belyses både fra et ledelsesperspektiv og fra et lærerkollegiaperspektiv. Skoleforskerne Hargreaves og Fullan (2012) trekker fram *profesjonell kapital* som det mest sentrale i en profesjonsutvikling. Denne er satt sammen av menneskelig og sosial kapital, samt «decisional capital» / faglig skjønn. De iboende menneskelige egenskapene, skapt gjennom utdanning og erfaring, sammen med adgang til andre menneskers sosiale kapital, gir økt kunnskap. Dette fordrer høy tillit mellom aktørene. Evnen til å ta faglig holdbare beslutninger vokser fram gjennom strukturerte og ustrukturerte erfaringer, praksis og refleksjon. Det er evnen til «å se sine erfaringer gjennom nye fortolkningsrammer [som] utvider og beriker en leders repertoar» (Bolman & Deal, 1999, s. 26). Da kan spriket mellom vilje og resultat unngå å bli en gapende kløft mellom drømmer og virkelighet, mellom ambisjoner og skuffende resultater (Bolman & Deal, 1999, s. 26).

Søkelys på læring på arbeidsplassen har økt kraftig de siste tiårene. Men den enkeltes læring er ikke derved en garanti for at organisasjonen eller skolen lærer. Til det kreves det flere elementer og ikke minst en kobling mellom disse. Peter Senge bygger sin organisasjonslæring på prinsipper om enkeltkrets- og dobbelkretslæring, framsatt av Argyris og Schön. De spisset sin tenkning om det er *å gjøre ting rett*, eller *gjøre de rette tingene*, som er i fokus (Senge, 2006). Videre forklarte han at en lærende organisasjon består av fem avgjørende elementer, hvorav den femte tar opp i seg de fire andre. Disse elementene er: *personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og gruppelæring*. Hver for seg har de liten effekt for utviklingen av organisasjonen om ikke den femte og avgjørende disiplinen forekommer: *systemtenkning* (Senge, 2006, s. 55).

Lærere som i fellesskap forsker i sine egne praksiser med den hensikt å utvikle sitt profesjonelle skjønn, kan her ha en arbeidsmåte som kan få solide og positive konsekvenser for profesjonsfellesskapet. De kan oppleve at egen læring og utvikling, det vil si de små enhetene eller byggeklossene, blir sammen med andres læring og utvikling sterk nok til å utgjøre en bærebjelke i profesjonsfellesskapet.

Metode

Det empiriske materialet i denne studien inkluderer data fra et samhandlingsprosjekt med en praksisskole i Vestland fylke. Deltakerne var 18 lærere fra 1. til 10. trinn, samt skolens pedagogiske ledelse. Det ble gjennomført to semistrukturerte spørreundersøkelser (Befring, 2015) med kvalitative og kvantitative spørsmål. De kvalitative spørsmålene rommer beskrivelser av virkeligheten slik den oppleves av informantene. Dette kommer fram i spørsmål som «Kan du utdype dette?», eller at informanten har rangert sin enighet i en framsatt påstand i undersøkelsen på en skala fra 0 til 5. Slike kombinasjoner åpner opp for å gripe informantens begrunnelser og bistå forskere i en mer adekvat analyse.

De inkluderte informantene var lærere, kodet L1–L18, nummerert stigende etter antall år som lærer, samt personer med pedagogisk lederansvar, kodet LA1–LA3. Ledergruppen har bestått av tre personer, rektor og to lærere som hadde henholdsvis organisatorisk ansvar for 1.–7. trinn og 8.–10. trinn. Det pedagogiske personalet besto av 20 medlemmer totalt. I første datainnsamling var det 18 informanter, mens i den siste, evalueringen av kollegaveiledning våren 2019, var dette redusert til 16 informanter. Dette forklares ved at noen lærere har gått ut i permisjon eller var syke/fraværende på tilbakemeldingsdagen. Informantene var i majoriteten kvinner (12), og over halvparten hadde mer enn ti års erfaring som lærer (10). De fleste jobbet på ungdomstrinnet eller kombinert med noe arbeid på barne-trinnet.

I tillegg til de to nevnte datainnsamlingene er all mailveksling mellom skolens ledelse og UH-representant analysert. Disse kan tolkes som små logger knyttet til planleggingsmøter med ledergruppen. Å gå inn i disse små loggene kan ses som en fenomenologisk prosess og vil alltid være preget av subjektive tanker (Dalland, 2012). Avsenders intensjon må ordsettes, og i denne prosessen kan det være mange ulike hensyn som må vurderes. Mailvekslingen kan ha hatt en dobbel funksjon: å orientere, å informere og å planlegge framover, altså både en relasjonell og en organisatorisk hensikt. Kvalitativ metode gir en mulighet «for å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Dette sammen med det som best kan la seg tallfeste, kan gi oss et supplert bilde av prosessen. En slik metodetriangulering er valgt for å innhente et større datagrunnlag for

å styre validiteten i dataene (Krumsvik, 2019, s. 187). Likevel er det leser som tolker, og som gir mening til ordene (Bakhtin, 2003).

Spørreundersøkelsen må også vurderes med et kritisk blikk. Har respondentene forstått meningen med spørsmålet slik det var tenkt fra forsker? Og ikke minst; Har svaret gyldighet som sant? (Dalland, 2012). Kan det være fare for at et pågående samarbeid med en UH-institusjon, som også er blitt presentert som et forskningsprosjekt, har påvirket i en ikke intendert hensikt? For å motarbeide dette, har innsamlingen av data vært gjort av meg – uten kobling til ledergruppens mulighet for å spore informantene. Innhenting av bakgrunnsopplysninger om informantene, der noen ikke oppgir kjønn/lærererfaring/trinn, kan dog være et uttrykk for manglende tillit til at anonymiteten er tilstrekkelig ivaretatt.

Opplegget har bestått av seks pedagogiske samlinger for lærerpersonalet med innspill til mellomliggende arbeid. Det mellomliggende arbeidet har vært organisert i firergrupper, bestående av to og to kollegapar. Praxisstudenter har deltatt i undervisningsøktene, men ikke hatt en aktiv rolle i kollegaveiledning i par. Samarbeidet har strukket seg over fire skoleår, fra januar 2018 til april 2021, der datamaterialet fra lærerne er innhentet i 2018–2019. Samarbeidet har dermed vart i vel tre år, men strukket organisatorisk over fire skoleår. Planen om fokusgruppeintervju med lærerne våren 2020 ble utsatt på grunn av Covid-19 sine utfordringer til skolen. Forskningen presentert i dette kapitlet utgjør derved første del i et større prosjekt. I neste del av prosjektet vil denne bli fulgt opp med fokusgruppeintervjuer med lærere og skoleledelsen. Datamaterialet der vil bli analysert og drøftet med henblikk på om intensjonen om kollegaveiledning som samhandling har ført til en mer varig arbeidsform mellom lærere og til organisasjonslæring. Målsettingen for skolen var å invitere til profesjonelt samarbeid gjennom kollegaveiledning og at dette på sikt blir en naturlig arbeidsform som fører til profesjonalitet gjennom samarbeid.

Resultat og drøfting

Målet med kapittelet er å undersøke om en skoleledelses ønske om å innføre kollegaveiledning som arbeidsmetode styrker og utvikler profesjonsfellesskapet på skolen. For å kunne utlede et svar på dette har to spørreundersøkelser blant de deltakende lærere blitt analysert med henblikk på deres beskrivelser av prosessen. Kollegaveiledning kan være et middel for: å styrke organisasjonen – utvikling av den profesjonelle kompetansen – personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Kritiske faktorer kan grupperes som relasjonelle, strukturelle og organisatoriske (Grutle, 2018; Säljö, 2016; Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015). Drøftingen vil ta utgangspunkt i disse forholdene.

Middel for å styrke organisasjonen

En avgjørende faktor for å initiere denne prosessen var at en av praksislærerne som også var del av ledergruppen, var i gang med videreutdanningen *Pedagogisk veiledning*. Slik kan vi si at en *personlig mestring*, som er første del i en lærende organisasjon, var et utgangspunkt (Senge, 2006). Noen har gjort oppdagelser og utvidet sin kompetanse og vil at dette skal få en betydning for kollegiet og organisasjonen. Ledergruppen hadde gjort en begynnelse, men opplevde at dette manglet en helhetlig struktur og trengte ekstern bistand. Ledelsen hadde som mål å stoppe opp og reflektere over hvilke avgjørende faktorer som måtte være til stede for at innføringen av kollegaveiledning skulle styrke og utvikle profesjonsfellesskapet på skolen.

Organisatoriske og strukturelle perspektiver

I planleggingsfasen med skolens ledelse ble ulike modeller for samhandlingen i personalet drøftet. Sammen kom vi fram til at tre undervisningsøkter for hele lærerkollegiet, samt påfølgende muligheter for observasjon i mellomliggende perioder, skulle utgjøre oppstarten. Prosessen skulle også inkludere tre møter med hele ledergruppen. Å se administrative og pedagogiske ledelsesoppgaver som gjensidig avhengige av hverandre krever et handlingsrom. I etterkant av planleggingsmøtet kom denne bestillingen til første samling:

Vi tror det vil være nyttig om du gir en kort orientering om hva veiledning er og gjerne om hva det ikke er også. Og ikke minst om hensikten med kollegaveiledning og hva vi kan forvente å få i utbytte av den. Videre er det kjekt om du legger inn noen øvingsøker på f.eks. åpne vs. lukkede spørsmål o.l. Men dersom du tenker det vil være helt andre ting som er mer hensiktsmessige, gjør du selvfølgelig det. (LA1, i mail av 10.1.2018)

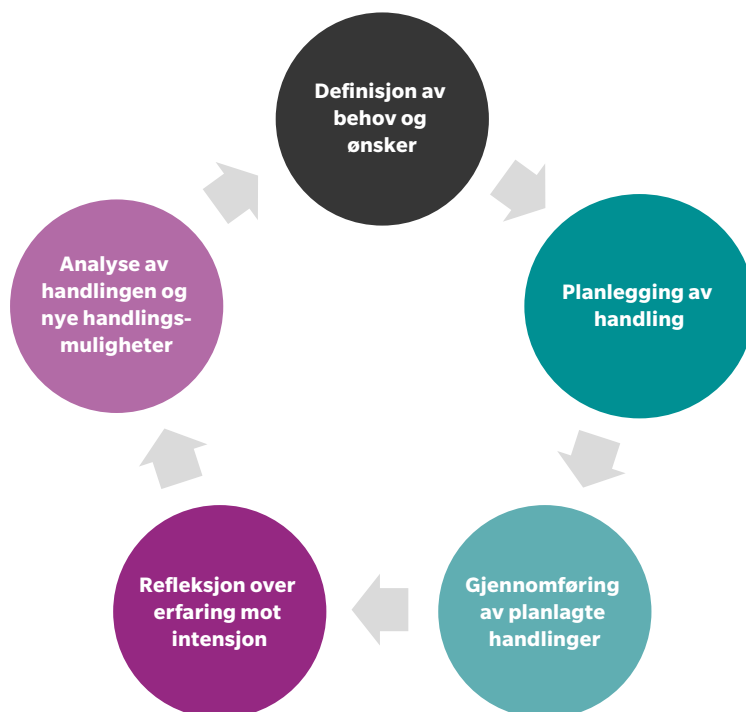
En slik måte å kommunisere på sier noe normativt om dialogen som møte-sted og kan knyttes an til det Bakhtin skriver om det flerstemte, om å være åpen for den andre for «[O]rdet tilhører ikke meg åleine ...» (Bakhtin, 1998, s. 70). Et dialogisk fellesskap var skapt.

Samarbeidet med skolen ble prosessuelt strukturert slik: planleggingsmøter med ledelsen i forkant – gjennomføring av undervisningsøker om kollegaveiledning – oppfølgende refleksjon og erfaringsdeling i ledergruppen – ny planlegging. Denne måten å samhandle på gir eierforhold og læringsmuligheter. Medlemmer i ledergruppen sier:

- *Du bare plukker opp det vi sier og kommer ut med gode forslag til hva og hvordan vi kan jobbe. Dette er så praktisk og konkret. (LA2)*
- *Artig å oppleve hvordan det jeg har lært på studiet, kan brukes her på skolen. (LA3)*
- *Dette må vi bare rydde plass til på fellestiden vår. Vi må komme skikkelig i gang. (LA1)*
- *Det vi ikke får på planen, blir ikke av. Dette må legges inn regelmessig i neste skoleår. (LA3)*
- *Samtalene i plangruppen har vært spennende, for alltid kom det opp ideer vi kunne drøfte. (LA2)*

Dette samspillet som utsagnene overfor kan være et uttrykk for, kan også forstås gjennom Kolbs erfaringslærings sirkel, der planleggingsmøter med ledelsen både definerte behov og ønsker og ble utgangspunkt for plan-

leggingen av handlinger. I etterkant av undervisningsøktene ble erfaringer utgangspunktet for nye analyser over handlingsmuligheter basert på nye behov og ønsker:



Figur 6.1 Erfaringslærings sirkel etter idé av Kolbs (1984)

Denne modellen tydeliggjør at læring gjennom erfaring er en flerleddet prosess. En slik forskende tilnærming, der vi setter inn ulike aksjoner for å nærme oss et ønsket mål, er en grunntanke i aksjonsforskning, eller aksjonslæring (Tiller, 2006, s. 31). Den initiativtakende skolelederen (LA3) har bevisst anvendt sin nyervervede kunnskap og satt dette inn i en aksjon på egen skole. På bakgrunn av en behovsanalyse startet en planlegging av mulige handlinger, som senere ble gjennomført og reflektert over før justerte handlinger ble initiert for å være ytterligere i tråd med intensjon og behov. Slik ble prosessen hele tiden i kontinuerlig utvikling for å være optimalt på behovene her og nå.

Mailer fra ledelsen, både etter en fagsamling med undervisning og etter læreres mellomliggende arbeid, har vært den bærende dialogen i utviklingsprosjektet. Å lede endringsprosesser i en organisasjon krever høy tillit mellom aktørene. Bolman og Deal (2012, s. 25) sier at evnen til å gjøre faglig holdbare beslutninger vokser fram gjennom strukturerte og ustrukturerte erfaringer, praksis og refleksjon. Denne tilliten er ikke bare avgjørende mellom medlemmene i ledergruppen for dette prosjektet, men også for de deltakende lærerne om kollegaveiledning skal bli en bærekraftig samarbeids handling. Å lytte til lærernes erfaringer er derfor avgjørende.

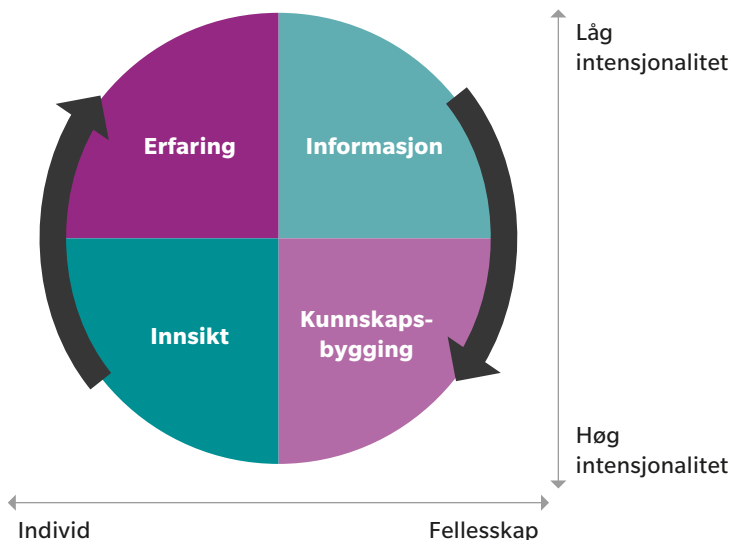
Middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen og som personlig støtte

Jeg opplever faktisk at jeg ikke står helt alene – andre vet hvor utfordrende det er, og vil hjelpe meg. Det er det mest verdifulle som har kommet ut av dette (L1). Slik uttaler en av lærerne seg. Kollegaveiledningen på skolen skulle ta utgangspunkt i et definert fokusområde slik at handlingsrommet kunne reflekteres over i en førveiledning. Etter denne skulle veileder observere den andre på ønsket område. Denne observasjonsøkten ville så være utgangspunkt for en etterveiledning. Slik kan vi si at lærerne jobbet systematisk (Lauvås et al., 2016, s. 40 ff.). På spørsmål til deltakerne våren 2019, etter den femte undervisnings-samlingen (spørreundersøkelse 2) om egen nytte av observasjon med før- og etterveiledningen, markerer lærerne dette til 4,2 på skalaen: 0 (intet utbytte) – 5 (svært stort utbytte). Svaralternativene 2,5–5 ble brukt. Dette viser et høyt utbytte for de fleste, men med variasjoner. Informantene sier:

- *Fikk flere gode samtaler rundt fag og pedagogisk praksis. (L3)*
- *Nye ideer. Kjekt å se andre i aksjon. (L2)*
- *Det fungerte godt. Du vet at den som skal veilede deg, gjør det av en saklig grunn – Ikke pga. vennskap. (L7)*
- *Fin gruppe. Spennende å se andre trinn enn hva man er vant til, men kanskje det ville vært mer relevant å obs. klasser i omtrent samme alder. (L8)*

- *Man blir mer bevisst egen praksis og blir «tvunget» til å evaluere eget klasserom. (L18)*
- *Gir forbedring! Men det oppleves totalt sett som noe tid-/energi-krevende. (L15)*
- *Hvis det ikke går så dårlig en trodde, blir det lite å veilede på. (L9)*
- *Hjelp til refleksjon og bevisstgjøring. Utbyttet vil nok avhenge noe av hvem man er på gruppe med. (L12)*

Disse utvalgte kommentarene peker på flere forhold. Det er spesielt å merke seg at lærere med minst erfaring (L2 og L3) uttrykte nytten av å få nye ideer og reflektere. Observasjon og veiledning er nyttig for pedagogisk refleksjon mellom kollegaer og skal føre til læring og utvikling av «praksisteorien» (Helle, 2011; Lauvås et al., 2016; Gjems, 2007). Veiledningen er individorientert og må ta utgangspunkt i et reelt utviklingsbehov hos den enkelte (Lauvås et al., 2016). Dette krever tillit mellom aktørene, og med saken i fokus skal kollegaer være hverandres «kritiske venner» (Lauvås et al., 2016, s. 16). Det kan se ut som dette er i samsvar med opplevelsene til L7, L12 og L18. Formen er både personlig krevende og tidkrevende og fordrer systematisk tilrettelegging og struktur (Lauvås et al., 2016, s. 41). Dette kan være korresponderende med opplevelsene til L15, som peker på at det er både tid- og energikrevende. Å bygge innsikt er krevende. På mange vis kan dette også forstås med utgangspunkt i Wells læringssyklus. Kunnskapsbygging forekommer bare i reelle fellesskap, basert på trygghet og tillit. Bare da kan personen vinne innsikt. Fungerer disse ikke etter intensjonen, kan den enkelte i beste fall sitte igjen med noe informasjon og med en løsrevet erfaring.



Figur 6.2 Wells læringsyklus (1999, s. 85) presentert i Grutle, 2018, s. 161.

Skoleeier gjorde strukturelle og organisatoriske endringer for at kollegaer skulle kunne jobbe tettere sammen og bevege seg i alle modellens deler, veksle mellom individ og fellesskap, lav og høy intensitet. Hvordan delene informasjon og kunnskapsbygging ble erfart, var trolig sterkt varierende. Når L12 sier at «utbyttet vil nok avhenge noe av hvem man er på gruppe med», er det et tydelig budskap at ikke bare strukturelle og organisatorisk forhold er avgjørende i slik samhandling, men også relasjonelle. Det er avgjørende å oppleve at din kritiske venn vil deg *vel* (Lauvås et al., 2016), for det kreves mot og trygghet om kollegaveiledning skal bli «en læreprosess (...) for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Det kommer også tydelig fram i dette datamaterialet.

Kollegaveiledning – styrker og kritiske faktorer

Innføring av kollegaveiledning i skolen kan altså ha flere hensikter: 1) som et middel for å styrke organisasjonen, 2) som et middel for utvikling av den profesjonelle kompetansen, og 3) som middel for personlig støtte (Lauvås et al., 2016, s. 24). Alle disse grunnene vil være med på å heve og ivareta profesjonsfellesskapet (Lauvås et al., 2016, s. 32 ff). På spørsmål til lærerne ved oppstarten av prosjektet (datainnsamling 1) om hvordan de vurderte egen og andres mulige nytte av dette, kan følgende svar være uttrykk for å styrke organisasjonen og utviklingen av den profesjonelle kompetansen:

- *Tror nok at noen ikke vil endre praksis, selv om det hadde vært bra for dem selv og for elevene. (L9)*
- *Felles fokus i kollegiet øker samarbeidsvilje. (L4)*
- *Kollektiv satsning i kollegiet på temaet er viktig for kollegiet for å finne og bruke nøkler i samarbeidssituasjoner som kunne være konstruktive og føre til ønsket endring av satsningsområder/ utvalgte utfordringer. (L17)*

Her vektlegges betydningen av å gjøre noe felles og å lære i fellesskap. Både personer med kort (L4) og lang erfaring (L9 og L17) er enige i dette. Å styrke den enkelte medarbeiders kompetanse gjennom veiledning er å drive skoleutvikling og utvikle profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2017; Østrem, 2015; Handal & Lauvås, 2014). Utviklingen av dette profesjonsfellesskapet til profesjonalitet gjennom samarbeid er en mulighet (Hargreaves & O'Connor, 2019). Skal det skje, kreves det mange kulturovergrepene prinsipper (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 32–34).

At kollegaveiledning har vært nyttig for den enkelte, kommer tydelig fram i følgende svar:

- *Jeg sliter med klasseledelse og variert undervisning. (L1)*
- *Få bekreftelse fra kollegaer da vi står mye alene i klassene. (L16)*

- *Ok å ha fokus på dette så en i større grad kan dele erfaringer og utfordringer. (L10)*
- *Styrker det sosiale – hjelp til å reflektere i en travel hverdag. (L5)*

En slik bevissthet og indre motivasjon kan bli en drivkraft for videre praksis. Men like avgjørende er handlingsrommet som tildeles lærerne. Derfor må ikke de organisatoriske og strukturelle forholdene overses.

På spørsmål om hvilke innspill informantene har til skoleledelsen for at kollegaveiledning skal kunne oppleves som en god metode for profesjonell utvikling i yrker, svares det slik:

- *Vi trenger noen som driver oss, som kommer utenfra. (L14)*
- *Skolen burde ha en fast strategi med kollegaveiledning hvert skoleår. Bruke felles tid og i hverandres klasserom. Det tar tid å få nye metoder «under huden», og de må holdes ved like pga. nye kollegaer, men også utvides til å bli stadig bedre arbeidsredskap. Det er lett å glemme denne veiledningen om den ikke holdes varm fra år til år. (L13)*

Disse siste utsagnene kommer fra lærere med lang erfaring og peker tydelig mot siste og grunnleggende prinsipp i en lærende organisasjon: systemfokus (Senge, 2006). Uten dette fokuset er personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og gruppelæring bare noen enkeltstående byggeklosser. Kollegaveiledning som en *bærebjelke i profesjonsfelleskapet* avgjøres av skolens evne som organisasjon til å systematisere og prioritere dette i sitt ordinære arbeid. Lærere som jobber tett sammen og våger å gi hverandre råd og konstruktive tilbakemeldinger, er ifølge Hargreaves og O'Connor (2019, s. 32–34) et avgjørende kjennetegn på profesjonalitet gjennom samarbeid. Datamaterialet kan tolkes som om at noe av dette er på plass: *kollektivt initiativ, undersøkende samarbeid, gjensidig dialog og arbeid i fellesskap*. Om følgende kan sies: *Kollektivt ansvar, felles mening og formål og helhetstenkning for alle*, vil være avgjørende faktorer å utforske før ytterligere konklusjon kan trekkes. Uansett kan det trolig sies at skolens ledelse har økt sin *profesjonelle kapital* (Hargreaves & Fullan, 2012). Gjennom å legge til rette for deling av erfa-

ringer og kunnskap og åpne opp for refleksjoner får kollegaer adgang til hverandres sosiale kapital. Slik gis den enkelte evne til å se sine erfaringer gjennom nye fortolkningsrammer og gjennom det utvide og berike eget repertoar (Bolman & Deal, 1999, s. 26).

Konklusjon

Datamaterialet viser at det er ulike faktorer som må være til stede for at innføringen av kollegaveiledning kan styre og utvikle profesjonsfellesskapet i skolen. Disse faktorene er

- trygghet og tillit mellom aktørene og til den eksterne lederen av prosessen
- fokus på kollektiv kunnskapsbygging og utøving av praktiske ferdigheter i veiledning
- å sette av organisert samhandlingstid i personalet for å gjennomføre veiledningen og gi opplæring i metoden til nye lærere

Et annet avgjørende element er å være lyttende og lærende i det etablerte fellesskapet slik at prosessen blir dialogisk og dynamisk. Å invitere til et fellesskap der en «vil hverandre vel» og viser interesse for hverandres erfaringer, er en samhandlingsplattform tuftet på anerkjennelse. Undersøkelsen viser at aktørene har evnet å påvirke hverandre slik gjensidig i dette samhandlingsprosjektet. Kimen er lagt for profesjonell utvikling og læring, og arbeidsformen som her har vokst fram, kom fra et behov nedenfra.

Men det er ytterligere faktorer som må på plass. Nye arbeidsformer må inn på organisasjonens møteplan eller årshjul. Nyansatte må få opplæring i arbeidsformen. Videre viser det seg at et samarbeid med ekstern medarbeider fra UH-sektoren er en verdifull ressurs. Slik samskapt læring fra praksisfeltet i utdanningen gjør undervisningen på campus også mer praksisnær og forskningsbasert. Dette kan derfor sies å være en bærekraftig modell. Om dette samarbeidet har ført til organisasjonslæring, gjenstår å se til neste del av studien er gjennomført og analysert. Først da kan det konkluderes med om dette er enkeltstående byggeklosser eller blitt en bærebjelke i profesjonsfellesskapet.

Referanser

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. J.W. Cappelens Forlag.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Bantam Books.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk fagfelt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. ([1999] 2012). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Krogsmark & K. Ålberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153–168). Fagbokforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helle, L. (2011). *Rom for handling*. Universitetsforlaget.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
- Krumsvik, R.J. (2019). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del, Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen/id2570003/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktiske yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of learning organizations*. Doubleday/Currency.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del. 3. Prinsipper for skolens praksis. 3.5. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.