

# Kollegaveiledning i høyere utdanning

– en empirisk analyse av veiledningssamtaler

## Faculty Peer Mentoring in higher education

– an analysis of peer conversations

Thomas de Lange

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk

Universitetet i Oslo

[t.d.lange@iped.uio.no](mailto:t.d.lange@iped.uio.no)

Per Lauvås

Professor emeritus, Pedagogisk utviklings- og læringscenter (PULS)

Høgskolen i Østfold

[perlauvas@gmail.com](mailto:perlauvas@gmail.com)

### SAMMENDRAG

I kollegial veiledning samarbeider yrkesutøvere på samme nivå uten en utenforstående veileder. I universitetspedagogisk virksomhet brukes slik veiledning knyttet til profesjonelle hverdagsutfordringer i eget arbeid. Et typisk trekk ved denne typen kollegiale samtaler er at man følger et disiplinert regime som skiller veiledningssamtalen tydelig fra hverdagssamtalen. Mye av dette arbeidet, slik det har forekommet i akademia, er erfaringsbasert og er relativt lite systematisk analysert og forsket på. I denne artikkelen settes søkelyset på veiledning i store grupper og måten samtaler i slike grupper kan struktureres og styres på. Empirisk sett baserer artikkelen seg på to eksempler med kollegaveiledning gjennomført ved ulike universitetskontekster. Datamaterialet er basert på loggdata, videobaserte observasjoner av veiledningssamtaler samt metasamtaler om kollegaveiledning i etterkant. Vår inngang til dette materialet er i første rekke eksplorerende, der vi analyserer deltakernes refleksjoner rundt samtalestrukturen og hvilken betydning dette har for veiledningsforløpet i gruppene over tid, og hvilken betydning samtalestrukturen har i dette arbeidet.

### Nøkkelord

kollegaveiledning, samtalestrukturer, veiledning, høyere utdanning

### ABSTRACT

Peer mentoring between professionals is based on the idea that professional employees at the same level collaborate by giving each other feedback without support from an external super-

visor or mentor. In professional development in higher education, this kind of peer mentoring is applied to address and handle challenges emerging in everyday work situations. A typical way of implementing this kind of collegial supervision is to apply a framework for structuring the conversations, which clearly distinguishes this kind of supervision from everyday talk. But the way this kind of structured conversation has been applied previously in Norwegian higher education is mainly based on experience, with little empirically based systematic analysis and documentation. In this article, we particularly focus on peer supervision between professionals in large groups (five to seven people) and how conversations in this kind of group constellation can be handled. Empirically, the paper is based on two cases of peer mentoring with faculty staff in a university context. The study's data are based on material from participants' written logs and video-recorded conversations from peer mentoring groups, as well as meta-conversations with participants reflecting on their experiences from the peer-mentoring processes in the two cases. Our approach to this material is, first of all, exploratory in the sense that we analyse the participants' reflections on the structuring of the conversations in the peer mentoring through the applied framework. Secondly, from a longitudinal perspective we look at what significance this conversation structure holds with respect to how the supervision unfolds and how helpful the participants experience this conversation structuring.

#### Keywords

peer mentoring, conversational structures, supervision, higher education

## INTRODUKSJON

Veiledning i pedagogisk sammenheng foregår ofte ved at én person (veileder), fungerer i den ene rollen og en eller flere andre personer (veisøker), fungerer i den komplementære rollen. Disse rollene er gjerne asymmetriske ved at veileder har en mer kompetent eller overordnet posisjon sammenliknet med veisøker. Kollegaveiledning er basert på en annen relasjon og foregår ved at yrkesutøvere på samme nivå veileder hverandre.

Kollegaveiledning er imidlertid ikke en entydig betegnelse. Generelt kan vi si at det gjelder veiledningssamtaler mellom ferdig utdannede yrkesutøvere. Det finnes en del eksempler på tiltak der kollegaveiledning er satt i gang, blant annet for lærere i skolen og saksbehandlere innen offentlig sektor (<https://www.nyutdannede.no/>, hentet 10022018), samt at det i flere tilfeller er etablert tilbud med kollegaveiledning for nytilsatte, for eksempel i barnehagesektoren (Jelstad, 2017).

Prosjekter som implementerer denne arbeidsformen, har gjerne følgende kjennetegn:

- kollektivt utviklingsarbeid på egen arbeidsplass
- drevet av og med de ansatte, altså ikke av
- en ekstern ekspert
- prosess som strekker seg over et lengre (dog varierende) tidsrom
- er et tiltak som gjennomføres med støtte fra ledelsen

I tilfeller med sterk forankring i ledelsen, slik det ofte er tilfelle i barnehagesektoren (Ødegård, Nordahl & Røys 2017), er det gjerne et krav om at alle skal delta. I andre tilfeller frem-

settes kollegaveiledning som et frivillig tilbud som ansatte driver på egen hånd. Spesielt innenfor en frivillig ramme kan det være store variasjoner i måten veiledningen organiseres og drives på (Lauvås, Lycke & Handal 2016). Det kan også forekomme at man har med en utenforstående som «prosessleder» som fasiliterer samtalen, men dette varierer og er i mange tilfeller opp til gruppene selv å bestemme. Et annet trekk ved kollegaveiledning er at det både kan foregå i små grupper (i dyader eller triader) eller i større grupper (5–10 personer). I denne artikkelen vil fokuset primært være rettet mot veiledning i stor gruppe, ettersom det er her det er mest behov for samtalereguleringer mellom deltakerne.

Kollegaveiledning er ingen uniform praksis. Det trenger ikke å være en bestemt «metode» eller «oppskrift» som skal følges. Selv om det ofte anbefales at man etablerer en del «spilleregler» i kollegaveiledningsgrupper, for eksempel regler for «turtaking» eller valg av ordstyrer, finnes det ingen klar oversikt over hvordan dette håndteres i praksis, hvordan disse tilnærmingene fungerer og hva som er foretrukket. Denne variasjonen og åpenheten i implementeringen av kollegaveiledning gjør det vanskelig å vite hva som faktisk blir gjort og hvilke utslag ulike tilnærminger gir. Dette gjelder ikke minst veiledningssamtaler i store grupper. Det er på bakgrunn av denne usikkerheten vi i denne artikkelen skal analysere en konkret samtalestruktur som ofte praktiseres innen kollegaveiledning.

Det vi skal belyse i artikkelen er en samtalestruktur for kollegaveiledning i store grupper (5–10 personer). Yrkeskonteksten er høyere utdanning der vi har fulgt vitenskapelig ansatte som deltar i universitetspedagogiske kurs- og konsultasjonstiltak. Vi vil her trekke inn to spesifikke eksempler der fagansatte deltar i kollegaveiledningsgrupper i kraft av sin rolle som undervisere og veiledere. I det ene eksempelet er det snakk om frivillig deltakelse i veiledningsgrupper som diskuterer utfordringer i ph.d.-veiledning, mens det andre eksempelet baserer seg på et obligatorisk tiltak rettet mot masterveiledere ved ett fakultet. Kollegaveiledningen har i begge eksemplene fokus på konkrete arbeidsoppgaver for vitenskapelig ansatte der vi bruker en strukturert tilnærming i samtale.

De strukturerte rammene er i våre eksempler basert på at samtale skal skille seg tydelig fra hverdagsamtaler. Denne strukturen legger opp til en «arkitektur» for veiledningssamtaler som atskiller seg fra kommunikasjonsmønstre i andre kollegiale relasjoner og samværs-situasjoner (se tabell 1).

I denne artikkelen fokuserer vi på betydningen av og behovet for å strukturere veiledningssamtaler. Antakelsen er at det kan lønne seg å prioritere etablering av en «veiledningsvennlig kommunikasjonsform» der man unngår å basere seg på hverdagsamtaler. Hverdagsamtale brukes her i betydning av samtaler som ikke følger en fastlagt ramme eller progresjon, i motsetning til strukturerte samtaler som i større grad følger en mal for hva som står i fokus, hvem som snakker og hvem som lytter (Lauvås & Handal 2014). Ut fra dette fokuset har vi valgt å formulere følgende problemstillinger som vi håper å kunne besvare ut fra det empiriske materialet:

- Hvordan tar veiledningsgruppene i bruk de strukturerte rammene for kollegasamtaler i veiledningsgruppene?
- Hvordan evalueres kommunikasjonsmønsteret og hvordan erfarer deltakerne behovet for regulering av kommunikasjonen?

## FORSKNING PÅ KOLLEGAVEILEDNING

Kollegaveiledning er en arbeidsform som har vokst frem særlig innen menneskebehandlerne profesjoner (se f.eks. Killén Heap 1979, Hermansen, Vråle & Carlsen 1992, Olsson 2009). Videre foreligger det relativt omfattende litteratur om kollegaveiledning som personlig støtte, særlig innenfor helse- og omsorgssektoren (Blohm, Andersson & Andersson 2007). Utgangspunktet er at det profesjonelle arbeidet, særlig med klienter, er så krevende at det er behov for å avsette arbeidstid til denne formen for støttende veiledning. Hensikten er å verne arbeidstakerne («handledning som skydd») og for å «bevare empatien» overfor pasienten (Gerge 2010:26). Kollegial veiledning med et mentalhygienisk tilsnitt er bygget over den samme lesten. Innenfor denne tradisjonen går kollegaveiledning ut på at kolleger møtes regelmessig for å snakke sammen om det de opplever i arbeidshverdagen (Larsson 2005).

Selve grunnmønsteret i organiseringen av kollegaveiledning har også vært belyst i en del litteratur (Pettersson & Vahlne 1997, Munthe & Midthassel 2002, Møller & Andersen 2006, Nag 2010, Aspfors & Hansén 2011, Olson & Arnoldsson 2011, Olson 2012). Spesielt relevant i vår sammenheng er to varianter av kollegaveiledning som er brukt i kompetanse- og organisasjonsutvikling i høyere utdanning.

En første variant, også betegnet som Critical Friends Groups (CFG), har særlig fått gjennomslag i skolen der det veiledes i store eller små grupper (Curry 2008). I små grupper («tuning sessions») driver man veiledning på relativt tradisjonelt vis med likhetstrekk til én-til-én-veiledning. Deltakerne får her feedback på det de gjør av kollegene i gruppen, der man alternerer mellom å være veileder og den som blir observert og får tilbakemelding. I større grupper velges gjerne veisøker og veileder-par på rundgang, der de andre deltakerne fungerer som observatører i veiledningsprosessen. Prosedyrene i denne veiledningsformen er utformet slik at den som blir veiledet («the presenter») til en viss grad har regi over tilbakemeldingene, både ved at man antyder hva man ønsker feedback på og ved å presisere hvor kritisk man ønsker at kollegene skal være (cool feedback/hard feedback).

Den andre varianten er utviklet i Sverige (Sarv 2013) og kalles «systemiske møter». Her foregår veiledningen typisk i store grupper der man følger en detaljert foreskrevet prosedyre med skolerte gruppeledere i hver gruppe. Gruppelederen sørger for at veiledningssamtalen ikke glir over i «naturlige» samtaler, men påser at samtalen følger en klar prosedyre bestående av 8 faser. Den kanskje største forskjellen mellom «systemiske møter» og andre former for kollegaveiledning, er deltakersammensetningen. «Kolleger» forstås her som hele arbeidsstokken på en arbeidsplass, der man får med deltakere fra alle stillingsnivåer. Gruppene består gjerne av både over- og underordnede, representanter fra ulike profesjoner og yrkesgrupper og folk med ulike funksjoner eller utdanningsnivå. Fokus er derfor mindre rettet mot bestemte arbeidsområder og profesjoner og mer mot tverrfaglighet.

Blant empiriske studier av kollegaveiledning er det spesielt to prosjekter som kan ha interesse for det vi undersøker i denne artikkelen (Jakhelln 2011, Langelotz 2014). Begge er basert på kollegaveiledning i skolen, men har både tematisk og strukturelt sett klare likhetstrekk med kollegaveiledningen som praktiseres en del i høyere utdanning. På mange måter representerer disse to studiene ytterpunkter i måten veiledningssamtalene struktureres på. I begge tilfeller starter veiledningen med å bruke stramt strukturerte samtaleformer med referanse til «Problemrettet veiledning» i store grupper (Lauvås, Lycke & Handal

2016:48ff). Konklusjonene fra de to studiene er derfor en interessant inngang til vår egen analyse av samtaleformer i store veiledningsgrupper.

Jakhelln (2011) fulgte 2 kollegaveiledningsgrupper over 2 år innenfor fast etablerte lærerteam, i til sammen 9–10 veiledningssesjoner à 60–90 minutter. Etter den samme starten som beskrevet over, ble strukturen lagt til side etter kort tid fordi deltakerne opplevde samtaleformen som «fastlåst og kunstig». Dermed droppet de den stramme samtaleregien slik at «dialogene ble mer naturlige» (Jakhelln 2012:17).

Et motsatt ytterpunkt finner vi i Langelotz' studie fra 2014. Samtalestrukturen for kollegaveiledningen ble her valgt og fastholdt gjennomgående i de 2 årene prosjektet varte. Hver tredje gang under det første året avholdt hver gruppe en avstemming om hvorvidt de skulle fortsette med veiledning og om de skulle fortsette med den samme metodikken. En av erfaringene fra dette prosjektet hva angår samtaleprosedyrene er følgende: «Vid varje handledningstillfälle tog lärarna fram beskrivningen och repeterade hur samtalet skulle genomföras, vilket följdes noggrant.» (Ibid.:86). Dette førte til at «lärarna till slut disciplinerade sig själva att uppträda på ett visst sätt oavsett om modellen var påbjuden eller inte.» (Ibid.:86).

Ut fra et mer eller mindre likt utgangspunkt gikk man altså i de to studiene to helt ulike veier. Begge studiene viser til at deltakerne hadde generelt positive erfaringer med veiledningen. Interessant nok opplevde deltakerne i Langelotz' studie at den sterkt strukturerte modellen «både disciplinerar och emanciperar» (Langelotz 2014:266). Deltakerne i Jakhellns studie på sin side karakteriserte veiledningen som både «krevende» og «givende», men at samtalene ble vanskeligere å styre for veilederne (Jakhelln 2011:15).

Selv om betydningen av samtalestrukturer blir opplevd ulikt i eksemplene over, tyder en del teoretisk baserte studier på at ustrukturerte og naturlige samtaleformer kan være utfordrende:

...naturally occurring (free) group discussion (e.g., communication processes of groups that have not been required or encouraged to use formal group process techniques) too often negatively affects group practices, processes, and products in several interconnected ways. For instance, free-discussion groups demonstrate ineffective use of time resources (...), tend to skip important group phases, engaging in premature idea evaluation (...), jumping to decision making and disregarding problem analysis (...), and result in conformity pressure or (...) members dominating discussions (Sunwolf & Lawrence 2005:2).

Forklaringen på de uheldige trekkene som beskrives her, er at grupperelasjoner og normer dannes litt tilfeldig ut fra sammensetning og situasjonelle faktorer (Segerstad 2002). Dermed kan det raskt etableres et «internt» relasjonelt hierarki med relativt varige konsekvenser som ikke nødvendigvis fungerer hensiktsmessig. Det er derfor ikke overraskende når Sunwolf og Lawrence bemerker at «*groups often need help enacting effective communication practices and processes; in short, they need group facilitation*» (Sunwolf & Lawrence 2005:3).

Det vi gjør i vår studie er nettopp å implementere et gruppefasiliterende rammeverk som skal strukturere samtalene i kollegaveiledning. Rammeverket vi implementerer er basert på en relativt stram struktur som Lauvås, Lycke og Handal (2016) omtaler som en handlingsmodell. En handlingsmodell er en oppskrift som trinn for trinn beskriver hvordan en arbeidsoperasjon skal utføres. Dette er tenkt som et arbeidsredskap som skal sikre at kollegaveiledningen fokuserer på problemeieren. Denne malen bygger imidlertid på en dypere fundert tankemodell. Tankemodellen viser til mer overordnede prinsipper for god kollegaveiledning; slik som å holde fokus på og klargjøre problemsituasjonen, presentere

fokuserte og relevante løsningsforslag, sikre at samtalen gagnar problemeieren og sikre relevans og overføringsverdi for samtlige deltakere i gruppen. Tanken er at etter hvert som man blir fortrolig med handlingsmodellen, vil man internalisere prinsippene fra tanke-modellen og dermed kunne operere friere og mer fleksibelt i kollegaveiledningen.

Å internalisere prinsippene i denne tankemodellen vil nødvendigvis innebære at man må starte med det oppskriftspregede rammeverket. Utfordringen her er at det kan være tungt å legge fra seg tilvante måter å kommunisere på. Men selv om det er gode grunner for å innføre en strukturert samtaleform, vil mange likevel ha et ambivalent forhold til slike strukturer. På den annen side kan det være befriende å delta i en samtaleform der man slipper å forholde seg til dominerende kolleger, å måtte kjempe om ordet eller møte mindre konstruktive innspill. Det er nettopp slike forhold som utgjør begrunnelsen for innføringen av et strukturert og «unaturlig» kommunikasjonsmønster. Samtidig avviker den strukturerte samtaleformen såpass mye fra hverdags samtalen at den ikke så lett læres i en kunstig opplæringssituasjon.

Basert på disse utfordringene skal vi nå gå dypere inn i våre egne to eksempler på kollegaveiledning i høyere utdanning og se hvilke erfaringer disse miljøene har høstet fra implementeringen av en stram samtalestruktur i store grupper.

## ERFARINGER FRA KOLLEGAVEILEDNING I TO UNIVERSITETSKONTEKSTER

Det kontekstuelle utgangspunktet i denne artikkelen er basert på et innovasjonsprosjekt finansiert av Norges Forskningsråd (NFR), der intensjonen er å bidra til utvikling av samarbeidspraksiser innen undervisning og veiledning i høyere utdanning. I tilknytning til dette prosjektet har fire miljøer ved ulike læresteder sagt seg villige til å jobbe med kollegaveiledning innen henholdsvis undervisning og forskningsveiledning. I denne artikkelen avgrensner vi oss til de miljøene som fokuserer på forskningsveiledning. Innenfor denne avgrensningen er det to fagmiljøer som har valgt å implementere kollegaveiledning i stor gruppe. Denne formen for kollegaveiledning følger en fast prosedyre som regulerer både progresjon og tur-taking og består av syv faser (Lauvås, Lycke & Handal 1991: 21ff, Langelotz 2013):

**Tabell 1.** Prosedyre, problemrettet veiledning i store grupper

Fase 1 – Presentasjon:	Hver deltaker presenterer kortfattet et konkret problem fra sin egen arbeidssituasjon som veileder.
Fase 2 – Problemvalg:	Hver deltaker forteller etter tur hvilket problem i fase én de ønsker å gå inn på.
Fase 3 – Redegjørelse:	Problemeier av det valgte problemet redegjør nærmere for problemet.
Fase 4 – Avklaring:	Gjennom spørsmål og svar, sette seg inn i hva problemet går ut på. Hvert gruppe-medlem stiller ett spørsmål av gangen etter tur. Gruppen tar flere runder inntil situasjonen/problemet er avklart.
Fase 5 – Egne løsningsforslag:	Problemeier redegjør for hva vedkommende nå kan tenke seg å gjøre med situasjonen/problemet. Løsningsforslag noteres ned.
Fase 6 – Råd:	Hver enkelt i gruppen får etter tur komme med ett råd. Rådene noteres ned. Gruppen kan ta flere runder.
Fase 7 – Evaluering av råd:	Problemeier gjennomgår listen over råd og merker av de som anses som relevante. Problemeier avslutter med å si hvilke råd man vil følge opp og hvordan.

Tabell 1 viser i kortversjon den strukturen som er lagt opp for problemrettet veiledning i prosjektet. Selv om tidsforløpet ved å følge denne strukturen ikke er spesifikt definert, tyder erfaring fra disse prosjektene og andre settinger på at én veiledningsrunde vanligvis varer mellom 1,5–2 timer. Siden strukturen i denne modellen er relativt stram, valgte begge prosjektdeltakerne å bruke gruppeledere som fikk innføring i metoden og påtok seg rollen å lede igjennom fasene i veiledningen. Men selv om de to miljøene i dette prosjektet hadde klare likhetstrekk, er de også ulike på noen måter, slik det fremgår av beskrivelsen nedenfor.

#### Case 1: Kollegaveiledning om masterveiledning

Den første casen dreier seg om en fakultetssatsning for å utvikle veiledningskompetansen på masternivå. Satsningen strekker seg over 5 år med totalt over hundre deltakere. Kursing av veiledere inngikk i form av et to dagers introduksjonsseminar med god anledning til å prøve ut metoden over flere runder, med arrangører og pedagoger til stede for spørsmål og diskusjon. Kurset var dimensjonert med tanke på at alle deltakerne skulle få veiledning på ett egenopplevd problem. Tabell 2 gir strukturen på dette programmet:

**Tabell 2.** Oversikt over implementering av kollegaveiledning i case 1

Case 1: Kollegaveiledning for masterveiledere		
Tidspunkt	Innhold	Deltakere
Før seminar	Rekruttering og introduksjon av kollegaveiledningsmodell for gruppeledere.	5–6
Under seminar	Opplæring og trening i kollegaveiledning i stor gruppe.	Ca. 30 deltakere
Etter seminar	Gjennomføring av kollegaveiledning i løpet av ett semester.	4–5 grupper med 5–6 deltakere

Tabell 2 viser en oversikt over implementering og omfang av et opplegg med kollegaveiledning rettet mot masterveiledere. Tabellen viser at det er lagt inn en innøvingfase der prosedyren læres av deltakerne før de skal jobbe videre på egenhånd sammen med de forhåndsrekrutterte gruppelederne. En forventning er at hver deltaker i disse gruppene får gjennomgå «sitt problem» i løpet av det semesteret kurset varer, dvs. ett møte per gruppe-medlem (5–6 møter).

#### Case 2: Kollegaveiledning om ph.d.-veiledning

Her dreier det seg om tiltak for å heve kompetansen hos ph.d.-veiledere ved en nasjonal forskerskole. Denne forskerskolen har ingen enhetlig institusjonstilhørighet. Det vil si at deltakerne kommer fra ulike institusjoner med potensielt forskjellige veiledningskulturer. På den annen side er det et sterkt enhetlig fagfellesskap ved denne forskerskolen. Forskerskolen har her valgt å gå inn i et tett samarbeid med universitetspedagoger for å implementere kollegaveiledning om ph.d.-veiledning. Gitt at forskerskolen både er langt mindre og ikke er samlokalisert, ville implementeringen av veiledningsmetodikken måtte foregå noe annerledes enn i den forrige casen.

Ved en av forskerskolens samlinger, presenterte man en mulighet for alle veiledere å delta i et opplegg det man kunne ta opp og drøfte utfordringer knyttet til ph.d.-veiledning. Basert på innmeldt interesse, ble det arrangert en samling med frivillige påmeldte veiledere. En 2-dagers samling ble arrangert og omfattet både trening i metodikken og en evaluering og diskusjon av kollegaveiledningsformen og muligheten for videre implementering som del av forskerskolens faste program for veiledere.

Erfaringene tilsa at man ønsket å gjennomføre et liknende arrangement 6 måneder senere, også denne gangen for frivillig påmeldte. Innholdet i denne samlingen omfattet også diskusjon om videreutvikling av selve kollegaveiledningsmetodikken og muligheter for en bredere implementering av slik kollegaveiledning i forskerskolen. Følgende tabell gir en oversikt over dette tiltaket:

**Tabell 3.** Oversikt over kollegaveiledning for ph.d.-veiledere i case 2

Case 2: Kollegaveiledning for ph.d.-veiledere		
Tidspunkt	Innhold	Deltakere
Første samling Vår 2017	Introduksjon av kollegaveiledningsmetode og praktisk gjennomføring av fire veiledningsrunder.	12
Andre samling Høst 2017	Praktisk gjennomføring av fire veiledningsrunder og diskusjon om videreutvikling av metoden og bredere implementering ved forskerskolen.	8

Kollegaveiledningsprosedyren er altså blitt gjennomført til sammen åtte ganger av en kjernegruppe av veiledere ved forskerskolen. Dette har skjedd i form av heldagssamlinger der flere av deltakerne ble veiledet etter hverandre. Slik sett fremstår denne praktiseringen av veiledningsmodellen som en utprøving for å vurdere relevans for andre veiledere ved forskerskolen. I dette ligger det også en forventning om at deltakerne i utprøvsingsfasen etter hvert kan påta seg en rolle som gruppeledere dersom en bredere implementering blir gjennomført.

Oppsummert representerer disse to casene et erfaringsgrunnlag fra henholdsvis 30 og 20 deltakere over en periode på mellom 6 måneder og ett år. I begge casene er det derfor lagt til rette for at deltakerne skal høste erfaringer med modellen over en viss tid, samt at de har fått tid og rom til å reflektere og kritisk diskutere både stramheten i strukturen og erfaringene med denne. Dette forarbeidet regnes som viktig.

## METODE OG DATAINNSAMLING

Det empiriske grunnlaget er basert på data samlet inn underveis i gjennomføringen av programmet. Våre data dokumenterer således både selve gjennomføringen av kollegaveiledningsmetoden og refleksjoner fra deltakernes side i etterkant.

I case 1 om masteveiledning ble to grupper fulgt over ett semester der gruppedeltakerne selv tok video/lyddopptak av sine kollegaveiledningsmøter. Samtlige grupper har levert beskrivelser av de problemene som de ønsker å ta opp i kommende sesjon. Videre har alle gruppene skrevet logg fra møtene og oppsummering av deltakernes erfaringer fra disse møtene. Totalt sett omfatter dette et materiale på 28 notater med problembeskrivelser, 12 timer med opptak fra samtaler og fem gruppelogger.



I case 2 om ph.d.-veiledning har samtlige veiledningsrunder blitt tatt opp på video, samt at det har blitt skrevet feltnotater underveis. Disse observasjonsdataene omfatter også diskusjoner om erfaringer i etterkant av veiledningsrundene. Denne datainnsamlingen har blitt administrert og gjennomført av to eksterne forskere som ikke er med i forskerskolen. I tillegg til observasjonsmaterialet, foreligger alle problembeskrivelser som forelå i forkant av veiledningsrundene. Totalt omfatter dette materialet om lag 12 timer med videopptak samt feltnotater fra fem veiledningsrunder.

I begge tilfeller er det blitt innhentet samtykke fra deltakere. Informantene er også blitt gjort oppmerksom på muligheten til å kunne trekke seg ut av prosjektet. Videre er de blitt informert om hvordan datamaterialet skal brukes og de etiske forpliktelsene som følger med denne typen forskning. Dette gjelder både at samtlige deltakere blir anonymisert og at de institusjonelle kontekstene de opptrer i, ikke blir navngitt.

## EMPIRISK ANALYSE

Den empiriske fremstillingen nedenfor er i første rekke rettet mot hvordan deltakerne opplevde samtalestrukturen med inndelingen i syv faser (se tabell 1) og i andre rekke hvordan de erfarte kommunikasjonsstrukturen for turtaking og fordeling av samtaletid i gruppene.

Etter å ha gått igjennom samtlige logger og metasamtaler i etterkant av gjennomført kollega-veiledning, har vi laget en oversikt over kommentarer og valgt ut sitater som er representative for de tendensene som fremkommer i materialet. Denne analysen er også blitt presentert for noen av deltakerne for validering. Videre har vi i denne gjennomgangen av data merket oss ideer, forslag og muligheten til forbedring av kollegaveiledningspraksisen. I fremstillingen nedenfor vil vi trekke ut essensen av dette materialet ved hjelp av sitater.

Et hovedtrekk deltakerne fremhever ved den stramme samtalestrukturen er at den gjennomgående har fungert godt. De aller fleste opplever strukturen som en støtte, både for å holde fokus på problemene og for effektiv tidsbruk. En klar tendens i disse kommentarene er at strukturen ikke innvirker negativt på veiledningsresultatet. Her ser det ut til å være en samlet tilslutning fra samtlige grupper og samlinger. Følgende kommentar illustrerer dette bildet:

Den strukturerte formen fungerte fint. Skrittvis tilnærming med først undersøkende spørsmål og kartlegging av situasjonen før vi ga råd, fungerte veldig fint. Det var spesielt bra for å belyse et konkret problem. Metoden fikk oss til å reflektere mer og starte bevisstgjøringsprosesser, og tenke ut noen nye strategier. (HI-2)

Sitatet over er hentet fra en av loggene og er representativt for samtlige grupper og deltakere i begge casene. I dette materialet fant vi kun én antydning som peker i en annen retning:

Den strukturerte formen kan være hemmende og fungerte mindre bra for å belyse og diskutere generelle, tilbakevendende problemer. (HI-2)

Dette sitatet, som også er fra loggmaterialet, viser at strukturens fokus på konkrete og personlige problemstillinger kan begrense diskusjonen rundt mer overordnede institusjonelle

utfordringer. Et annet trekk i materialet er at fasene i samtalestrukturen er sammensatt og krevende å praktisere:

A	Metoden fungerer, men den sitter ikke helt.
P.-eier	Nei, den sitter ikke helt ennå, i hvert fall ikke hos meg!
B	Vi må i hvert fall passe på at vi har en sånn tavle! Jeg tror at det er lettere, rett og slett.
A	Det er litt vanskelig ennå, tror jeg. Jeg foreslår at ikke bare gruppeleder passer på at vi har med oss de arkene [beskrivelsen av fasene]. For det er litt krevende, -sorry, altså!
Gr.-l	Nå har jeg vært igjennom dette, som gruppeleder, altså, to ganger, og jeg har liksom juksa litt, og jeg husker hvor krevende det er. For den er veldig stram, den strukturen.
B	Jo, papirene må vi ha med oss, alle sammen!
C	Men beskrivelsen [av fasene] kunne godt vært skrevet i punktform. Så ...
Gr.-l.	Jo, den er litt knølete, synes jeg, den kunne rett og slett forbedres litt.
P.-eier	Jeg synes det funka, jeg, selv om det kanskje kunne ha funka enda bedre, pluss det med tavla. (M1)

Deltakerne opplever strukturen som litt komplisert og tidkrevende å lære. Her påpekes behovet for støtte til gruppeleder ved at alle deltakere tar med seg beskrivelsen av fasene. Samtidig dreier referansen til «en sånn tavle» seg om behovet for å uttrykke seg skriftlig i noen av fasene, dels for å øke presisjonen og dels for å lette kommunikasjonen i gruppa. Samtidig viser utsnittet at deltakerne ønsker å holde fast ved samtalestrukturen selv om den er krevende. I sekvensen nedenfor fortsetter denne samtalen, nå med fokus på en av fasene:

C	Jeg kan godt tenke meg å si én ting til. Det er sånn, synes jeg, at det er vanskelig å gå fra hverandre uten å kommentere hverandres råd [fase 6]. Jeg sitter og brenner... (alle ler)
C	... der er jo fint på en måte, men samtidig føler jeg at «å, jeg skulle gjerne hatt en diskusjon om det på slutten». Hva sier dere?
A	Ja, hva risikerer vi hvis vi begynner å diskutere det?
B	Nei, da risikerer vi A) at det går lang tid, B) at vi er uenige og C) at det tar fokus vekk fra problemeier.
P.-eier	Jeg tror vi skal følge opplegget, jeg, jeg tror det. (M1)

Deltaker C problematiserer begrensningen med å diskutere rådene i fase 6 av prosedyren, men får motstand fra resten av gruppen. Dette utsnittet er interessant fordi deltakerne her går inn i den bakenforliggende tankemodellen for veiledningsprosessen og hva den stramme strukturen er tenkt å ivareta og hva man risikerer ved å forlate den. Dette gjelder spesielt det å holde fokus på problemeier. Oppsummert fra utsnittene over ser vi derfor at deltakerne er opptatt av å ivareta prinsippene for kollegaveiledningen uten å være rigide, men ved å nyansere hva strukturen gir i veiledningen.

Et annet forhold som kommer frem av empirien er hva fasene i samtalestrukturen utløser. Her fremheves særlig fase 4:

Som i de foregående møtene brukte vi mest tid på spørsmålsrunden (fase 4) for å klargjøre hva som er det egentlige problemet, og som vi har sett også på tidligere møter, fører spørsmål og innspill fra gruppedeltakerne til at selve problemstillingen endrer seg. (M-P1)

Fase 4 får ofte et preg av at spørsmålene bidrar til å endre problemeierens opplevelse av sin egen problemstilling. Denne tendensen påpekes i alle gruppene og fremheves som en viktig bevisstgjøring i kollegaveiledningen. Samtidig var det noen tilfeller der fase 4 ikke ble opprettholdt og der spørsmålsrunden «klappet sammen». Dette skjedde i en situasjon der problemeier stilte noe uforberedt og derfor ikke hadde klart for seg hvilket problem som skulle diskuteres, noe som utløste interessante refleksjoner:

... det er litt interessant å se hvordan strukturen blir litt vanskeligere å følge. Jeg tenkte at jeg vet ikke hva jeg skal spørre om. Dette sier kanskje litt om skjørheten i strukturen – hva er det strukturen ikke klarer å gjøre? Fordi, til slutt begynner altså diskusjonen gå ganske fritt, og da blir det så komplekst at det kan bli vanskelig å skille «skitt og kanel». (L-P1)

I denne situasjonen, hvor fremstillingen av problemet er litt uklar, ble noen av deltakerne i gruppen usikre. Andre mente imidlertid at dette også hadde sin verdi:

Hun har ikke fullstendig klarhet over hva som er hva, men hun kommer med noe som er problematisk. Og så går vi våre runder [fase 4] der vi får skrellet noe av og puttet noe inn i kontekst. Så jeg synes at det er mer fruktbart at man starter ut fra noe annet enn en utkrystallisert problemstilling som står lysende klart for en. Og det gjør man jo ikke alltid. Min case i forrige runde var jo like uklar på sett og vis. Altså endte vi opp et annet sted enn jeg trodde eller der vi startet. (H-P1)

Her påpekes både at noe av essensen i hverdagsproblemer er at de fremstår som uklare og at samtalestrukturen kan være en støtte for å skape en større klarhet i slike problemstillinger. Dette blir også støttet av andre deltakere:

Hvis det kreves (en tydelig problembeskrivelse), så må vi jo ha en soleklar problemstilling, og det er slett ikke det samme som et erfart problem. Men når du blir bedt om å utdype [fase 4], så kan du hente fram erfaringene og si «jo, det har jeg faktisk ikke tenkt over». (H-P1)

Her fremheves fase 4 som en viktig klargjøring og konkretiseringsfase av uklare problem-situasjoner. Informantene fremhever derfor samtalestrukturen som en egnet modell også for spontan veiledning der problemet ikke nødvendigvis er helt tydelig og gjennomtenkt. Og begrunnelsen for hvorfor strukturen ikke ble fulgt ble derfor mer nyansert:

Jeg er ikke sikker på om det er strukturen som klappet sammen eller om det var at vi ikke fulgte strukturen? Altså, vi valgte faktisk å gå ut av strukturen. Vi kunne valgt å stramme det opp igjen tror jeg og holdt oss litt lengre i spørsmålsrunden. Jeg merket godt at vi skled over i råd og da tenkte jeg «hmm, nei nå må vi kanskje prøve å fokusere, for vi har ikke helt klart å få tak i problemet enda, vi begynner å nærme oss.» Så jeg tror jo selv at vi kunne klart å holde på den strukturen litt lengre, og at det kanskje kunne blitt enda tydeligere også. (M-P1)

Som både dette og det foregående sitatet antyder, bidrar spørsmålsrunden i fase 4 til nye vinklinger for problemeier. Her er det snakk om en bevisstgjøring som skapes av spørsmålene og der problemeier får tid til å tenke igjennom hva disse spørsmålene betyr for problemet. Her legger deltakerne særlig vekt på den dynamikken spørsmålene utløser for forståelsen av problemet. Selv om runden med spørsmål kan virke litt statisk, er selve prosessen med å utdype problemet svært dynamisk.

Videre var det noen grupper som kommenterte utfordringen med å holde på den stramme samtalestrukturen over tid:

Vi merker dog at ettersom vi blir bedre kjent øker faren for at det glir ut litt i fase 4 (spørsmål) og 6 (råd), slik at vi stiller oppfølgingsspørsmål når vi ikke skal det og begynner å kommentere rådene til de andre. (HI-1)

Når veiledningen foregår over lengre tid kan det tyde på en viss slitasje i gruppene. Her er også bemerkningen om råd og hvordan gruppen skal forholde seg til disse et interessant spørsmål. Dette fremkom særlig i metasamtalene, der flere av gruppene gikk nærmere inn på hvilken karakter rådene har i kollegaveiledningen, noe følgende sitat illustrerer:

De rådene som kommer fra kolleger, er komplementære, de konkurrerer ikke så mye med hverandre eller med det man selv har tenkt. Man har en fornemmelse av hvordan man ville begynt, liksom. Jeg synes denne seansen (arbeidsmåten) er litt flatere i strukturen. Det blir ikke noen konkurranse. (HI-1)

Sammenliknet med andre veiledningssituasjoner, der rådene kommer fra en ekspert, blir formen i kollegaveiledningen lagt opp annerledes. Den strukturerte kollegaveiledningen ser her ut til å bidra til mindre konkurranse om sannhet eller hvem som har rett, samtidig som den fastholder et klart fokus på hva som har verdi for problemeieren. Videre ser vi at gruppedeltakerne ofte identifiserer seg med problemet og derfor likevel opplever diskusjonen som relevant. Dette ble formulert i positive ordelag der veiledning av kolleger ble høyt verdsatt.

## DISKUSJON

Ut fra analysen over vil vi nå gå tilbake til forskningsspørsmålene i begynnelsen av artikkelen og se hvordan vi kan besvare disse. Det første spørsmålet *Hvordan tar veiledningsgruppene i våre to eksempler i bruk de strukturerende rammene for kollegasamtaler i veiledningsgruppene* har blitt relativt grundig belyst.

Analysen over tyder på at deltakerne i casene har fulgt samtaleprosedyrene for kollegaveiledning relativt nøye. I utgangspunktet var de heller ikke fristilt, men det er åpenbart at de ikke fulgte opplegget av plikt, men fordi det fungerte godt for dem. Samtidig ble det til tider en utfordring å legge til side vanemessige handlings- og kommunikasjonsmønstre, selv etter en viss tid. Det er interessant å kunne registrere at deltakerne likevel fant det meningsfullt å satse på å innordne seg et bestemt, forhåndsdefinert kommunikasjonsmønster, og ikke la bekvemmelighetshensyn bestemme. De hadde små problemer med å se hensikten med å innføre en slik struktur, selv når det medførte strev med å få denne strukturen til å føles «naturlig».

Faseinndelingen av samtalene fikk allmenn tilslutning. Den stramme faseinndelingen virket utfordrende for mange, selv om andre også uttrykte behov for et regime som er enda strengere, et synspunkt som blant annet går på håndteringen av visse faser. Rekkfølgen i fasene og innholdet i dem var lett å forstå, men når engasjementet steg i samtalen, kunne faseinndelingen ha en tendens til å gli i bakgrunnen. Dette lot seg korrigerer når deltakerne var godt kjent med strukturen på forhånd, men som regel trengte de en påminnelse før de kom tilbake i «riktig» fase. Hjelpemidler som for så vidt ikke er strengt nødvendige (f.eks. tilgang til store ark og aktiv bruk ved skriving underveis for å opprettholde et høyt presisjonsnivå for hele gruppen), ble i liten grad nevnt og ser derfor ut til å ha fungert som en hensiktsmessig støtte.

Det andre forskningsspørsmålet om *hvordan kommunikasjonsmønsteret evalueres og hvordan deltakerne erfarer behovet for regulering av kommunikasjonen* ser vi at noen av fasene i strukturen peker seg ut. Deltakerne var her spesielt opptatt av fase 4 (Avklaring av problem og situasjonen), der analysen viser hvor viktig og utfordrende denne fasen er. Som oftest ble den mer tidkrevende enn forventet, men mange oppdaget også til sin overraskelse (både problemeiere og hjelpere) at problemstillingene etter flere runder hadde en tendens til å endre karakter ved at de omdefineres gjennom avklarende spørsmål.

En forklaring på denne dynamikken kan være at det å sette seg inn i problemeierens situasjon kun ved spørsmål, bidrar til at «problemet» beholdes av problemeier. Dermed overtar ikke andre deltakere problemet ved å beskrive, definere og konkludere rundt situasjonen. En ytterligere forklaring kan være at problemeier blir tvunget til å forklare «tatt-for-gitte» eller «selvfølgelige» sider ved problemet som de andre deltakerne ikke kjenner til. Dette bidrar til en eksplisitt-gjøring av holdninger og følelser, og får frem nye fakta og betraktninger som problemeier sjeldent gjør på egenhånd. I gyldne øyeblikk bidrar dette til nye og mer produktive innfallsvinkler til problemet. Dette viser seg særlig i tilfeller der problemstillingene i utgangspunktet er uklare og vage, der spørsmålene i fase 4 kan få en betydelig oppklarende verdi.

Et siste moment som kan være interessant å trekke frem fra analysen er hvordan kollegiale råd blir verdsatt i gruppene. Flere uttrykker her en opplevelse av at innspill og råd ikke hadde et belærende preg og at problemeier står fritt til å ta innspillene til etterretning eller la være. Fraværet av organisatorisk hierarki kan her bidra til både en avslappethet og et tillitsforhold der råd og innspill ikke konkurrerer med hverandre. Dette har i andre sammenhenger blitt beskrevet som en form for dugnad mellom kolleger som er lærerik for både veileder og veisøker (Heikkinen m.fl. 2011, Rönnerman 2007).

Ut fra trekkene som har fremkommet i diskusjonen av våre funn kan det avslutningsvis være interessant å koble til både tidligere forskning og prinsippene som ligger til grunn for den stramme samtalestrukturen som har vært prøvd ut i denne studien. En viktig begrunnelse for en stram samtalestruktur er gjerne at kommunikasjonsmønsteret i store grupper kan bli hverdagslige (Lauvås, Lycke & Handal 2016) og at dette kan medføre en uheldig dynamikk med deltakerdominans og manglende fokus på selve veiledningen (Erlandsen & de Lange 2017, Sunwolf & Lawrence 2005). Dette er spesielt utfordrende når veilednings-samtalene foregår over lengre tid (Schmidt 2011, Leary 2013 mfl.). Det interessante her er at våre erfaringer med denne arbeidsformen sammenfaller med funn fra liknende eksempler på kollegaveiledning, som Critical Friends Groups og Systemiske møter (Sarv 2013).

Vår erfaring er dermed at den stramme samtalestrukturen har en egenverdi, så fremt den implementeres etter intensjonen. Videre ser vi at våre funn skiller seg ganske klart fra de formene for kollegaveiledning som ikke baserer seg på en egen samtalemetodikk, der kollegiale gruppediskusjoner har en tendens til å dreie vekk fra faglige kjernes spørsmål til mer å handle om hverdagslige praktikaliteter (Kvam 2014; 2018).

Som tidligere nevnt fungerer den stramme samtalestrukturen som et instrument for å sikre et adekvat fokus i kollegaveiledningen. Samtidig er det ønskelig at man gjennom erfaring gradvis kan frigjøre seg fra denne strukturen. Det interessante fra vår analyse er at deltakerne i økende grad blir fortrolige med handlingsmodellen for veiledningen og dermed tenderer mot en mer fleksibel praktisering av en dypereliggende tankemodell. Selv om de ikke løsriver seg helt, er bevisstheten om det å ivareta veiledningens funksjon og formål tett knyttet til bruk av denne strukturen. Slik sett er strukturen i seg selv kanskje en forutsetning for å lære seg å operere friere, uten å falle tilbake til hverdagslige samtalepraksiser.

Samtidig er det viktig å nyansere dette bildet noe. Erfaringene fra våre deltakere er basert på to case der alle gruppene får en grundig innføring i samtalemodellen og med god anledning til å diskutere begrunnelser for veiledningsmodellen. På tross av dette opplever flere at modellen er krevende å følge i praksis. Dette viser at en stram struktur påkrever et større opplæringsbehov og mer bevisst oppfølging og diskusjon underveis. Dette vil kunne by på utfordringer ved for eksempel en bredere institusjonell implementering. Til slutt vil vi bemerke at selv en velfungerende stram struktur har sine begrensninger der deltakere vil kunne føle behov for å tilpasse bruken slik at den ikke blir hemmende. Men som utgangspunkt for tillitsbasert kollegaveiledning i denne gruppestørrelsen, tyder vår studie på at den stramme strukturen er nyttig både for å holde fokus på problemeier og for å ivareta en symmetrisk relasjon mellom veileder og veisøker.

## KONKLUSJON

Ut fra vår studie ser en stram samtalestruktur for kollegaveiledning i store grupper ut til både å bli brukt og at deltakerne finner den nyttig. Samtidig ser vi en begrensning ved at vår studie ikke er lagt opp med et kontrolldesign der det er mulig å sammenlikne resultatene direkte med grupper som har fulgt et annet opplegg. Selv om deltakerne i vår studie har bidratt til å gi et mer nyansert bilde av hvordan en stram struktur kan oppleves, vet vi derfor fortsatt for lite om hvordan disse arbeidsformene fungerer og hvordan de kan videreutvikles. Ut fra dette vil vi anbefale at fremtidige prosjekter mer systematisk dokumenterer implementeringen av ulike kollegaveiledningsmodeller og analyserer hvordan samtalepraksiser i slike grupper utvikler seg over tid.

## LITTERATUR

- Aspfors, J. & Hansén, S.-E. (Red.) (2011). *Gruppentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helseingfors: Söderströms.
- Blohm, A., Andersson, M. & Andersson, J. (2007). *Handledning i vård och omsorg*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Critical Friend Toolkit. Hentet fra (<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/critical-friend-toolkit.pdf>).

- Curry, M. (2008). Critical Friends Groups: Possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Records*, 110(4), 733–774.
- Erlandsen, L. & de Lange, T. (2017). Studenten som veileder – erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning: innledning og forskningsspørsmål. *UNIPED*, 40(2), 109–128.
- Gerge, A. (2010). *Med empati bevarad – varför handledning är nödvändig*. Stockholm: Förlaget Insidan.
- Heikkinen, H. I. T., Tynjälä, P., Jokinen, H., Hansén, S.-E. & Aspfors, J. (2011). Gruppmentorskap, livslångt och livsvitt lärande. I J. Aspfors & S.-E. Hansén (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helsingfors: Schildts & Söderström.
- Hermansen, M. V., Vråle, G. N. & Carlsen, L. B. (1992). *Sykepleiefaglig veiledning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitet i Tromsø.
- Jakhelln, R. (2012). Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 7–27.
- Jelstad, J. (2017). Nå blir det nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere. *Utdanningsnytt.no* (hentet 11.02.2018).
- Killén Heap, K. (1979). *Faglig veiledning i sosionomutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler – En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven. *Educational Inquiry*, 4(2), 375–394.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie av kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorgradsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Research, 348.
- Larsson, S. (2005). *Handledning inom vård och omsorg*. Höganäs: Bokförlaget Kommunlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1991). *Kollegaveiledning. Materieell til bruk ved skoler eller i kommunale/regional fellessamlinger*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen DAMM.
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. & Fitt, M. H. (2013). Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1), 40–66.
- Munthe, E. & Midthassel, U. V. (2002). Peer groups for teachers: a Norwegian innovation. *New Zealand Annual Review of Education*, 11, 303–316.
- Møller, H. R. & Andersen, M. S. (2006). «Prøv det» – et plædoyer for kollegial supervision. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 3–10.
- Nag, S. (2010). *Kollegaveiledning i skolen – muligheter og begrensninger*. Masteroppgave. Universitetet i Stavanger.
- Olson, H. (2012). *Frågor vid handledning, coaching och grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Olson, H. & Arnoldsson, C. (2011). *Samtal kring handledning. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, E. (2009). *Praktisk kunskap i sosialt abete. Om naiva teorier i møtet med klienten*. Malmö: Gleerups.
- Petersson, B.-O. & Vahlne, I. (1997). *Handledning: – ett vårdpedagogisk verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2007). *Veiledning i lys av aksjonsforskning*. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sarv, H. (2013). From storytelling to story creation by the use of systemic meetings – the Swedish case. I A. P. Müller & I. Becker (Red.), *Narratives and innovation. New ideas for business administration, strategic management and entrepreneurship*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, H. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical Education*, 45, 792–806.
- Segerstad, H. H. (2002). Gruppedynamikk og gruppeprosesser. I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sunwolf & Lawrence R. F. (2005). Facilitation Group Communication. I S. A. Wheelan (Red.), *The handbook of Group Research and Practice*. London: Sage Publications.
- Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Wheelan, S. A. (Red.) (2005). *The handbook of Group Research and Practice*. London: Sage Publications.