

Høgskolen i Gjøviks notatserie, 2013 nr. 1

**KOLLEGAVEILEDNING**  
**– et strategisk verktøy for**  
**måloppnåelse ved Høgskolen i Gjøvik**

Anne Grethe Syversen, Marit Tømmerbakk  
og Kirsten Nordang



Høgskolen i Gjøvik  
2013

ISSN: 1890-5196

ISBN: 978-82-93269-12-0

**KOLLEGAVEILEDNING -  
ET STRATEGISK VERKTØY FOR  
MÅLOPPNÅELSE VED  
HØGSKOLEN I GJØVIK**

Anne Grethe Syversen, Prodekan for studier ved avdeling for teknologi,  
økonomi og ledelse

Marit Tømmerbakk, Høgskolelektor på avdeling for helse, omsorg og sykepleie

Kirsten Nordang, Høgskolelektor på avdeling for helse, omsorg og sykepleie



Høgskolen i Gjøvik

Januar 2013

## Sammendrag

Høgskolens undervisningspersonell skal gi studentene undervisning, veiledning og formidling på høyt nivå. Samtidig har de fleste fagansatte sin bakgrunn innen andre fagfelt enn pedagogikk. Motivet for denne rapporten er derfor å foreslå kollegaveiledning som et verktøy for å heve den pedagogiske kompetansen hos de faglige ansatte ved Høgskolen i Gjøvik, og rapporten presenterer også forslag til implementering.

Forfatterne har hentet begrepsdefinisjon på kollegaveiledning hos Lauvås m. fl. (2004) og Aalberg (2009) og drøfter videre hvordan kollegaveiledning kan bidra til å utvikle fagpersoners praksisteori og undervisningshandlinger (Lauvås & Handal 2000). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på kritiske suksessfaktorer for at kollegaveiledning skal gi den ønskede effekten. Her trekkes spesielt fram behovet for en grunnleggende kompetanse innenfor veiledning og en forståelse for kollegaveiledning som modell. Rapporten trekker fram strukturerte veiledningsmøter, tydelig rollefordeling og hensiktsmessig gruppesammensetning som viktige faktorer. I tillegg er det viktig med lederstøtte, avsatt tidsressurs i den enkeltes arbeidsplan og kvalifisert gruppeledelse.

Selv om det foreløpig er gjort få studier for å dokumentere effekten av kollegaveiledning, kan rapporten vise til resultater som bekrefter at kollegaveiledning er nyttig for å utvikle lærerkompetanse. På bakgrunn av dette foreslår forfatterne en mal og plan for implementering av kollegaveiledning ved Høgskolen i Gjøvik. Malen er tilpasset strukturen i høgskolens kvalitetssystem og imøtekommer de kritiske suksessfaktorer som defineres i rapporten for å sikre kvalitet og effekt av gjennomføringen.

Avslutningsvis presenterer forfatterne forslag til nye studier innenfor feltet kollegaveiledning som oppfølging av implementeringen. Dette vil kunne gi viktige og interessante bidrag til forskningen på feltet.

## **Førord**

Denne rapporten er en bearbejdet versjon av et utviklingsprosjekt som ble utført som en del av et studium i høgskolepedagogikk i 2011. Forfatterne er Anne Grethe Syversen, høgskolelektor og prodekan for studiet på avdeling for teknologi, økonomi og ledelse, Marit Tømmerbakk, høgskolelektor på avdeling for helse, omsorg og sykepleie og Kirsten Nordang, høgskolelektor på avdeling for helse, omsorg og sykepleie.

Gjennom deltagelse på studiet i høgskolepedagogikk ble vi introdusert for kollegaveiledning som verktøy for utvikling av egen undervisningspraksis. Vår positive erfaring med kollegaveiledning, sett sammen med et opplevd behov for denne form for verktøy hos flere av våre kolleger, motivert oss til å gå dypere inn i teori og mulig anvendelse på feltet. Vi håper at vårt forslag til implementering og mal for kollegaveiledning ved Høgskolen i Gjøvik, kan være et viktig bidrag i utviklingen av høgskolens pedagogiske kompetanse.

Vi vil samtidig rette en takk til Bjarne Strøm ved Høgskolen i Gjøvik for konstruktive samtaler og bidrag.

Gjøvik 18.1.2013

Anne Grethe Syversen  
Høgskolelektor og  
prodekan for studier TØL

Marit Tømmerbakk  
Høgskolelektor HOS

Kirsten Nordang  
Høgskolelektor HOS

## Innhold

Sammendrag .....	1
1.0 Bakgrunn .....	4
1.1 Behovet for økt fokus på pedagogisk kompetanse .....	4
1.2 Rapportens hensikt .....	6
1.3 Presiseringer og avgrensninger .....	6
2.0 Teoretisk forankring og drøfting .....	7
2.1 Definisjon og begrepsavklaring .....	7
2.2 Refleksjon som kilde til bevisstgjøring og endring av praksis .....	8
2.3 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling i skolen.....	9
2.4 Kollegaveiledning – verdt å bruke tid på?.....	12
3.0 Mal og implementering .....	13
3.1 Mal for gjennomføring av kollegaveiledning .....	13
3.2 Implementering.....	15
4.0 Avslutning .....	16
4.1 Oppsummering .....	17
4.2 Veien videre.....	17

## 1.0 Bakgrunn

De langt fleste av høgskolens undervisningspersonell har sin faglige bakgrunn innen andre emneområder enn pedagogikk. Samtidig har de samme ansatte i oppgave å formidle sine fag på en måte som bidrar til læring hos studentene, enten i form av forelesninger, veilednings-situasjoner, caseundervisning, tilrettelegging av nettbaserte læringsmodeller eller andre læringsaktiviteter for studentene. Dette stiller store krav til fagansattes pedagogiske kompetanse.

Forfatterne har fanget opp en etterspørsel etter faglige tilbakemeldinger på pedagogiske metoder blant egne kolleger. Dette kan uformelt praktiseres ved at man ber en god kollega om å gi veiledning i konkrete undervisningssituasjoner. Denne rapporten har imidlertid som mål å operasjonalisere en mal for systematisk og kontinuerlig kollegaveiledning.

Handal reiser en teori om at ansatte i universitet- og høgskolesektoren ikke ser på seg selv som profesjonelle lærere. Han peker også på at ansatte innen akademia ikke har en tradisjon for å gi og motta kritikk når det gjelder undervisningspraksis, mens det er langt mer etablert som arbeidsform innen forskning (Handal 2006). Hvordan kan så pedagogisk praksis utvikles og få større fokus blant høgskolens faglig ansatte? Og hvorfor er dette viktig for høgskolen?

### 1.1. Behovet for økt fokus på pedagogisk kompetanse

La oss først se på hvordan et større fokus på pedagogisk utvikling av faglig ansatte kan støtte opp om høgskolens overordnede målsettinger. Her er det naturlig å ta utgangspunkt i Strategisk plan for Høgskolen i Gjøvik for 2009-2012:

Punkt 2. Verdigrunnlag: “HIG forplikter seg til en åpen og aktiv kultur preget av profesjonalitet, kvalitet og samhandling for å drive utdanning, forskning, kunnskapsformidling og innovasjon.”

Punkt 3. Virksomhetside: “HIG skal drive undervisning, veiledning, FoU og formidling på høyt nivå”.

Punkt 4.1: “HIG skal tilby utdanning av høy internasjonal kvalitet som er basert på det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerlig utviklingsarbeid og erfaringskunnskap”.

Skolens definerte strategi for å nå dette målet er gjennom å motivere til kvalitetsutviklingsarbeid.

Punkt 4.1.2: “HIG skal tilby et godt læringsmiljø med undervisnings- og vurderingsformer som sikrer faglig innhold, læringsutbytte og god gjennomstrømning”. Dette skal skolen nå gjennom å videreutvikle undervisnings- og vurderingsformer som understøtter studentenes læringsutbytte, samt ved å videreutvikle internopplæringen i høgskolepedagogikk.

Punkt 4.4.2: “HIG skal gjennom sin personalpolitikk medvirke til et høyt kompetansenivå, et godt arbeidsmiljø og et mindre kjønnsdelt arbeidsliv.” (Høgskolen i Gjøvik 2009)

Et utvidet fokus på fagansattes pedagogiske kompetanse har en klar relasjon til alle nevnte punkter. Samtidig vil det ha en indirekte påvirkning på andre mål i høgskolens vedtatte strategi.

I henhold til Kvalitetssystemdokument 2.1.4d. “Undervisningsevaluering ved Høgskolen i Gjøvik”(2011b) skal alle lærere gjennomføre og rapportere undervisningsevaluering minst en gang per kalenderår. Målet med undervisningsevaluering er bl.a. bevisstgjøring av lærerens undervisningspraksis, samt å videreutvikle og forbedre kvaliteten på undervisning/veiledning og ta godt vare på god praksis. Dokumentet foreslår 4 alternativer for oppfølging av undervisningsevalueringen; medarbeidersamtaler, kollegaveiledning, pedagogisk veiledning og høgskolepedagogisk kurs. Alle alternativene vil bidra til økt pedagogisk kompetanse hos de faglig ansatte og derigjennom kunne legge til rette for økt læring hos studentene.

Etiske retningslinjer ved Høgskolen i Gjøvik, punkt 5 (2011a) beskriver at det faglige arbeidet på HIG omfatter undervisning, forskning og formidling av forskningsresultater o.s.v. Av dette forstås at undervisning også må defineres som et eget fag, hvorav det er naturlig å utlede at pedagogisk utvikling hos faglig ansatte er høyst relevant og påkrevet. Videre sier de etiske retningslinjer i pkt. 5.1. “Forholdet til kolleger skal kjennetegnes av god samarbeidsånd, hjelpsomhet og vilje til å fremme kollektiv kompetansevekst”. Dette innebærer at faglig ansatte også skal og bør støtte hverandre i pedagogiske-, så vel som emnerelaterte spørsmål.

For å møte behovet for pedagogisk kompetanse, tilbyr Høgskolen i Gjøvik et studium i

høgskolepedagogikk i samarbeid med Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer. Studiet setter fokus på pedagogisk grunnlagstenkning og danning, planlegging av undervisning og læring, pedagogisk bruk av IKT og pedagogisk profesjonalitet. Studiet er et tilbud til alle ansatte, men er en forutsetning for nytilsatte fagpersoner uten tidligere pedagogisk kompetanse. Studiet er et godt fundament for fagpersoners pedagogiske arbeid, refleksjon og videreutvikling.

## **1.2 Rapportens hensikt**

Strømsø, Lycke og Lauvås (2006) peker på de siste års endringer i lærerrollen i høyere utdanning. De ser det som viktig å utvikle lærerens forståelse av pedagogiske begreper og teorier som grunnlag for refleksjon og utvikling av egen undervisningsvirksomhet. Med bakgrunn i teori og forskning, samt HIGs overordnede dokumenter, er hensikten med vårt prosjekt å drøfte verdien av kollegaveiledning som utviklingsverktøy for pedagogisk kompetanseheving hos faglig ansatte og å utvikle en mal for implementering av kollegaveiledning ved Høgskolen i Gjøvik.

## **1.3 Presiseringer og avgrensninger**

Rapportens mål medfører behov for avgrensninger i forhold til teoritilfang og begrepsdiskusjoner innenfor utviklingsprosjektets tema. Derfor presenteres og drøftes kun teori som begrunner og bygger opp under rapportens overordnede hensikt; utvikling av mal for implementering av kollegaveiledning ved HIG.

Kollegaveiledning for utvikling av pedagogisk praksis har ulike definisjoner i litteraturen. Rapporten drøfter ikke disse på bredt grunnlag, men tar utgangspunkt i en konkret valgt forståelse av begrepet.

Det finnes et stort tilfang av litteratur rundt selve veiledningsbegrepet, men her drøftes ikke innhold og forståelse av dette. Med bakgrunn i rapportens utviklingsprosjektets definerte hensikt, legges det til grunn at fagansatte som deltar i kollegaveiledningsgrupper har tilstrekkelig forkunnskaper innen veiledning til å delta i gruppeprosessen på en omforent, konstruktiv og reflektert måte. Dette gjelder også kunnskap om den didaktiske relasjonsmodellen som rapporten refererer til. Rapporten legger opp til at denne kompetansen



tilføres deltagerne i oppstartsfasen av kollegaveiledningen.

Rapporten forholder seg til kollegaveiledning som modell på et overordnet nivå. For å oppnå en optimal effekt av kollegaveiledning, er det en forutsetning med god gruppedynamikk. Med samme begrunnelse som i forrige avsnitt, drøftes ikke gruppedynamikk som fenomen i rapporten, og en konstruktiv tilnærming til veisøkers (den som søker veiledning) utfordringer kombinert med en gjensidig dialog legges til grunn. Det drøftes heller ikke hvordan kollegaveiledning kan påvirke den enkelte lærers motivasjon og mestringsfølelse som følge av deltagelse i gruppene.

## **2.0 Teoretisk forankring og drøfting**

Kollegaveiledning gjennomføres etter flere forskjellige modeller basert på ulikt teorigrunnlag. Her presenteres den modellen som er mest brukt og presentert i litteraturen.

### **2.1 Definisjon og begrepsavklaring**

Det finnes flere definisjoner og ulike oppfatning av begrepet kollegaveiledning. Det blir derfor viktig at vi innledningsvis sier noe om hva vi legger i begrepet i denne rapporten.

”Kollegaveiledning forstås som en aktivitet lærere driver seg imellom som en del av sitt vanlige profesjonelle arbeid i skolen. Veiledningen foregår i små grupper der hensikten er at den enkelte lærer gjennom veiledning over tid skal få mulighet for bevisstgjøring og kompetanseutvikling” (Lauvås m. fl. 2004).

Aalberg (2009) har sett spesielt på kollegaveiledning i høyere utdanning der likeverdighet og systematikk i veiledningen er sentralt. Han definerer kollegaveiledning som:

”En pedagogisk prosess der en gjensidig, likeverdig, faglig- systematisk, kontraktsmessig og tidsbestemt dialog kan gi rom for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse på individ- gruppe og systemnivå” (Aalberg 2009, s. 186).

Veiledningsmøtene skiller seg fra annet kollegasamarbeid ved at de har en bestemt struktur og bygger på en underliggende teori. I kollegaveiledning møtes kolleger i en symmetrisk veiledningsrelasjon der veisøker hjelpes til bevisstgjøring av egen praksisteori som grunnlag for endring og utvikling. Fokus for veiledningen vil ikke være rettet direkte mot undervisningsadferd, men mot bevisstgjøring av den teori som ligger til grunn for lærerens undervisning (Pettersen 2005). Refleksjon, fellesskap og utforsking er kjennetegn ved denne

typen veiledning (Lauvås m. fl. 2004). En veiledningssekvens består av: Førveiledning, gjennomføring av undervisningsaktivitet med observasjon og etterveiledning.

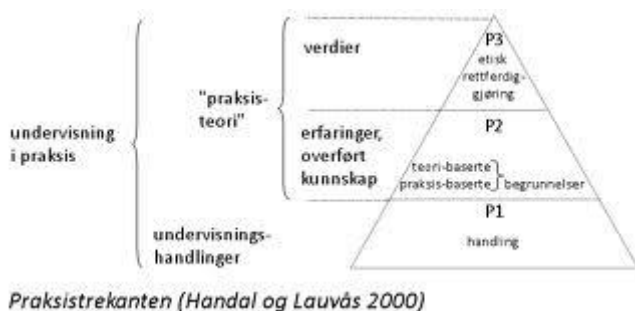
## 2.2 Refleksjon som kilde til bevisstgjøring og endring av praksis

I følge Pettersen (2005) vil undervisningskompetanse kunne utvikles gjennom at læreren utvikler selvforståelse som utgangspunkt for å forbedre pedagogisk praksis. Vi vil her se på hvordan refleksjon kan brukes som metode i kompetanseutvikling for den enkelte lærer.

I kollegaveiledning vil veiledningen foregå som refleksjon over lærerens undervisning. Denne veiledningsformen omtales av Lauvås og Handal som *handlings- og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal 2000). Hensikten med denne formen for veiledning er å hjelpe læreren til å bli bevisst det grunnlaget yrkesutøvelsen bygger på, ikke å gi ekspertråd eller formidle den ”riktige” handlingsmåten. I boka *På egne vilkår* fremmer Handal og Lauvås følgende tese:

”Enhver har en ”praksisteori” om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med lærere må følgelig ta utgangspunkt i den enkelte lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring” (Handal & Lauvås 2002).

Praksisteori forstås som lærerens personlige grunnlagsteori bestående av personlige erfaringer, teoretisk kunnskap, andres systematiserte erfaringer, filosofiske, politiske og etiske verdier. Dette kan illustreres gjennom praksistrekanten (Lauvås & Handal 2000, s. 177):



Mens P1 nivået omfatter den konkrete handling, altså praksis, omfatter P2 og P3 nivåene lærerens praksisteori, med andre ord det som ligger til grunn for, og som er styrende for praksis (P1 nivået). Ved å hjelpe den enkelte lærer til bevissthet og refleksjon over sin egen praksisteori, legges grunnlaget for endring og utvikling over egen pedagogisk virksomhet på P1 nivå (Pettersen 2005).

I følge Aalbergs definisjon av kollegaveiledning pekes det på mulighet for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Teoretisk kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter er kjente begreper, mens personlig kompetanse kan være vanskelig å definere. Slik vi forstår det, rommer den enkelte lærers praksisteori beskrevet av Handal og Lauvås (2002) også det som av Skaug (2011) omtales som personlig kompetanse. I dette inngår blant annet lærerens verdigrunnlag, menneskesyn og relasjonskompetanse. Slik kompetanse er særdeles viktig i arbeid der relasjoner mellom mennesker er sentralt og følgelig i relasjon mellom lærer og student. Personlig kompetanse er en viktig del av lærerens profesjonalitet og avgjørende for kvaliteten på arbeidet. Denne kompetansen utvikles både i samspill med andre og gjennom egenrefleksjon. Samtidig er det viktig å være bevisst på at arbeid med utvikling av personlig kompetanse kan oppleves mer utfordrende, da dette innebærer at vår personlige væremåte, vårt verdigrunnlag og våre følelser blir gjenstand for refleksjon (Skau 2011).

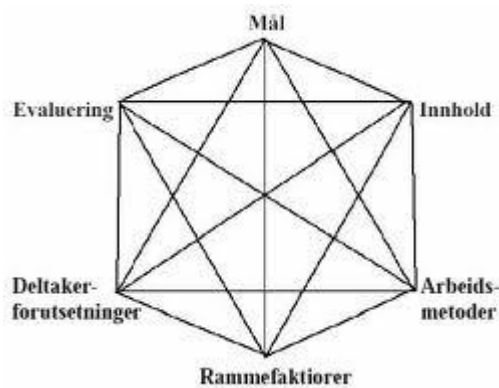
På bakgrunn av teorigrunnlaget mener vi at kollegaveiledningen bør ha et hovedfokus på bevisstgjøring av egen praksisteori gjennom refleksjon og ikke på å gi råd om ”rett handlemåte”. På den annen side har vi erfart at konkrete tilbakemeldinger på selve undervisningen, pedagogikken og didaktikken også var svært lærerikt og at det må være plass også for det i kollegaveiledningen.

### **2.3 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling i skolen**

Kvalitetsreformen inviterer til en mer aktiv studentrolle, og evalueringsformer som stiller nye krav også til lærerens rolle med mer fokus på veiledning. Dette er en viktig grunn til at lærerens personlige kompetanse bør styrkes (Aalberg 2009).

Veiledning mellom kolleger er en krevende arbeidsform (Lauvås m. fl. 2004; Nag 2010). Det er viktig at skolen ikke undervurderer dette, men gir lærerne anledning til å utvikle den nødvendige kompetanse til å drive slik veiledning (Lauvås m. fl. 2004). Det anbefales å gi deltakerne ”internopplæring” innledningsvis (Aalberg 2009).

Veiledningsmøtene skal være noe annet enn en samtale kollegene imellom og må derfor ha en struktur og en arbeidsform som er kjent for deltagerne. En fastlagt og forutsigbar struktur vil også kunne bidra til trygghet i gruppen, og at deltakerne oppnår en felles forståelse av aktiviteten (Nag 2010). I kollegaveiledning etter refleksjons- og handlingsmodellen vil arbeidsformen være en dialog på bakgrunn av et førveiledningsnotat og en observert undervisningssekvens. I førveiledningsnotatet gir veisøker en beskrivelse av den planlagte undervisning basert på den didaktiske relasjonsmodell som er vist under.



(Bjørndal & Lieberg, 1978)

Modellen er et hjelpemiddel for å få oversikt over de faktorer vi bør ta hensyn til i planlegging og gjennomføring av undervisning, og sammenhengen mellom disse. Førveiledningsnotatet kan også inneholde en "bestilling" til gruppa angående hva veisøker ønsker veiledning på.

Gjennom dialogen i veiledningsmøtene skal veileder vise oppriktig interesse for veisøker og stille seg undrende og spørrende til det vedkommende presenterer. Ved å lytte aktivt og stille åpne spørsmål kan veileder (i dette tilfellet kolleger) hjelpe veisøker til å *gjøre det fremmede kjent og det kjente fremmed*. Disse prosessene beskrives av Lauvås og Handal (2000) som strategier for å hjelpe veisøker til å tilegne seg stoff han ikke kjenner og til å se det man ofte tar for gitt "med nye øyne".

Tema for veiledningen tar utgangspunkt i den enkelte lærers opplevde utfordringer i sin pedagogiske praksis. Veiledningsmøtene foregår i en fysisk og tidsmessig avstand til klasserommet, noe som gir mulighet for dialog både om det instrumentelle (didaktikken) og bakenforliggende praksisteori. Aalberg (2009) anbefaler at man i oppstartsfasen bør ha fokus på faget og møte med studenten(e), mens man senere i prosessen kan utvide fokus til også å gjelde arbeidsoppgaver på systemnivå.

Gruppesammensetning, roller, tid og ressurser er viktige rammer for veiledningen (Nag 2010). I følge Lauvås m. fl (2004) bør gruppesammensetningen være heterogen, da mulighetene for å lære noe nytt øker med forskjellene deltakerne imellom. Et perspektiv som støtter dette er at veiledningsmøtene i grupper med kolleger fra samme fagfelt lett kan utvikle seg til en faglig meningsutveksling og ikke den arenaen for refleksjon som er ønskelig (Aalberg 2009).

I veiledningsmøtene kan det være hensiktsmessig med en rollefordeling mellom deltakerne der en er veisøker, to er veiledere og en er observatør (Handal & Lauvås 2002). Veisøker vil være den person som utarbeider førveiledningsnotat, gjennomfører undervisningen og søker veiledning gjennom før- og etterveiledning. En veileder innehar rollen som ordstyrer i veiledningsmøtene. Observatøren inntar en metaposisjon i forhold til veiledningen og vil kunne gi tilbakemelding til gruppen om hvordan selve veiledningen har vært. Dette er viktig for å kvalitetssikre at veiledningen har den form som er ønskelig.

Nag (2010) konkluderte med at en gruppestørrelse på 5-7 deltagere synes å være hensiktsmessig i forhold til tilstrekkelig kunnskaper, erfaringer og at alle kommer til ordet og får anledning til å ha rollen som veisøker. Andre kilder anbefaler at kollegaveiledning basert på observasjon av praksis foregår i mindre grupper på 3-4 lærere (Lauvås m. fl. 2004; Aalberg 2009). Vår erfaring med kollegaveiledning er at 4 deltakere var hensiktsmessig da alle fikk mulighet til å inneha de ulike rollene innenfor en begrenset tidsperiode. Dessuten ble det raskt etablert et trygt klima i gruppen. Dette anser vi som viktig da et trygt klima er en forutsetning for vekst og utvikling og for at veiledningsmøtene skal fungere etter hensikten. Et annet suksesskriterium er i følge Aalberg (2009) at det i oppstart av kollegaveiledning inngår en person som har kompetanse og erfaring med veiledning.

Lederstøtte i form av praktisk tilrettelegging, frigjøring av tid innenfor ordinær arbeidstid og kvalifisert gruppeledelse er faktorer av betydning for å lykkes med kollegaveiledning (Nag 2010). Det kan være hensiktsmessig å timeplanfeste veiledningsmøtene der kollegaveiledning er et satsingsområde for et helt lærerkollegium (Aalberg 2009).

Veiledningen bør foregå over tid med regelmessige møter der et skoleår, eventuelt kalenderår kan være et naturlig tidsperspektiv (Lauvås m. fl. 2004). Gruppene bør møtes ofte nok til at hver deltaker får anledning til å ha rollen som veisøker innenfor en begrenset tidsperiode.

## 2.4 Kollegaveiledning – verdt å bruke tid på?

Midthassel m. fl. (2003) hevder at til tross for få effektstudier ser det ut som om kollegaveiledning er nyttig for å utvikle lærerkompetanse. Nag (2010) fant at lærerne opplevde en økt bevissthet om egen arbeidspraksis og at veiledningen bidro til felles forståelse og respekt mellom ulike kollegagrupper. Kollegaveiledningen gav også lærerne en mulighet for å dele erfaringer og reflektere over viktige tema som det ellers ikke var tid og anledning til. Erfaringer fra et kollegaveiledningsprosjekt ved Dronning Mauds Minne viste at lærerne hadde stort utbytte av veiledningen. Det ble dokumentert mye refleksjon omkring didaktiske spørsmål. Deltakerne viste god kompetanse i observasjon og kommunikasjon og at lærerne ble bedre kjent med, og tryggere på hverandre (Aalberg 2009). Studiet i høgskolepedagogikk introduserer kollegaveiledning som lærings- og utviklingsarena for egen pedagogisk praksis. Bjarne Strøm (Power Point, udatert) har tidligere gjort en undersøkelse om nytteverdi av kollegaveiledning blant fagansatte ved Høgskolen i Gjøvik. Denne avdekket at fagansatte ser kollegaveiledning som et egnet verktøy med stort vekstpotensial både for den enkelte lærer, grupper av lærere og også for hele høyskolen. Strøm fant også at kollegaveiledningsgruppene ble sett på som et fristed for refleksjon og at fellesskapet bidro til å skape kollegialt samhold og forståelse. Våre egne erfaringer fra kollegaveiledning i høgskolepedagogikkurset ved HiG, er at kollegaveiledning opplevdes lærerikt og utviklende i forhold til vår pedagogiske kompetanse i møte med studentene.

Det er imidlertid viktig å presisere at kollegaveiledning basert på handlings- og refleksjonsmodellen ikke er tilstrekkelig for utvikling av kompetanse i skolen. Den kompetanse som overføres fra den erfarne til den mindre erfarne kollegaen etter mester-svenn modellen kan også være svært lærerik (ibid). Kollegaveiledning forutsetter dessuten at læreren har gode teoretiske kunnskaper samt yrkesspesifikke ferdigheter, altså god faglig kompetanse innen det faget man formidler (Aalberg 2009)

### **3.0 Mal og implementering**

Basert på gjennomgangen ovenfor foreslår vi følgende mal og opplegg for implementering av kollegaveiledning ved Høgskolen i Gjøvik.

#### **3.1 Mal for gjennomføring av kollegaveiledning**

##### **Målsetting med kollegaveiledning**

Hensikten med kollegaveiledning er at den enkelte lærer som deltar, skal få hjelp av kolleger til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori om undervisning, og sitt arbeid som lærer. Det er også et mål at lærere som yrkesgruppe skal utvikle sin profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis (Lauvås, Lycke & Handal, 2004, s.13)

##### **Deltagernes utgangspunkt**

- Deltagerne må ha den nødvendige motivasjon til å gjennomføre kollegaveiledningen i den form og i det omfang som er skissert.
- Det forventes en gjensidig forpliktelse til oppmøte og aktiv deltagelse.
- Deltagerne må ha en felles forståelse av hva kollegaveiledning innebærer.
- Tidsrammen skal være synliggjort i godkjent arbeidsplan for den enkelte lærer.

##### **Felles forståelse**

- Deltagerne får en felles introduksjon ved pedagogisk veiledningsressurs ved Høgskolen i Gjøvik, hvor rammen for gjennomføring og aktuell teoretisk forankring presenteres.
- Introduksjonen gjennomføres i starten av hvert semester, hvor det kan være aktuelt med samtidig oppstart av flere grupper.
- Likeverdighet og systematisk tilnærming skal kjennetegne kollegaveiledning.
- Generell taushetsplikt skal innføres.

##### **Innhold i en veiledningssekvens**

En veiledningssekvens består av førveiledning, gjennomføring av undervisning med observasjon og etterveiledning. Fokus skal være hva veisøker kan tilegne seg av kompetanse og ikke hva observatør og veileder kan lære.

Deltagerne i veiledningsgruppen avklarer rollene før hver sekvens. Disse består av:

- Veisøker, den som søker veiledning.
- Veileder(e), og en av disse velges som ordstyrer
- Observatør, som har spesielt fokus på observasjon av selve veiledningsprosessen.

### 1. Førveiledning

- Veisøker leverer et førveiledningsnotat til gruppen i forkant av undervisningen.
- Førveiledningsnotatet er på ca. to sider og tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, som omhandler mål med undervisningen, undervisningens innhold, arbeidsmetoder, rammefaktorer, deltagerforutsetninger og evaluering.
- I førveiledningsnotatet kan veisøker presisere spesielle utfordringer det ønskes veiledning på.
- På bakgrunn av førveiledningsnotatet gir gruppen tilbakemelding til veisøker.

### 2. Gjennomføring av undervisning med observasjon

- Gruppen som observerer undervisningen presenteres for studentene, men har ingen aktiv rolle i undervisningssituasjonen.
- Observasjonen kan omfatte en beskrivelse av undervisningen og situasjoner i studentgruppen.
- Gruppen noterer underveis for å sikre en bred tilbakemelding til veisøker.
- Veilederes tolkninger av innholdet redegjøres for i etterveiledningen.

### 3. Etterveiledning

- Tidspunkt for etterveiledning avtales (varighet ca. 1 time).
- Veiledning foregår som en dialog med bakgrunn i observert undervisning. Ved å lytte aktivt og stille åpne spørsmål kan veilederne hjelpe veisøker til bevisstgjøring.
- Veisøker skriver et refleksjonsnotat over egen læreprosess gjennom veiledningssekvensen. Dette arkiveres hos veisøker.



## **Varighet og tidsbruk**

- Deltagerne må få anledning til å inneha rollen som veisøker minimum to ganger, slik at en eventuell læringskurve kan observeres og oppleves.
- Av hensyn til kontinuiteten bør gruppene arbeide sammen i ca. 1 år.
- Tidsbruk for hver gjennomførte sekvens, bestående av førveiledning/observasjon/etterveiledning, blir ca. 3-4 timer for alle deltagere. Da er ikke selve undervisningen regnet med for veisøker. Denne skal finne sted likevel.

## **Gruppesammensetning**

- Fire deltagere anses som ideelt.
- Grupper på opptil sju deltagere kan være mulig, men flere enn fire deltagere vil gi større utfordringer i den praktiske gjennomføringen.
- Det forutsettes at alle i gruppen observerer hver gang et medlem skal undervise.
- Gruppene bør være tverrfaglige og deltagerne bør minimum representere to forskjellige seksjoner.
- Det forutsettes at så små grupper er selvgående uten noen definert leder.

## **Skriftliggjøring**

- Deltagerne skal lage et sluttnotat når en periode på ca. ett år er gjennomført. Dette notatet skal være en sammenfatning av sluttnotatene fra hver sekvens.
- Dokumentasjon av arbeidet skal synliggjøres gjennom innlevering av sluttnotat i Kvalitetssystemet og gjøres tilgjengelig for nærmeste leder.
- Sluttnotatet blir, sammen med undervisningsevalueringen, et grunnlagsdokument i medarbeidersamtalen.
- Gruppene fører en årlig logg, hvor deltagere og møtehyppighet blir nedfelt og rapportert til nærmeste leder.

## **3.2 Implementering**

Siden utviklingstiltaket møter flere av høgskolens strategiske målsettinger, er det naturlig å forvente at tiltaket forankres hos skolens ledelse. Videre må tiltaket kommuniseres til de nivåer som har ansvar for medarbeidersamtaler og godkjenningsmyndighet for den enkeltes arbeidsplan. Det er viktig at ledere med personalansvar ser på ansattes anvendte tid i tiltaket

som en investering og ikke en kostnad, blant annet med begrunnelse i høgskolens overordnede strategi. Kollegaveiledning bør være et element for dialog i medarbeidersamtaler og da som egnet verktøy til oppfølging av undervisningsevaluering fra studenter og områder der fagpersonen selv definerer behov for pedagogisk utvikling.

Det vurderes som fornuftig å definere den første implementeringsperioden som en pilot med ett års varighet med etterfølgende evaluering. Dette vil gi deltagerne i gruppene tid til egenutvikling gjennom flere veiledningssekvenser og dermed vil også evaluering av pilotprosjektet gi relevante tilbakemeldinger. Samtidig er det naturlig at perioden for kollegaveiledning i størst mulig grad harmonerer med kalenderåret eller skoleåret i forhold til oppfølging mot undervisningsevaluering i medarbeidersamtalene.

Rekruttering bør skje på frivillig basis (Aalberg, 2009). Det er viktig at tilbudet kommuniseres til alle faglig ansatte. Kommunikasjonen må tydeliggjøre forutsetningene for modellen. En slik invitasjon vil antagelig i praksis føre til at flere grupper initierer oppstart på eget initiativ, samtidig som rekruttering vil skje som følge av medarbeidersamtaler.

For at kollegaveiledningen skal fungere optimalt, er det viktig at alle deltagerne har en basiskunnskap i modellens forutsetninger og veiledningsfeltets teorier. For deltagere som ikke har gjennomført høgskolepedagogikkstudiet, anbefaler vi at det tilbys kurs i veiledning, og at høgskolens pedagogiske ressurs er fagansvarlig for dette. Dersom alle deltagerne i en gruppe har gjennomført høgskolepedagogikkstudiet, kan de ha tilstrekkelig grunnlag for å starte grupper. Det anbefales likevel at også disse deltagerne deltar på oppstartskurs for å sikre felles forståelse av modellen. På bakgrunn av dette presenteres her et forslag til implementering av kollegaveiledning med tilhørende mal for bruk av faglig ansatte.

## **4.0 Avslutning**

Innledningsvis stilte vi oss spørsmål om hvordan pedagogisk praksis kan utvikles og få større fokus blant høgskolens faglig ansatte? Videre spurte vi hvorfor dette er viktig for høgskolen? Her vil vi avslutningsvis oppsummere rapportens svar på dette og anbefaling for veien videre.

## 4.1 Oppsummering

Rapporten presenterer kollegaveiledning som et strategisk verktøy for utvikling av pedagogisk kompetanse for fagansatte ved Høgskolen i Gjøvik. Både i litteraturen og i høgskolens interne dokumenter aktualiseres et behov for løpende og systematisk pedagogisk utviklingsarbeid. I lys av dette presenter og drøfter rapporten et utvalg av teori og forskning knyttet til veiledning, refleksjon og kollegaveiledning spesielt.

I tillegg til å presentere kollegaveiledning som verktøy, har rapporten forslag til en mal for implementering av kollegaveiledning ved Høgskolen i Gjøvik. Intensjonen har vært å utvikle en selvstendig mal som kan implementeres i høgskolens Kvalitetssystem på en enkel og selvforklarende måte. På denne måten vil dokumentet være tilgjengelig som et lavterskeltilbud til alle som vil starte opp grupper. Samtidig er det viktig å erkjenne at en slik mal alene neppe skaper tilstrekkelig aktivitet eller entusiasme til at dette verktøyet blir av strategisk betydning for høgskolen. Derfor presiseres det at kollegaveiledning må kommuniseres som et verktøy for kvalitetsheving i undervisningen og derfor gis nødvendig fokus både i medarbeidersamtaler og utforming av arbeidsplaner. Dette vil kunne styrke rekrutteringen til kollegaveiledningsgruppene og bidra til ønsket effekt for Høgskolen i Gjøvik som helhet.

## 4.2 Veien videre

Det foreslås å gjennomføre en evaluering av gruppene som har vært i aktivitet gjennom pilotperioden, altså etter ett år. Midthassel m. fl. (2003) sier at det så langt er lite effektstudier av kollegaveiledning, så en første evaluering etter ett år vil være nyttig informasjon til høgskolen og viktig dokumentasjon på fagfeltet generelt. Evalueringene vil gi høgskolen bakgrunn for enten justering av tiltaket eller videreføring av eksisterende modell på et større antall grupper. En slik evaluering kan baseres på enten observasjon eller selvrapportering, og kan også vurderes opp mot utvikling av lærerens undervisningsevaluering over tid.

I følge Aalberg (2009) er det viktig at deltagelse i gruppene er frivillig, men etter pilotperioden vil det kunne ligge til rette for sterkere bruk av insitamenter fra ledere med personalansvar for å øke aktiviteten, gitt at evaluering av pilotperioden er positiv. Det vil også være interessant å vurdere bruk av ekstern veiledningsressurs i gruppene som en ny pilot i år to. Dersom man har et relativt stort antall grupper i aktivitet, er det mulig å gjennomføre to

ulike modeller parallelt. Halvparten av gruppene kan arbeide uten ekstern veiledningsressurs, mens den andre halvdel av gruppene har tilgang på ekstern ressurs. Dette vil igjen skape grunnlag for interessante evalueringer og dokumentasjon for høgskolen og fagfeltet.

Det er også mulig å se for seg at kollegaveiledningen kan inngå som en videreføring av høgskolepedagogikkstudiet. Slik studiet er lagt opp i dag, er det kun en slik kollega-veiledningssekvens per deltager gjennom studiet. Samtidig gir hele studieåret deltagerne en solid utvikling både når det gjelder teorikunnskap innen pedagogikkfeltet, tilbakemeldinger og faglige diskusjoner som hever den enkeltes refleksjonsnivå. Derfor er det grunn til å tro at om kursdeltagerne pålegges å fortsette i kollegaveiledningsgrupper i ytterligere ett år etter formelt avlagt eksamen, vil dette kunne ha vesentlig betydning for den enkeltes pedagogisk plattform. Det er også sannsynlig at de ansatte er motivert til å fortsette deltagelsen, ut fra de positive tilbakemeldingene som har framkommet ved tidligere evaluering ved HIG (Bjarne Strøm, udatert ppt).

## Referanser

- Bjørndal, B. & S. Lieberg. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo, Aschehoug. 172 s.
- Handal, G. & P. Lauvås. (2002). *På egne vilkår: en strategi for vejledning med lærere*. Århus, Klim. 171 s.
- Handal, G. (2006). Kritiske venner. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (red.) *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*, s. 250 Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Høgskolen i Gjøvik. (2009). *Strategiplan 2009-2012*. Tilgjengelig fra: [http://www.hig.no/om\\_hig/sentrale\\_dok](http://www.hig.no/om_hig/sentrale_dok) (lest 17-11-2011).
- Høgskolen i Gjøvik. (2011a). *Etiske retningslinjer*. Tilgjengelig fra: [http://www.hig.no/om\\_hig/sentrale\\_dok](http://www.hig.no/om_hig/sentrale_dok) (lest 17-11-2011).
- Høgskolen i Gjøvik. (2011b). *Kvalitetssystemet, dok 2.1.4d; Undervisningsevaluering ved Høgskolen i Gjøvik*. Tilgjengelig fra: <https://fronter.com/hig/main.phtml>.
- Lauvås, P. & G. Handal. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo, Cappelen akademisk. 339 s.
- Lauvås, P., K. H. Lycke & G. Handal. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo, Cappelen akademisk forl. 126 s.
- Midthassel, U. V., F. D. Raaen, A. M. Simensen, E. Knain, K. O. Lysø, R. Krumsvik, A. G. Eritslund, E. Bergland, O. Evenshaug & P. Solberg. (2003). Kollegaveiledning—er det verd å bruke tid på. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 4: 168-174.
- Nag, S. (2010). *Kollegaveiledning i skolen - muligheter og utfordringer*. Master i Spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo, Universitetsforl. 368 s.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo, Cappelen Damm akademisk. 178 s.
- Strømsø, H. I., K. H. Lycke & P. Lauvås. (2006). *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Oslo, Cappelen akademisk forl. 250 s.
- Aalberg, T. K. (2009). Kollegaveiledning i høyere utdanning. I: *Nordisk pedagogik* (2): 185-193.