

# Kollegaveiledning i en lærende organisasjon

Arnt Maasø og Hanne Gram Simonsen

I dette kapittelet viser vi hvordan kollegaveiledning i gruppe har potensial til å bidra til endring og læring i en organisasjon. Vi eksemplifiserer dette med et prosjekt ved Det humanistiske fakultet (HF, UiO) i perioden 2017–2019. I gjennomføringen av kollegaveiledningskurset viste det seg at problemene som ble avdekket, ikke bare gjaldt selve veilederrollen på *individnivå* (*mikronivå*), men i like stor grad problemer på *organisasjonsnivå* (*makronivå*). Fakultetets mål med kollegaveiledningen var å bidra til en økt delingskultur blant de ansatte. Målsettingen så ut til å bli oppfylt godt det semesteret kollegaveiledningen foregikk, men ser ikke ut til å ha ført til varige endringer. For å oppnå slike endringer bør makronivået tenkes inn fra starten, og selve organisasjonen bør forplikte seg ved at kunnskapen som oppnås på individnivå, blir dokumentert og innbakt i rutiner eller praksis på et overordnet nivå. Denne konklusjonen stemmer også godt overens med tidligere forskning på læring i organisasjoner (Argote, 2012).

## Innledning

Det humanistiske fakultet (HF) er et stort og heterogent fakultet med syv institutter som dekker svært ulike fagområder og -tradisjoner. Dette avspeiles i både undervisning og forskning og kommer også til uttrykk i ulike praksiser for veiledning på fakultetet. Utgangspunktet for HF's satsing på problemrettet kollegaveiledning i gruppe for alle veiledere av masterstudenter var «å bedre oppfølgingen av masterstudentene, [...] prioritere veiledning og veilederrollen [og] spre god praksis gjennom en delingskultur» (Det humanistiske fakultet [HF], 2016).

Gjennom erfaringer med fem kurs i kollegaveiledning for over 150 veiledere ved fakultetet (hvorav ett kurs var spesielt myntet på utenlandske ansatte), har vi avdekket en rekke interessante problemer knyttet til veiledning, der uventet mange av dem ikke dreide seg om selve en-til-en-relasjonen mellom veileder og student. De spenner fra etiske dilemmaer knyttet til en spesifikk tematikk i enkelte masteroppgaver, utfordringer med motivering av enkeltstudenter – til det vi har valgt å kalle *strukturelle utfordringer*, det vil si utfordringer knyttet til roller, ansvar, rammer og beslutningsprosesser lokalt i en faggruppe eller på et institutt, eller til overordnede rammer gitt på fakultets- og institusjonsnivå.

I dette kapittelet vil vi spesielt ta for oss strukturelle utfordringer i organisasjonen, avdekket gjennom kollegaveiledningsmetoden, som også er diskutert i kapittel 4. I andre kapitler (kapittel 4, 6 og 7) er flere av problemene på individnivå mer direkte berørt. Vår hovedmålsetting er å gi et bedre svar på hva som skal til for at en sammensatt og stor organisasjon som HF skal lære av de strukturelle utfordringene som avdekkes. Vi ønsker å belyse dette gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke typer strukturelle utfordringer avdekket denne metoden?
- Hvilken rolle spilte selve metoden sett i forhold til kurset som helhet, inkludert gruppesammensetningen?
- I hvilken grad synes prosjektet å ha bidratt til endringer i organisasjonen over tid?

## Bakgrunn og tidligere forskning

Kollegaveiledning som metode er sammensatt av noe forskjellige, men lignende tilnærminger, og har vært gjenstand for en god del tidligere forskning internasjonalt under navn som *peer observation of teaching*, *peer review of teaching*, *cooperative learning* og *collaborative learning* (se kapittel 1, 9 og 10 for en nærmere drøfting). Når det gjelder måten kunnskap om kollegaveiledning i organisasjoner spres og brukes, er det også nyttige perspektiver å hente fra forskning på områder som *organizational learning* (Argote, 2012; Argote & Miron-Spektor, 2011) og *information and knowledge management* (Hislop, Bosua & Helms 2018; Deja, 2019).

Drøftingen vår av kollegaveiledning vil være spesifikt knyttet til den typen kollegaveiledning som er nærmere beskrevet i kapittel 9 i denne antologien, nemlig problemrettet veiledning i gruppe, slik den ble gjennomført ved HF.

Blant aspektene som har vært løftet frem i tidligere forskning omkring hvordan kollegaveiledning fungerer, er betydningen av om initiativet for kollegaveiledningen kommer ovenfra (top-down) eller nedenfra (bottom-up) i organisasjonen (se kapittel 2 som gjennomgår flere internasjonale studier). For at kollegaveiledning skal bli vellykket, bør den være knyttet til en institusjonell kultur som verdsetter refleksjon over egen praksis blant lærere (Wingrove, Clarke & Chester, 2015). En studie antyder at manglende institusjonell oppfølging, og hvis kollegaveiledningen ikke er knyttet til personalutviklingsprosesser, kan føre til at ansatte engasjeres mindre (Chamberlain, D'Artrey & Rowe, 2011). Det ser videre ut til at kollegaveiledning fungerer bedre på sikt når det er en kombinasjon av top-down- og bottom-up-initiativ, sammenlignet med når kollegaveiledning initieres og foregår ut fra grasrotinitiativer alene (Bell & Mladenovic, 2014; Bell & Cooper, 2013; Nash, Barnard, Bolt, Shannon & McEvoy, 2014).

Som de fleste kollegaveiledningsprosesser er også HFs initiert av den institusjonelle ledelsen.<sup>1</sup> Initiativet fra HF-ledelsen kan ses som et forsøk på å etablere god veiledning som et *felles ansvar* for hele institusjonen, slik at ansvaret ikke skal ligge på den enkelte veileder alene. En kan dermed se dette som et forsøk på å etablere «relational agency», en felles utvidet forståelse av oppgaven (Edwards, 2005, 2011, se også drøfting i kapittel 9). Gjennom kollegaveiledning var det et håp om å oppnå en erfaringsdeling som på sikt kunne heve kvaliteten på veiledningen på tvers av faggrenser. Samtidig var det en forventning fra fakultetet at alle vitenskapelig ansatte med ansvar for veiledning av masterstudenter skulle delta på kollegaveiledningskurset innen 2021 (HF, 2016).

Tidligere studier har også vist at kollegaveiledning kan ses som en form for 'overvåkning' av ansatte (Napier, Riazi & Jacenyik-Trawoger, 2014), og som dermed kan stå i et spenningsforhold til kollegaveiledning som springer ut av et ønske om å dele og utvikle seg kolleger imellom, uten at det er knyttet til belønning. På HF har kollegaveiledningen ikke vært knyttet til denne typen belønning (f.eks. i form av lønnsjustering), selv om det kan ligge et lite element av dette i den forstand at deltagelsen har vært kompensert med noe uttelling i arbeidstidsregnskapet til de ansatte.

I litteraturen har vi ikke funnet konkrete diskusjoner av typer problemer som vi har kalt 'strukturelle problemer' – som altså angår organisasjonen, prosedyrer, retningslinjer og føringer – hvordan disse diskuteres og bearbeides innenfor kollegaveiledningsmodeller.<sup>2</sup> Det er heller ikke diskutert hvorvidt denne typen problemer stiller andre krav til kollegaveiledning enn den type problemer som i større grad

---

<sup>1</sup> Kollegaveiledning er for første gang nevnt i *Årsplan for 2015–2017* for Det humanistiske fakultet (HF, 2014), vedtatt 31.10.2014, men da knyttet til andre områder enn masterveiledning: *HF vil «satse mer på å styrke den pedagogiske kompetansen ressurser gjennom bruk av interne. [...] Kollegaveiledning gjennomføres systematisk blant de ansatte for økt pedagogisk kompetanse».* Innenfor denne rammen søkte Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN) fakultetet om midler for å styrke veilederkompetansen på instituttet, spesielt for ferske veiledere. I samarbeid med det universitetspedagogiske fagmiljøet ble det første kollegaveiledningskurset for masterveiledere avholdt der høsten 2016. Dette kurset kom til å fungere som en pilot for et tilsvarende opplegg for veiledere fra hele fakultetet – som er det vi rapporterer fra.

<sup>2</sup> Litteraturgjennomgangen av Esterhazy, de Lange, Bastiansen og Wittek (kapittel 2) finner at de institusjonelle aspektene av kollegaveiledning er viet lite systematisk oppmerksomhet i forskning på undervisningsrettet kollegaveiledning.

handler om individer og relasjoner mellom disse (eksempelvis mellom student og veileder). De strukturelle utfordringene kapittelet drøfter, vil knyttes til en diskusjon av læring i organisasjonen på mikro- og makronivå. Mikronivå i vårt tilfelle blir utfordringene på individnivå i veiledningssituasjonen, mens makronivået gjelder organisasjonen, altså institutt- og fakultetsnivået.

## Materiale

Materialet som er brukt som bakgrunn for dette kapittelet, er gjennomgang av problemer de ulike gruppene har diskutert, med utgangspunkt i logger og fotografier av flippovere fra kollegaveiledningsmøtene over fem semestre, fra de gruppene som samtykket til å delta i forskningsprosjektet. Her er det dokumentert hvilke problemer som ble tatt opp, hvordan problemene eventuelt ble omdefinert, og hvilke råd som ble gitt (se kapittel 9 for en grundig beskrivelse av metoden). I gjennomgangen av materialet trakk vi ut de problemene som hadde en strukturell komponent i en eller flere av fasene. I tillegg har vi sett på evalueringer fra deltagere på de ulike kursene og diskusjon av organisasjonen og strukturelle utfordringer under fellessamlinger. Siden det verken innenfor prosjektet eller fra fakultetets side var lagt opp til noen systematisk dokumentasjon av denne typen problemer, har vi i tillegg basert oss på intervjuer med tidligere og nåværende ledelse ved HF, ett fokusgruppeintervju med kursdeltagere og fire oppfølgingsintervjuer med tidligere deltagere på kurset. Vi har også sett nærmere på styringsdokumenter fra HF og UiO (årsplaner, årsrapporter og strategidokumenter). Vi vil undersøke i hvilken grad metoden – og kursopplegget som helhet – er egnet til å avdekke problemer av strukturell karakter, og hvordan dette eventuelt kan bidra til løsninger og endring i organisasjonen.

## Hvilke typer strukturelle problemer ble avdekket?

De strukturelle problemene vi belyser for å svare på forskningsspørsmål 1, er valgt 'bottom-up' ut fra den typen problemer som ble trukket frem av deltagerne i gruppesamtalene. De angår problemer som ikke (kun) handlet om en enkelt student eller en situasjon knyttet til en enkelt veileder, men som gjaldt videre rammer og strukturer rundt veiledningssituasjonen. I flere tilfeller *begynte*, imidlertid, beskrivelsen av problemet som noe problemeieren<sup>3</sup> opprinnelig opplevde helt eller delvis som et problem på 'mikronivå' – som altså angikk denne veilederen og en veiledningssituasjon – mens det både gjennom spørsmålsrunden, reformulering av problemet og senere forslag til løsninger kom frem at det også hadde en *strukturell* komponent som i stor grad handlet om de større rammene rundt veiledningen på 'makronivå' (se for eksempel avsnitt 5.4.1).

I den videre presentasjonen fokuserer vi særlig på de strukturelle problemene som gikk igjen i flere grupper og veiledningskull, og som dermed synes å ha særlig relevans for diskusjonen av organisasjonens rolle og rammer. Det innebærer samtidig at *løsningen* på disse problemene kan finnes på institusjonsnivå. Disse er:

- utfordringer knyttet til praksis i tildeling av veiledere
- forhold mellom vitenskapelig ansatte og administrasjon og betydningen av dette for veiledning
- spesielle utfordringer med nyansatte som kommer fra andre akademiske kulturer

Som kursledere hadde vi ikke forventet at 'strukturelle problemer' ville dukke opp i så stor grad som de viste seg å gjøre. Men allerede i første runde med kollegaveiledning ved fakultetet opplevde vi at strukturelle problemer dukket opp gjentatte ganger i fire av de seks gruppene som møttes denne høsten (2017). (De to øvrige gruppene ønsket ikke at vi brukte logger som del av forskningsprosjektet.)

---

<sup>3</sup> I kollegaveiledningsmetodens begrepsbruk er 'problemeier' den som presenterer problemet som resten av gruppen av kolleger hjelper til med å belyse og løse. Se også en nærmere beskrivelse av metoden og begreper i kapittel 9.

Samtidig opplevde vi at kursopplegget gav gode muligheter for informasjon og klargjøring av rammer, formelle retningslinjer ved HF og konvensjoner og tradisjon som hadde utviklet seg forskjellig på de ulike instituttene med kursdeltagere (og dermed bidra til løsninger på problemene flere hadde). Dessuten gav kursopplegget en ny kanal for deltagere og kursledere til å *dele* usikkerhet og uønskede forhold med beslutningstagere ved institutt og fakultet. Når kurset ble gjentatt for nye grupper, var vi bedre forberedt på at strukturelle utfordringer kunne være aktuelt, og bad dermed også eksplisitt om tilbakemeldinger på dette i evalueringene de enkelte gruppene delte med oss underveis. Gjennom alle de fem kursene som var del av forskningsprosjektet, fikk vi dokumentert problemstillinger knyttet til strukturelle utfordringer i organisasjonen.

## Tildelingspraksis

Det viste seg tidlig i gruppene at retningslinjer for tildeling av veiledere varierte veldig mellom instituttene, og også innenfor institutter med ulike fagmiljøer. At det var store forskjeller i praksis forskjellige steder i organisasjonen kom overraskende på mange, og innsikt i denne typen rammer ble derfor også fremhevet som en av hovedgevinstene ved kollegaveiledningen. Som en av informantene sa det i et intervju: «[...] at det er *så* ulik veiledningskultur eller praksiser på forskjellige institutter. Det ante jeg ikke. Jeg tok det som en selvfølge at alle gjorde det mer eller mindre som hos oss.»

Noen steder ble veileder tildelt av studieadministrasjonen etter bestemte regler, andre steder var tildelingen mer uformell og «privat», ved at studentene selv kunne ta kontakt med en de ønsket som veileder, og så ble det godkjent etterpå på administrativt nivå. Ofte var det en spenning mellom formelle og uformelle rutiner, og uklarhet om hva som egentlig gjaldt – for eksempel kunne en professor i permisjon skyve veilederansvaret av en student over på en yngre nytilsatt som ikke følte at hen kunne si nei, selv om det formelt er slik at veiledning skal fortsette selv om man er i permisjon.

I dette tilfellet ble problemet først formulert slik: «Klarer ikke å gi fullverdig veiledning. Hvordan løse studenten gjennom?» I utdypningene ble det senere presisert til «Gjennomføring av veiledning med flere veiledere [som skifter midt i veiledningsløpet]», mens det etter spørsmålsrunden (fase 4) ble omformulert av en av deltagerne til «Problemet er utydelig ledelse omkring forventninger til veilederrollen og administrasjon av dette – med uheldige konsekvenser for veileder og student». Problemeier kommenterte at hen «skjønnte det ikke før nå» hvordan den opprinnelige frustrasjonen hang sammen med uklare rutiner og fordelingspraksis, der hen (som ung og uerfaren veileder) fikk et ansvar hen egentlig ikke skulle hatt. Eksempelet illustrerer hvordan et problem som ble opplevd individuelt for den enkelte veileder, viste seg å ha tydelige strukturelle komponenter.

I flere tilfeller viste det seg at spesielt unge, nytilsatte kunne få tildelt såkalt «vanskelige» studenter – studenter som av ulike grunner hadde stoppet opp i prosessen, og som trengte en ny veileder for å komme videre. Flere nyansatte veiledere meldte inn dette i gruppene sine som noe de syntes det var vanskelig å mestre, de følte seg utilstrekkelige, men så det ofte som noe de var forventet å klare alene. De ville jo heller ikke vise at de ikke klarte jobben sin! Gjennom kollegaveiledningsprosessen ble dette derimot identifisert som noe fagmiljøet måtte stå sammen om å klare, slik at fokus ble flyttet fra å være den enkelte veileders ansvar til et problem som måtte løses i fellesskap. (Og det å gi problemstudenter til de mest uerfarne er kanskje ikke den beste veien å gå.)

En annen utfordring mange pekte på i forbindelse med tildeling, var det å skulle veilede studenter innen fagområder som var langt unna ens eget særlige kompetanseområde. For den enkelte veileder kunne dette medføre både merarbeid som å måtte sette seg inn i helt nye områder, og en god del usikkerhet om man veiledet godt nok. Denne utfordringen henger delvis sammen med en overordnet praksis ved flere institutter, nemlig det at studentene skal kunne velge helt fritt hva de vil skrive masteroppgave om, uavhengig av veilederkompetansen på instituttet. Denne praksisen, som er besluttet på makronivå, har altså store konsekvenser for den enkelte veileder.

I diskusjonene omkring disse utfordringene i plenum var det få som tok til orde for en fullstendig samkjøring av tildelingsprinsipper ved fakultetet, og det er heller ikke sikkert at det bare er én løsning

som skal til. Imidlertid er det tydelig at for den enkelte veileder vil slike avgjørelser ha stor betydning. Kollegaveiledningen på tvers av fagmiljøer gav en arena for å diskutere dette og avdekket at disse overordnede avgjørelsene bør diskuteres på flere nivåer i organisasjonen.

## Kommunikasjonsbarrierer mellom grupper av ansatte

Et problem som stadig dukket opp både i veiledningsgruppene vi selv deltok i, i loggene de andre gruppene skrev, og i intervjuer med deltagerne i ettertid, var hindringer i kommunikasjon og samarbeid på tvers av ansattegrupper og nivåer i organisasjonen som potensielt sett kunne bidratt til løsning av problemer veilederne hadde. De aller færreste som la frem problemer de hadde i veiledning og forklarte gruppen om hva de hadde gjort for å løse disse, hadde tatt opp dette med ledelsen eller administrasjonen. I den grad de hadde søkt hjelp fra andre, var det fra en vitenskapelig kollega. Hvis de snakket med administrasjonen om veiledning, var det stort sett forbeholdt spørsmål om rutiner og lignende.

Et eksempel fra en av loggene dreide seg om en veiledningssituasjon som forverret seg utover i veiledningsperioden, uten at problemeieren fikk tak i hva det egentlige problemet var, og hvor mye som skyldtes personlige utfordringer for studenten utenfor studiene. Det interessante er at ut fra rådene som ble gitt og ble loggført – som dreide seg om å kontakte blant annet studieleder eller bedriftshelsetjeneste – har veilederen ikke sett dette som en naturlig eller mulig løsning. Det samme kom også tydelig frem i den delen av kurset som omhandlet støttefunksjoner for studenter med spesielle utfordringer – de færreste av deltagerne visste at slike funksjoner fantes, og hvor de kunne henvende seg.

Da vi kom inn på forholdet mellom vitenskapelig ansatte og administrasjon i intervjuer, gav flere uttrykk for at det var uaktuelt eller uhensiktsmessig å blande inn ledelse og administrasjon, *selv* når det var snakk om forhold som det viste seg hadde med strukturelle forhold å gjøre, og en kunne tenke seg at de ville kunne få hjelp med å løse et problem, eller rådført seg med noen. En av informantene uttrykte det på denne måten da vi spurte om kommunikasjonen med administrasjonen rundt veiledning:

Min opplevelse, for å være ærlig, er jo at administrasjonen har veldig liten kunnskap om hva veiledning er for noe, og hva det dreier seg om, og hvordan det praktiseres, og at det er en veldig abstrakt greie som de faglige driver med, og som må organiseres på en minst mulig plagsom måte, byråkratisk sett.

Bildet var riktignok ikke entydig. Noen av deltagerne gav uttrykk for at de spilte på lag med studieadministrasjonen og syntes de fikk god hjelp der. Men ofte følte de at de administrative systemene var en hemsko fra et faglig perspektiv. Flere hadde også opplevd det som frustrerende at de som veiledere ikke ble informert av studiekonsulentene om bakgrunnsopplysninger om studentene, for eksempel personlige forhold eller sykdomsbakgrunn, som ville vært viktig og nyttig for veileder å vite om, men som av hensyn til personvern og gjeldende lovverk ikke kunne deles.

Selv om det er innlysende at veiledere og (eksempelvis) studiekonsulenter ikke skal gjøre hverandres jobber, kan det være et hinder for å løse problemer når det er begrensninger i kunnskapsutveksling mellom disse gruppene, og når mange veiledere kvier seg for å involvere eller rådføre seg med undervisningsledelsen. Dette er ikke minst tydelig når det gjelder de utfordringene vi spesielt merket oss tilknyttet nyansatte fra andre akademiske kulturer, som vi vil komme inn på nedenfor.

## Nyansatte fra andre akademiske kulturer

Hvor viktig strukturer og organisasjonen er for veiledningen på mikronivå ble satt på spissen i møte med nyansatte veiledere, og spesielt dem med bakgrunn fra en annen akademisk kultur enn den norske. Dette kom frem i flere av enkeltgruppene der det var nyansatte utenlandske lærere, men ble særlig tydelig i det semesteret da kurset ble holdt på engelsk, og hoveddelen av deltagerne var utlendinger. Det engelskspråklige kurset avdekket at fakultetets mottak av og kommunikasjon med utenlandske ansatte nok har store mangler, slik at grunnleggende informasjon blant annet knyttet til veiledning ikke når frem.

Enkelte nyansatte mangler helt grunnleggende kunnskap om det norske universitetssystemet og måten det praktiseres på ved fakultetet, for eksempel hvordan opptak av studenter til masterstudier foregår, at rammene og kriteriene i stor grad er bestemt av departementet, og at den enkelte ansatte eller det enkelte fagmiljø ikke kan bestemme hvor mange eller hvem som får opptak. Det er også usikkerhet om hvilke forkunnskaper (inkludert språkkunnskaper) studentene kan forventes å ha.

En god del mente at mange studenters forkunnskaper var altfor dårlige, både faglig og språklig, og etterlyste muligheter til å avvise slike studenter (også etter at de var tatt opp). Samtidig hadde de lite kunnskap om hvilke beslutninger som fattes hvor i systemet, om rollefordelingen mellom administrativt og vitenskapelig ansatte, og om de ulike nivåene og forholdet mellom disse (fakultet, institutt, faggrupper, faglig ledelse og administrasjon). Slik var de ofte usikre på sin egen rolle, og hvilke forventninger og krav som ble stilt til dem om veiledning og oppfølging.

Det er store forskjeller mellom akademiske kulturer i ulike land, for eksempel når det gjelder veiledningspraksis og tilbakemeldingsform. Ansatte med bakgrunn fra andre land opplevde ofte at norske tilbakemeldinger var mye mindre direkte enn det de var vant til, og at deres egen form kunne skape problemer og til og med klager fra studentene. Følgende eksempel på kulturelle forskjeller er fra en evaluering fra en veileder med erfaring fra flere land:

When evaluating students' thesis drafts in Scandinavia it is highly recommended to use the following general scale and formulation: a) «Det gode, det positive, med din tekst/avhandling er ...»; b) «Det mindre positive med din tekst/avhandling er ...»; c) «Det litt problematiske med din tekst/avhandling er ...» which corresponds, in general, to the following [...] American supervising practices: a) «ACCEPTABLE»; b) «BAD or REALLY BAD WORK DONE IN YOUR THESIS»; and c) «YOUR TEXT/THESIS STINKS, CLEAN IT BY CORRECTING THE MISTAKES MARKED IN YOUR DRAFT.»

Selv om veilederen ikke mente at den amerikanske tilbakemeldingskulturen var noe å tilstrebe, illustrerer det hvordan veiledere med utenlandsk bakgrunn må navigere innenfor kulturelle koder og praksiser som ikke er innlysende. Samtidig hadde mange en følelse av at den erfaringen de satt på, og som de var ansatt på bakgrunn av, ikke ble verdsatt. De påpekte også at det var få arenaer for å dele erfaringer og diskutere problemer knyttet til veiledning.

## Metoden sett i forhold til kurset som helhet

Som det fremgår også av kapittel 9, var det delte meninger om metoden blant deltagerne. Evalueringene viste at enkelte mente at den var at for rigid, og derfor hemmet gode diskusjoner. Andre – og langt de fleste – mente at nettopp det at det var så strenge rammer for når man skulle stille spørsmål og når man kunne gi råd, var helt vesentlig for å komme til kjernen i et problem. I tillegg nøytraliserte metoden uformelle maktstrukturer som ellers bidro til at noen snakket mer enn andre. Selve metoden, med sine strenge regler, motvirket uhensiktsmessige maktkonstellasjoner slik at folk fra ulike nivåer i et «makthierarki» (for eksempel en erfaren mannlig professor vs. en ung, nyansatt kvinnelig lektor) fikk anledning til – og faktisk var nødt til – å bidra i diskusjonen.

At kollegaveiledning skal bidra til å motarbeide den dynamikken som ofte oppstår i samtaler i en organisasjon, er ingen selvfølge. I en studie av kollegaveiledning inntok «novisene» en lytterrolle i stedet for å være proaktive deltagere (Deni & Malakolunthu, 2013, s. 562). Slik veiledningen ble praktisert i denne studien, hadde den imidlertid ikke strenge taleturer og regler for spørsmål (*hvem* som kan spørre *hva* og *når*), slik metoden ble praktisert på HF. Vi tror en streng metode kan bidra til bedre kunnskapsdeling på tvers av formelle og hierarkiske informasjonsstrukturer og roller, sammenlignet med en løsere struktur. (Se også drøftingen av maktperspektivet i kollegaveiledning i kapittel 2.)

Som nevnt fremgikk det av loggene at ofte ble det som innledningsvis ble presentert som et individuelt og mer personlig orientert veiledningsproblem, gjennom den lange og viktige spørsmålsrunden omdefinert som et strukturelt problem som ikke skulle eller kunne løses av den enkelte

veileder alene.

I intervjuene sa deltagerne at det var vanskelig å skille mellom hva selve metoden bidrog med, i forhold til kurset som helhet. Samtidig fremholdt alle de som ble intervjuet at selve metoden var en svært viktig komponent, for ingen kunne «melde seg ut», alle kom til orde, og den strenge strukturen bidrog til at også de strukturelle problemene kom til overflaten.

I tillegg nevnte flere at det at gruppen møttes over tid, og ble kjent ikke bare med metoden, men også med hverandre, gjorde at man ble tryggere og kunne nå dypere ned i problemene. Og for mange var det en forutsetning for denne tryggheten at man ikke diskuterte med sine nærmeste kolleger, men tvert imot med folk fra andre fagfelt og institutter. Dermed ble kurset slik det var lagt opp, med stort innslag av gruppearbeid, og alltid på tvers av institutt- og faggrensener, også en medvirkende årsak til at strukturelle sider knyttet til veiledningsproblematikk ble avdekket. Svært mange fremhevet at det å møte kolleger fra hele fakultetet var en viktig side ved kurset. Slik fikk de se at problemene kunne løses på en annen måte enn de var vant til fra sitt eget fagfelt, siden de ble oppmerksomme på hvor ulike veiledningspraksiser og -kulturer som fantes på fakultetet. Det kan se ut til at det var en kombinasjon av selve metoden og konteksten den ble brukt i, som gjorde at så mange syntes opplegget var vellykket.

## Endringer av praksis individuelt og i organisasjonen

Det ble ikke lagt opp til noen systematisk evaluering av prosjektet<sup>4</sup> på fakultetsnivå da det ble igangsatt, og heller ikke foretatt noen undersøkelse av situasjonen blant veiledere før og etter de gjennomgikk kurset. Dermed har vi her bygget på intervjuer med veiledere fra de tre første kullene, da det har gått noe tid siden de deltok i kurset, og med personer i ledelsen, om endringer de eventuelt har observert omkring veiledningspraksisen og de strukturelle forholdene vi har vært opptatt av.

Ingen av informantene gir uttrykk for at de har fortsatt med å bruke kollegaveiledningens metode for gruppesamtaler etter at kurset var ferdig, og ingen har heller fortsatt å møtes i gruppene senere når arbeidshverdagens andre oppgaver har fremstått mer presserende. Flere gir imidlertid uttrykk for at metoden har hatt en *bevisstgjørende rolle*, særlig knyttet til metodens fokus på å belyse problemet gjennom spørsmål til problemeier før en kommer inn på forslag til løsninger. Selv om noen mener de ikke har endret seg mye i egen veiledningspraksis, påpeker de samtidig at det har fungert både «veldig bevisstgjørende» og «integrerende» ved fakultetet, og at det har avdekket «noen uskrevne regler om hvordan en gjør det på et institutt». Flere praktiserer også veiledning i grupper etter kurset og understreker at «avprivatiseringen har sivet inn fra mange kanter», som en av informantene formulerte det.

Kurset har også bidratt til enkelte endringer av strukturelle forhold og rammer med betydning for veiledning. Ved to av instituttene er praksisen og rutinen for tildeling av veileder endret som direkte følge av at kursdeltagere etter kurset har deltatt i arbeidsgrupper og lokale beslutningsprosesser. Ved ett program er det blitt vesentlig enklere å bytte veileder i situasjoner der det oppstår problemer i relasjonen student–veileder, for kurset gav et innblikk i praksiser og løsninger ved andre programmer. Endringer synes imidlertid stort sett å være lokale for enkelte programmer og institutter, og det varierer mellom større endringer (som strukturen på et masterprogram eller tildelingspraksiser) til små eller ingen endringer.

På fakultetsnivå synes prosjektet å ha bidratt til to endringer. Den ene er en revisjon av veiledningskontraktene alle studenter og veiledere inngår. Selv om dette ikke *kun* kan knyttes til kollegaveiledningskurset, bidrog tilbakemeldinger fra veiledere på kontrakten og diskusjoner underveis

---

<sup>4</sup> Selv om dette var definert som et 'prosjekt' i fakultetets årsplan (HF, 2016) med en tydelig sluttdato og ansvarlige, manglet mange av de elementene en vanligvis forbinder med et prosjekt og prosjektmetodikk (se f.eks. Briner, Hastings, Geddes, Esnault & Hagerup, 2000), som en prosjektplan, risikoanalyse, en prosjektleder, avklaring av roller, møtepunkter og grenseflater med prosjektdeltagere, tydelig definering av mål og milepæler, statusrapporter og evaluering.

i kurset rundt 'den første veiledningssamtalen' og forventningsavklaringer mellom student og veileder til å aktualisere behovet for endringer. Denne informasjonen ble brukt i arbeidet studiedekanen og undervisningsledere gjorde med revisjonen av kontraktene. I tillegg har erfaringer fra møtet med nyansatte utlendinger beskrevet ovenfor bidratt inn i et nytt prosjekt for mottak av nyansatte, som er igangsatt ved fakultetet.

## Diskusjon

Gjennom prosjektet for kollegaveiledning for masterveiledning har Det humanistiske fakultet hittil nådd om lag 56 % av alle som veileder (mellom 37 % og 69 % av veilederne ved de åtte instituttene). Kurset var primært tenkt å bidra til informasjonsdeling og løsning av problemer i veiledning på mikronivået, men viste seg i tillegg å avdekke problemer som primært var knyttet til strukturelle utfordringer på makronivå. Problemer av denne typen gikk igjen hos mange av deltagerne og var knyttet til praksis med tildeling av veiledere, kommunikasjonsproblemer og manglende kontakt mellom vitenskapelig ansatte og administrasjon og ledelse, og manglende kunnskap om rutiner, regler og rollefordelinger i forbindelse med veiledning hos nyansatte fra andre kulturer.

Intervjuer og evalueringer viser at målsettingen om å bidra til en delekultur mellom individene gjennom kollegaveiledningen i hovedsak fungerte godt. Det var en øyeåpner for mange hvordan veiledning skjedde andre steder på samme fakultet, og bidrog også til å avdekke taus kunnskap ved egen praksis og i organisasjonen (Polanyi & Sen, 2009).

Da prosjektet ble startet, var det i første omgang tenkt å bidra til kunnskapsdeling internt i en faggruppe, program eller institutt, mens deltagerne selv understreket betydningen av å møte *andre* enn dem de delte korridor med til daglig.<sup>5</sup> Et hovedfunn er derfor at møtet *på tvers* av fakultetet bidrog til å belyse forskjeller og likheter, og dermed bidra til refleksjon over egen veiledning. Som vi har sett, pekte flere på at dette også gjorde det lettere å åpne seg og være sårbar omkring egen utilstrekkelighet, og gjorde det mulig å snakke om problemer i relasjonen til (anonymiserte) kolleger eller studenter – uten å risikere at dette fulgte dem videre i den daglige arbeidssituasjonen.

Betydningen av 'avstand' for å oppnå 'nærhet' er ikke noe som i utgangspunktet er innbakt i selve metoden, slik den er utformet. Men inndelingen i grupper ble intuitivt gjort på tvers av institutter helt fra starten av, og viste seg å bli viktig. På bakgrunn av erfaringer og tilbakemeldinger tror vi at metoden neppe ville fungert like godt dersom gruppene ble delt inn i medlemmer som allerede jobbet tett sammen.

Møtet mellom veiledere som jobbet i forskjellige fagmiljøer og institutter bidrog også til at strukturelle problemer lettere kom til overflaten *som* strukturelle problemer. Det gjorde det mulig å se at rammebetingelser og føringer var annerledes andre steder, samtidig som en møtte kolleger som ikke opplevde de samme rammene der de jobbet, eller hadde løst begrensninger og utfordringer på andre måter. Dette bidrog også til at vi som kursholdere og gruppeledere ble mer oppmerksom på betydningen av makroperspektivet enn vi opprinnelig var, og stadig opplevde hvordan mikro og makro grep inn i hverandre. Gjennom justering av opplæringsopplegget endret dermed prosjektet i noen grad retning fra kun å være rettet mot problemer og kunnskapsdeling *på mikronivå*, til en anerkjennelse av at *problemer på makronivå* kan ha store konsekvenser på mikronivå.

En konsekvens av strukturelle problemer som kom til overflaten, og den økte bevisstheten om dette, var samtidig at det gav oss muligheten til å involvere beslutningstagere på et høyere nivå i organisasjonen. Slik kunne disse bidra til å løse problemer som (opprinnelig) ble opplevd som *individuelle* (for den enkelte veileder), på et overordnet eller strukturelt nivå. Selv om ledelsen ved fakultetet ikke planla å delta aktivt i kollegaveiledningsprosjektet underveis, og primært så sin rolle som igangsetter, ble de allerede første semester kurset gikk, trukket inn i sluttevalueringer og panelsamtaler med deltagerne.

---

<sup>5</sup> Se også Hurdley (2010) om betydningen av fysisk nærhet og 'korridorprat' for kunnskapsdeling.



Dette gav ledelsen en anledning til å høre hvilke strukturelle (og andre) problemer som dukket opp, og syntes også viktig for deltagerne i den forstand at de fikk mulighet til å melde tilbake om forhold som opptok dem, direkte til ledelsen.

I hvilken grad har så prosjektet bidratt til endringer i veiledningskulturen og strukturelle rammer? Slik prosjektet først var tenkt, var det ikke formulert noen forventninger eller mål om varige endringer for den enkelte veileder, eller sagt noe om hvordan dette eventuelt skulle evalueres. Når vi har spurt om endringer i intervjuer, tyder tilbakemeldingene på at mange opplever økning av bevissthet omkring veilederrollen, hvordan den praktiseres andre steder, og har fått utvidet perspektivet knyttet til andre fremgangsmåter for veiledning. Samtidig er det tilsynelatende små endringer i måten de veileder på – og dette varierer fra veileder til veileder.

Hvis en organisasjon – institutt, program, fakultet – skal endres som følge av kollegaveiledning, må det skje gjennom en form for dokumentasjon av kunnskap eller fastlegging av dette gjennom eksempelvis rutiner eller praksis:

For organizational learning to occur, the individual would have to embed the knowledge in a repository such as a database, routine or transactive memory system. By embedding the knowledge in a supra-individual routine, the knowledge would persist even if the member who acquired the knowledge left the organization and other members could access the knowledge. (Argote, 2012, s. 20)

Det har ikke vært mulig å foreta noen systematisk evaluering av denne typen rutiner eller praksis. Det er dermed vanskelig å si om individuelle endringer også har medført varige endringer i organisasjonen på et slikt makronivå, annet enn de spredte eksemplene vi har avdekket gjennom intervjuene, som lokale endringer i programstruktur, praksis for tildeling av veiledere, revisjon av veiledningskontraktene ved HF og utvikling av opplegg for mottak av nyansatte.

Prosjektet har imidlertid avdekket at det eksisterer flere forhold i organisasjonen som *vanskeliggjør* endringer og utvikling av en delekultur og kommunikasjon på tvers og mellom ulike nivåer i organisasjonen.

Årsakene til at det er vanskelig å utvikle en delekultur ved UiO/HF, er ganske sikkert sammensatte. En del av bildet er at UiO er en stor og mangfoldig organisasjon med sterke og forskjellige fagmiljøer som har vært vant til stor autonomi. HF er et heterogent fakultet med svært mange og ulike fag, og dermed har det ikke vært tradisjon for en kultur som prioriterer intern samhandling og én, felles måte å gjøre ting på. Samtidig har det tradisjonelt vært stor avstand mellom vitenskapelig og administrativ linje, og mellom de tre nivåene i organisasjonen (institutt, fakultet og universitet). Det er også strukturelle grunner til at det er vanskelig å få til samarbeid. Eksempelvis er det vanskelig å få til undervisnings- og veiledningssamarbeid på tvers av instituttgrenser på grunn av timeregnskap og ressursfordeling.

Videre er delekultur, kunnskapsdeling og internkommunikasjon i stor grad også fraværende fra planverk og strategier. Internkommunikasjonen er eksempelvis eksplisitt definert ut av den digitale kanalstrategien ved UiO som ble vedtatt våren 2020 (UiO, 2020, s. 3). Det samme finner vi i tidligere strategiplaner, der en har vært mer opptatt av formidling *utad* enn internkommunikasjon og samhandling *innad*. I den grad internkommunikasjon nevnes, er det knyttet til informasjon om vedtak og om prosesser fra et overordnet nivå og nedover i organisasjonen, som at «HF skal legge til rette for at styrene kan fatte gode strategiske valg og arbeide for en bedre og mer treffsikker internkommunikasjon» (HF, 2010).

UiO har også en lang historie med betydelige forskjeller i makt og hierarki mellom vitenskapelig og administrativt ansatte. Forskning på informasjonsutveksling og læring i organisasjoner viser at ulikhet i makt og status kan påvirke måten en organisasjon lærer og deler kunnskap på i negativ retning, og bidrar til mindre eksperimentering, kunnskapsdeling og utvikling av felles mål (Argote, 2012). Fordi UiO i stor grad er en hierarkisk og linjestyrt organisasjon, er det mer faste kommunikasjonslinjer enn i en matriseorganisasjon eller en organisasjon preget av mer prosjektorganisering. Dette ble også fremholdt som et problem av en av deltagerne vi intervjuet. Møtepunkter og samarbeid mellom

ulike grupper ansatte, og mellom ulike nivåer, er derfor mer faste over tid enn i mange andre organisasjoner. Den typen kommunikasjonsarenaer som deltagerne fikk over tid i kollegaveiledningsprosjektet, er med andre ord sjeldne ved fakultetet.

Selv om det er blitt mer og bedre samarbeid mellom gruppene av vitenskapelig og administrativt ansatte de siste par tiårene, er det fremdeles begrenset kunnskap i begge gruppene om hvilken kompetanse de andre besitter, og hvilke utfordringer de møter i arbeidshverdagen. Mange administrativt ansatte vet lite om hvordan veiledningen skjer i praksis, hvilke utfordringer veiledere støter på, og hvordan de eventuelt kan bidra til å hjelpe, mens mange vitenskapelige vet lite om hvordan administrasjonen kan hjelpe dem å løse problemer eller legge forholdene bedre til rette for både veiledere og studenter. Dessuten mangler mange vitenskapelig ansatte kunnskap om lovverk og retningslinjer som administrasjonen er bundet av, og som gjør det umulig å dele informasjon, eksempelvis om studenters sykdom eller karakterresultatet på en masteroppgave en vitenskapelig ansatt har investert mye i å veilede.

I litteraturgjennomgangen viste vi at det har betydning om initiativet til kollegaveiledningen kommer ovenfra eller nedenfra i organisasjonen, og at en institusjonell kultur som verdsetter refleksjon over egen praksis blant lærere, er en forutsetning for vellykket kollegaveiledning (Wingrove, Clarke & Chester, 2015). Selv om det synes klart at initiativet til kollegaveiledningen i dette prosjektet kom ovenfra i organisasjonen, og HF på mange måter har en institusjonell kultur som verdsetter *individuell* refleksjon over egen praksis, er det mindre klart hvorvidt og på hvilke måter institusjonen verdsetter eller oppmuntrer til refleksjon over hvordan *organisasjonen* lærer. Å endre HF i retning av mer delekultur og kunnskapsutveksling mellom deler av organisasjonen er dermed et langt lerret å bleke på både individ- og organisasjonsnivå.

## Konklusjon

Dette kapitlet viser at erfaringsdeling mellom ulike nivåer i organisasjonen og mikro- og makronivået i større grad enn i dag bør tenkes inn i organiseringen av veiledning fremover – og i videre justering av kollegaveiledning som metode. Om en organisasjon skal lære og endres gjennom et slikt prosjekt, kan det ikke *kun* knyttes til det enkelte individ på mikronivå, men bør knyttes tydeligere til mål for selve organisasjonen, og for hvordan kunnskap fra prosjektet skal deles og lagres. (Dette er i tråd med erfaringene fra Det teologiske fakultet beskrevet i kapittel 5, der det trekkes en tilsvarende konklusjon.) Slik sett kan en se kollegaveiledning som en viktig del av internkommunikasjonen og organisasjonsutviklingen i en organisasjon, og ikke kun knyttet til individuell utvikling.

Individer er bedre til å fange opp og overføre nyanser og taus kunnskap, mens rutiner, retningslinjer, skriftlige råd, hjelpeguider o.l. både er mindre sensitive for nyanser, samtidig som de er mindre sårbare for glemsel når folk slutter eller bytter ansvarsområde. Både slike forutsetninger for deling av kunnskap blant individer og i organisasjoner, og utforming av fysiske møteplasser og lokaler (Ambler, Chavan, Clarke & Matthews, 2014), er viktig å ha i mente når en forsøker å skape en god delekultur.

I videre arbeid med kollegaveiledning som metode tror vi det er viktig å ha klart for seg fra begynnelsen av om målet er utvikling og endring på mikro- og/eller makronivå. Det er et lite paradoks at 'avprivatisering' av veiledning i stor grad var tenkt å skje 'privat' – for den enkelte veileder. Ved å løfte frem makronivået og trekke inn ledelse på fakultetsnivå i kursopplegget underveis – som litteraturen viser er en viktig suksessfaktor for om kollegaveiledning skal lykkes – og gjennom å utforske dette nærmere i dette kapitlet har vi forsøkt å bidra til at læring på makronivå i organisasjonen også blir del av diskusjonen og læringen i etterkant av prosjektet.

## Referanser

- Ambler, T., Chavan, M., Clarke, J. & Matthews, N. (2014). Climates of Communication: Collegiality, Affect, Spaces and Attitudes in Peer Review. I J. Sachs & M. Parsell (red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 67–84). London & New York: Springer Science & Business Media.
- Argote, L. (2012). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. New York: Springer.
- Argote, L. & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From Experience to Knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <http://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Bell, M. & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60–73. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2011.633753>
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2014). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24–36. <http://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
- Briner, W., Hastings, C., Geddes, M., Esnault, M. & Hagerup, E. (2000). *Prosjektledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Chamberlain, J. M., D'Artrey, M. & Rowe, D.-A. (2011). Peer observation of teaching: A decoupled process. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 189–201. <http://doi.org/10.1177/1469787411415083>
- Deja, M. (2019). Information and knowledge management in higher education institutions: the Polish case. *Online Information Review* (ahead-of-print), 217–19. <http://doi.org/10.1108/OIR-03-2018-0085>
- Deni, A. R. Md. & Malakolunthu, S. (2013). Teacher collaborative inquiry as a professional development intervention: Benefits and challenges. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 559–568. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9280-y>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33–39.
- HF. (2010). Strategisk plan 2020 for Det humanistiske fakultet: Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.HF.uio.no/om/strategi/2020/V\\_4\\_strategiplan\\_endelig.pdf](https://www.HF.uio.no/om/strategi/2020/V_4_strategiplan_endelig.pdf)
- HF. (2014). Årsplan for Det humanistiske fakultet 2015–2017: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.HF.uio.no/om/strategi/arsplaner-rapporter/aarsplan-2015-17-HF.pdf>
- HF. (2016). Årsplan for Det humanistiske fakultet 2017–2019: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.HF.uio.no/om/strategi/arsplaner-rapporter/arsplan-2017-2019-ende-lig-versjon.pdf>
- Hislop, D., Bosua, R. & Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurdley, R. (2010). The Power of Corridors: Connecting doors, mobilising materials, plotting openness. *Sociological Review*, 58(1), 45–64.
- Napier, J., Riazi, M. & Jacenyik-Trawoger, C. (2014). Leadership: a cultural perspective on review as quality assurance versus quality enhancement. I J. Sachs & M. Parsell (red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 53–66). London & New York: Springer Science & Business Media.
- Nash, R., Barnard, A., Bolt, S., Shannon, S. & McEvoy, K. (2014). *Developing a culture of Peer review of teaching through a distributive leadership approach: Final Report 2014*. Office for Learning and Teaching, Department of Education, Australia.
- Polanyi, M. & Sen, A. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- UiO. (2020). Digital kanalstrategi for Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/om/strategi/dokumenter/uio-kanalstrategi-med-vedlegg.pdf>
- Wingrove, D., Clarke, A. & Chester, A. (2015). Distributing leadership for sustainable peer feedback on tertiary teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3, se også kapittel 8). Hentet fra <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss3/8>