

Kapitel 9 «Problemrettet veiledning i gruppe» som verktøy til utvikling av veilederrollen

Line Wittek og Sofie Bastiansen, Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Ved Det humanistiske fakultet var planen å inkludere alle masterveiledere ved fakultetet i systematisk kollegaveiledning gjennom en femårsperiode. Tiltaket hadde som intensjon å etablere en holdning til veiledning som et felles ansvar i tillegg til å øke studentgjennomstrømningen. Opplegget tok utgangspunkt i cases som deltakerne selv erfarte som utfordrende i sin egen veiledning. Disse ble diskutert i henhold til en stramt strukturerte samtalemøddell. De fleste av gruppene rapporterte stort utbytte av å jobbe sammen på denne måten, men det var også eksempler på at gruppeprosessene ikke fungerte. I kapitlet presenterer vi næranalyser av to utvalgte kollegaveiledningsøkter der siktemålet har vært å forstå mer av hva som skjer i samtalene. Analysene er gjort med utgangspunkt i teori om hvordan medierende redskaper både kan åpne og lukke for utvikling av felles kunnskapsutvikling og læring. Vi har også sett på hvordan motstand kan komme i veien for utbytterik kollegaveiledning. Avslutningsvis peker vi på hva vi kan lære av disse erfaringene med tanke på høyere utdanning som kontekst.

Introduksjon

I dette kapitlet vil vi beskrive og analysere erfaringene med «Problemrettet veiledning i gruppe» som modell for kollegaveiledning (heretter kalt modellen), som er tatt i bruk ved Det Humanistiske Fakultet (HF). Kollegaveiledningen ved HF ble initiert av ledelsen ved fakultetet¹. Et viktig siktemål med å innføre kollegaveiledning for masterveiledere ved HF, har vært å etablere en holdning til veiledning som et *felles ansvar* som ikke skal ligge på den enkelte veileder alene. Helt konkret har deltakerne vært med i en veiledningsgruppe som har jobbet sammen gjennom ett semester. De har hatt like mange møter som det er deltakere i gruppen, og i hvert av møtene har gruppen drøftet *en* utfordrende veiledningssituasjon slik den er definert av deltakerne selv. Disse situasjonene er basert på konkrete og reelle veiledningsutfordringer. En grunnleggende antakelse innenfor det sosiokulturelle perspektivet som vi anvender som analytisk utgangspunkt, er at lærere i høyere utdanning har de beste forutsetninger for å lære og utvikle seg som profesjonsutøvere når de inngår i team som «slår sine intelligenser sammen» (Edwards 2005). Når masterveileder ved HF samhandler for å utvikle ny innsikt, må de først gjøre sine tanker synlige for hverandre gjennom ord, handling og mimikk (Littleton og Mercer 2013, s. 110). På den måten blir et sett av nye tanker og ideer tilgjengeliggjort for alle og det etableres en felles referanseramme som gjør det mulig å vurdere, problematisere og videreutvikle tenkning sammen (Carlile 2004). Det vi undersøker er

¹ I kapittel 8 er de institusjonelle aspektene ved dette delprosjektet inngående beskrevet, vi anbefaler å lese kapittel 8 og 9 i sammenheng da de handler om det samme delprosjektet sett fra ulike perspektiver.

hvordan slik *sammenheng* utviklet seg i kollegaveiledningsgruppene ved HF. Forskningsspørsmålene som stilles i dette kapitlet er:

- *Hvordan tolker og bruker veiledningsgruppene modellen?*
- *Hvordan bidrar modellen til å støtte opp under felles utforskning av veiledningsutfordringer og mulige tiltak?*

I den videre teksten vil vi starte med å redegjøre for konteksten samt den veiledningsmodellen som er i bruk. Deretter redegjør vi for vår teoretiske analyseramme og for hvordan vi har gått frem i analysene av det empiriske materialet. Videre skriver vi frem to utvalgte veiledningsforløp. Vi avslutter kapitlet med å drøfte metodens potensiale og begrensninger, samt mulige veier videre.

Om konteksten og modellen for kollegaveiledning

Høsten 2016 ble systematisk kollegaveiledning innført ved ett av instituttene ved HF. Evalueringene fra denne «piloten» var meget positive, og etter flere samtaler mellom fakultetsledelsen og representanter for det universitetspedagogiske fagmiljøet, ble det besluttet i fakultets styre å iverksette et fem-årig prosjekt. I strategidokumentene som er forbundet med dette vedtaket, var intensjonen å *øke gjennomstrømningen* på Masternivå sterkt vektlagt. Målet har vært å involvere samtlige MA-veiledere ved fakultetet (ca. 300 personer). Deltakerne fikk avskrevet timer på timeregnskapet det semesteret de deltok². Nedenfor beskriver vi hovedtrekkene ved kursopplegget som ledes av et team bestående av 1-2 personer fra LINK-up³, 2 fagpersoner fra fakultetet og 2 personer fra fakultetsadministrasjonen. Ledelsen av kurset ble gjort av disse personene i samarbeid.

Den første fellessamlingen går over to dager tidlig i semesteret. Den første dagen blir noen sentrale tema for veiledning tematisert, bl. a. veilederrollen og forventinger fra henholdsvis kandidat og veileder. I denne sammenheng benyttes korte innledninger og diskusjoner både i smågrupper og i plenum. Som ett av flere forarbeidet til samlingen, har deltakerne fått i oppdrag å skrive en kort case basert på egne erfaringer fra veiledning av masterstudenter. I instruksjonen understrekes det at det skal være en konkret situasjon, helst et problem som de står ovenfor nå og som ikke allerede er løst «på en glimrende måte». Veilederne får en innføring i modellen, blant annet ved bruk av rollespill, før de selv begynner å anvende metoden i grupper på 4-6 personer. Hver økt varer i ca. 90 minutter, og det er bare ett av de på forhånd beskrevne problemene som diskuteres i hver økt. Tabell 1 viser de syv stegene i modellen:

² I begynnelsen fikk deltakerne 25 timer avskrevet og gruppelederne 30. Dette har etterhvert blitt oppjustert til 30/35.

³ Universitetspedagogisk faggruppe ved UiO

Tabell 1. *Prosedyre, problemrettet veiledning i gruppe*

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 gruppemedlem stiller ett spørsmål av gangen etter tur og problemeier svarer. Gruppen tar flere runder inntil situasjonen/problemet er avklart. Fasen avsluttes med at problemet defineres på nytt av samtlige.
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.

Hver fase i modellen er strengt regulert med hensyn både til hvem som har ordet, og til innspillenes form i de ulike fasene. Hensikten med denne stramme strukturen er å opprettholde fokus på problemeierens opplevelser og utfordringer, sikre deltakelse fra samtlige og å bidra til å belyse problemet fra ulike synsvinkler. På grunn av modellens detaljert struktur, tar det litt tid for deltakerne å «få den under huden» som en av deltakerne uttrykte det. Vi har derfor erfart det som viktig å kurse gruppelederne i forkant av første samling. I praksis innebærer det at en person fra hver gruppe har blitt bedt om å innta rollen som leder for sin gruppe. Disse har deltatt i et halvdags seminar i forkant av selve kurset, der de har øvet seg på de ulike fasene i metoden, kunnet stille spørsmål og diskutere med de andre lederne. I løpet av oppstarts samlingen er det satt av tid til drøfting av 2-3 cases. Som allerede nevnt er dette cases som deltakerne har skrevet i forkant, basert på utfordrende situasjoner som de selv erfarer i sin pågående veiledningspraksis. Disse første gjennomkjøringene har også funksjon av å gjøre gruppene kjent med modellens «kjøreregler» og å bli trygge på hverandre. Tillit innad i gruppene er en forutsetning for å få optimalt utbytte av kollegial veiledning (se kapittel 3 der dette er utdypet). Før deltakerne reiser hjem, gjøres det avtaler for resten av semesteret. To av deltakerne påtar seg bestemte roller for hvert møte: én som «problemeier» og én som «gruppeleder». Det understrekes allerede fra kursets oppstart at det skal være taushetsplikt innad i gruppene. Tillit er en forutsetning i all form for kollegaveiledning (de Lange og Wittek 2018), og vår erfaring er at taushetsplikt om innholdet i diskusjonene bidrar til å skape trygghet og tillit.

På slutten av semesteret arrangeres det en halvdags samling der alle gruppene deltar. Her blir gruppene bedt om å dele noen erfaringer, uten å komme inn på innholdet i noen av casene. Etter første gjennomføring av kursopplegget, viste det seg imidlertid at flere institusjonelle utfordringer ble synliggjort gjennom kollegaveiledningen⁴. Vi innførte av den grunn en programpost i den avsluttende samlingen, med representanter fra ledelsen til stede, der gruppene la frem institusjonelle utfordringer som hadde kommet frem gjennom kollegaveiledningen. Den konkrete innrammingen som preget disse fremleggene, viste seg å være et godt utgangspunkt for diskusjoner mellom ledere i institusjonen og veiledere fra de involverte fagmiljøene. Diskusjonene ledet ofte til eksplisitte forslag til tiltak som kunne avhjelpe de utfordringene som ble tematisert.

Vårt teoretiske blikk

Agency er et kjent begrep fra forskning på profesjonsutøveres læring og utvikling, og har tradisjonelt blitt definert som enkeltpersoners evne til å identifisere hva som er adekvate handlinger i gitte situasjoner når en står ovenfor oppgaver. Gjennom erfaring utvikler man en «fingerspissfølelse», og ved det utvikler man seg i rollen som profesjonsutøver (Edwards 2011). Kvalitetsutvikling av undervisning og veiledning har i forlengelsen av et slikt syn ofte blitt operasjonalisert som tiltak rettet mot å kvalifisere den enkelte læreren samt øke hans eller hennes bevissthet og refleksjon knyttet til sin egen rolle. I dagens institusjoner for høyere utdanning stilles det imidlertid økte krav til samarbeid, slik at ressurser og kompetanse kan distribueres på tvers av personer og miljøer (se også kapittel 1). *Relational agency*⁵ som begrep har blitt utviklet som en motsats til den individualistiske måten å tenke om profesjonell utvikling på (Edwards 2005, s. 169). Kollegaveiledningen slik den er iverksatt på HF, kan forstås nettopp som en dreining i denne retningen. Istedenfor å arrangere tradisjonelle kurs med fokus på formidling av fagstoff, setter man veiledere sammen i grupper som hjelper hverandre med å forstå hvordan man kan håndtere utfordrende situasjoner og på den måten utvikle seg som masterveiledere. Det tilsiktede utbyttet er fortsatt læring og utvikling for den enkelte, men også å spille på hverandres ressurser og lære som gruppe. *Relational agency* innebærer både at man anerkjenner hva de øvrige medlemmene i gruppen kan bidra med og at man tilpasser egne bidrag slik at de bringer den felles utforskningen videre (Edwards 2005, s. 169).

I lys av det sosiokulturelle perspektivet er det relevant å også ha fokus på hvilke redskaper som er i bruk og hvordan de medierer aktiviteten i kollegaveiledningsgruppene. Når grupper av mennesker tar i bruk medierende redskaper trekker vi veksel på kunnskap og erfaring som er utviklet over tid og nedfelt i gitte redskaper. Det er imidlertid nesten aldri slik at et nytt medierende redskap tas i bruk av et samarbeidende

⁴ Maasø og Simonsen (se kapittel 8) definerer institusjonelle utfordringer om de som knytter seg til roller, ansvar, rammer og beslutningsprosesser på faggruppe-, institutt- eller fakultetsnivå.

⁵ Vi velger å benytte den engelske termen, da dette er et etablert begrep i forskningsfeltet som ikke lar seg oversette til norsk uten å miste viktige nyanser.

fellesskap på en ”glatt og friksjonsfri” måte (Wertsch 1998, s. 55). Når vi får presentert et nytt redskap (her «problemrettet veiledning i gruppe» som metode), må vi akseptere et sett av eksisterende lingvistiske termer og kategorier som bygger på et sett av underliggende verdier, metaforer og tradisjoner. Uenighet og motstand kan oppstå og komme til uttrykk på ulike måter. Motstanden kan vokse seg så stor at personer kan komme til et punkt der det blir umulig å utføre den medierte handlingen i det hele tatt (op.cit.). I våre analyser finner vi det interessant å se etter indikatorer på spenninger eller motstand knyttet til metoden som medierende verktøy. Selv om deltakerne får metoden presentert på forhånd og prosessen ledes av en kyndig person, er det kollegaveiledningsgruppen som må «forhandle» seg frem til en meningsfylt tolkning gjennom sin interaksjon (Littelton og Mercer 2011, s. 113-114).

At deltakerne hjelper hverandre med å få frem en felles forståelse av den casen som diskuteres, er av stor betydning for at modellen skal kunne fungere optimalt. *Bevissthet* om egen veiledningspraksis kommer frem gjennom å granske både hva man gjør i den konkrete veiledningssituasjonen, begrunnelsene for å gjøre på den måten, hvordan man fortolker rollen sin som veileder og hvilke spenninger man erfarer mellom liv og lære. En *kollektiv bevissthet* etableres og utvikles når deltakerne i gruppen sammen fortolker, forstår og husker hva de andre spiller inn (Littleton og Mercer 2011), noe som forutsetter aktiv deltakelse fra samtlige gjennom hele prosessen.

Det som er skrevet ovenfor er oppsummert i tabell 2. I den venstre kolonnen har vi satt opp de sentrale analytiske kategoriene. I den midterste kolonnen gir vi en stikkordsmessig forklaring på hva de ulike kategoriene henspiller på. I den høyre kolonnen viser vi konkrete eksempler på hvordan vi har identifisert disse kategoriene empirisk.

Tabell 2, Analytiske kategorier

Analytisk tilnærming	Hva det handler om	Eksempler på empiriske indikatorer
Modellen som medierende redskap	Fortolkning av modellen	Eksplisitte eller implisitte uttrykk for hvordan modellen og dens intensjoner blir forstått Enighet vs. uenighet om hva og hvordan man skal handle i forhold til modellen
	Bruk av modellen	Hvordan instruksjonene følges opp, eller ikke Hva slags innspill som blir gitt i rundene (f. eks. kritiske, støttende eller argumenterende spørsmål) Hvordan innspillene følges opp
	Spenninger og motstand	Spenningsfylte utvekslinger Manglende fremdrift i samtalen Samtalen stanser opp

Utvikling av relational agency i gruppene	En tosidig dynamisk bevegelse mellom lydhørhet og tilpasning	Hvorvidt gruppen jobber sammen mot en utvidet forståelse av det problemet som diskuteres og hvordan deltakerne bidrar til det. Hvorvidt det uttrykkes anerkjennelse for de motivene og ressursene som andre deltakere kommuniserer Hvorvidt deltakerne tilpasser egen forståelse i henhold til samspillet i gruppen og formulerer sine innspill slik at de bidrar til å utvide de felles fortolkningene som utvikler seg
	Delt oppmerksomhet	Gir deltakerne uttrykk for en genuin tilstedeværelse? Fremdrift i samtalen Vises gjensidig respekt -for de andre deltakerne? -for de andres synspunkter?

Metode

Vårt empiriske materiale består primært av videoopptak av samtaler der «Problemrettet veiledning i gruppe» er tatt i bruk. Sekundært inngår skriftlige notater som veilederne har utarbeidet i forkant av kollegaveiledningen, logger skrevet av gruppene i etterkant av hvert møte, samt intervjuer og feltnotater. Alt materiale er transkribert i sin helhet. Datainnsamling ved det Humanistiske fakultet startet høsten 2017. Informert samtykke ble innhentet fra samtlige deltakere, og prosjektet ble godkjent av NSD H-2017. I fremstillingen nedenfor er informantene tildelt fiktive navn. De to empiriske eksemplene er valgt fordi de viser interessante og svært ulike indikatorer på hvordan modellen ble tolket og anvendt på den ene siden og hvordan relational agency ble støttet eller bremset på den andre. Dette var indikatorer som vi fant i flere veiledningsgrupper. Innholdet i diskusjonene gjengis bare delvis i analysen som vises senere i denne teksten, men vi antyder noen hovedtema for å skape mening og sammenheng i eksemplene. De temaene vi trekker inn (i generelle ordelag) gikk igjen i de fleste av gruppene. Detaljer om kontekst og spesifikke forhold ved den utfordrende situasjonen har vi imidlertid ikke tatt med, da slik informasjon ville gjøre det mulig å spore hvilke av gruppene vi har brukt som eksempler. I tillegg til å utelate spesifikk informasjon har vi også foretatt enkelte omskrivninger, dette er også gjort av anonymitetshensyn. Dette metodiske grepet har imidlertid ingen betydning for de analytiske poengene vi ønsker å få frem, nemlig å vise *modellens* potensiale og begrensninger for å mediere kollektive læreprosesser i kollegaveiledningsgruppene.

Vårt analytiske hovedgrep her er interaksjonsanalyse (Jordan og Henderson, 1995), (se også kapittel 1). Siktemålet med analysene har vært å få frem eksempler på *tolkning og bruk av modellen* i to ulike grupper og også hvordan modellen eventuelt støttet opp under *felles utforskning* av veiledningsutfordringer og mulige løsninger på disse problemene, analysene er gjort i henhold til tabell 2.

To eksempler

De to eksemplene viser ulike mønstre for hvordan modellen tolkes og brukes. De viser således også ulikhet med tanke på hvordan den medierer interaksjon i gruppene.

Eksempel 1

Gruppeleder starter med å be Mari som er problemeier i dag, om å sammenfatte en *tittel* som presenterer kjernen i problemet. Etter litt betenkningstid svarer Mari:

Utdrag 1

1. Mari: Mmm, hva skal jeg si da? Mmm, la meg bare tenke ett sekund. Altså det er en kandidat som er litt intens. (Spør de andre om valg av problemstilling er OK, kort latter)
2. L⁶: Ja, det er fint
3. Mari: Altså en kandidat som er så overivrig at hun gjør seg upopulær.
4. L: Ja (reiser seg og skriver det som sies på white board)

Mari utdyper nå den utfordrende situasjonen, og gruppen får mer informasjon om kandidaten og hvordan problemet arter seg i praksis.

Runde 4 innledes ved at gruppeleder minner om at de nå tar ordet etter tur, at de kan stille kun *ett* spørsmål om gangen, og at de skal unngå spørsmål som egentlig er «fordekte råd». Allerede ved det tredje spørsmålet kommer det frem at Mari egentlig er svært bekymret for kandidaten:

Utdrag 2:

5. D⁷1: Hva var det som gjorde at du syntes det var et problem ... at hun var så overivrig?
6. Mari: Altså om jeg ser bort fra de problemene hun skapte med det?
7. D1: Ja, selve innstillingen: Altså hva er det som gjør at du ser på det som et problem at hun ...
8. Mari: for henne selv? Hun skader seg selv ... Når man gjør seg upopulær ...
9. D1: Ja, men hvis vi ser bort fra det at hun gjør seg upopulær ...
10. D2: Hva er det *du* synes er vanskelig?

Mari tar en tenkepause før hun svarer på dette spørsmålet, og forklarer deretter hva hun mener med at kandidaten ødelegger for seg selv. Det gjelder ikke bare oppførselen hennes, veilederen er også bekymret for helsen hennes fordi hun stadig jobber hele netter på biblioteket. De påfølgende spørsmålene åpner opp og belyser problemet fra ulike sider, og andre tilknyttede utfordringer kommer til syne. Det stilles for eksempel spørsmål om hvorvidt kandidaten har mangelfulle sosiale egenskaper, men Mari mener at det heller dreier seg om andre ting. Hun kvier seg for å oppgi detaljer om kandidaten, men etter påminnelse fra gruppeleder om taushetsplikt innad i gruppen, svarer hun på de spørsmålene som stilles. Etter flere nye spørsmål avdekkes enda flere dimensjoner ved problemet, vi går ikke inn på disse her, da det ville være en utfordring mht. anonymitet. I utdrag 3 utspiller seg etter en lengre samtale der mye ny informasjon har blitt lagt frem av Mari. D2 bringer inn et nytt perspektiv, nemlig spørsmålet om hvem som sitter med ansvaret for dynamikken i samtalene mellom veileder og kandidat:

Utdrag 3

11. D2: Føler du at det er ditt ansvar at den personlige dynamikken skal fungere bra i veiledningen?
12. Mari: Altså, begge personer tar ansvar for at forholdet skal fungere bra, sant? Men jeg synes det er ...
13. D1: Mmm, har du opplevd å bli utfordret på liknende måte av andre studenter?
14. Mari: ikke på den måten nei. Jeg har opplevd det tidligere med eldre studenter ... at de utfordret meg på en annen måte ... at de ikke aksepterte at jeg kunne lære dem noe.

⁶ L står for Leder

⁷ D står for Deltaker

15. D1: Mmm
16. Mari: Da blir jeg litt sint. Altså, om du kommer på universitetet og er student – uansett om du er eldre enn meg, altså... Du har kanskje mer livserfaring og så videre, men jeg er fagekspert, ikke sant?
17. Alle: Mm, nikker
18. D1: Er det lettere å bli sint eller vise autoritet ... oppover i alder ... enn til en ung kandidat?
19. Nei, det har ikke med alder å gjøre om jeg blir sint eller ikke. Det har å gjøre med om jeg føler meg ... om jeg synes kandidaten behandler meg med respekt eller ikke.

I fase 5 og 6 er det problemeier som først legger frem sine løsningsforslag. Hun vil ta opp en eller flere konkrete hendelser med kandidaten, men unngå å snakke generelt om oppførselen hennes. Leder noterer dette på tavla og spør:

Utdrag 4

20. L: Er det noen flere ting?
21. Mari: Det er jo mulig ... at dette også har å gjøre med en følelse av å ikke passe inn. Jeg kunne for eksempel prøve å snakke med henne om det ... altså ikke som en bebreidelse mot kandidaten, men en litt sånn kollegial samtale.

Her foreslår Mari å innta et «vi»-perspektiv og legger til at mange vitenskapelige ansatte i akademia kan føle seg litt «utestengt» i perioder. I fortsettelsen (fase 6) får de andre deltakerne gi råd og flere av disse bygger videre på formuleringen til problemeieren. *En* viser til det Mari selv har sagt, og mener at utfordringen har å gjøre med hennes egen opplevelse av manglende *autoritet*. Derfor, sier han, må Mari klargjøre for deg selv i hvilken grad dette handler om kandidatens utfordringer eller utfordringer hos henne selv.

I den siste fasen går Mari gjennom alle rådene og markerer pluss og minus på tavla der de står oppført. Hun markerer pluss på de fleste. Samtalen dreier seg nå mot hvordan man fremstår med autoritet som veileder og i akademia generelt. Flere sier at de har hatt tilsvarende utfordringer og at respekt ikke kommer av seg selv, men at det er noe man må jobbe for. Diskusjonen om dette tema varer en god stund. Mari sier:

Utdrag 5

22. Mari: Jeg har ikke tenkt på dette med autoritet som en del av problemet tidligere. Men det innser jeg nå, jeg opplever at dette med å få autoritet ovenfor kandidater *er* utfordrende.

Mari runder av med å si at hun synes kollegaveiledningen var nyttig. Diskusjonen om autoritet og respekt for veiledere i høyere utdanning blir fremhevet som en spesielt relevant og interessant diskusjon både av Mari og av flere av de andre i gruppa.

Analytiske kommentarer – eksempel 1

Gruppen kommer raskt i gang med å bruke modellen, lederen kikker stadig ned på instruksjonen, og alle i gruppen virker komfortable med å følge stegene slik de er beskrevet i modellen. Slik vedvarer det gjennom hele økten; når de er usikre på hva de skal gjøre, ser de på gruppeleder som sjekker instruksjonen, og det hun sier blir av samtlige godtatt som «fasiten», uten noen form for problematisering. Dette indikerer en omforent aksept av at de skal følge modellen akkurat slik den er utformet og alle deltakerne tilpasser sine innspill til denne fortolkningen. Gjennom hele økten er det god fremdrift i samtalen, og det er få spenninger eller konflikter som kommer til uttrykk, bortsett fra de som kommer frem gjennom kritiske eller utfordrende spørsmål. Mari svarer imidlertid utfyllende på alle spørsmål som

blir stilt, selv om hun av og til må tenke seg litt om før hun svarer (slik vi ser i utdrag 2). Samtlige i gruppen vier full oppmerksomhet til det som foregår, de signaliserer støtte og forståelse gjennom hyppige nikk, «Mm» eller lavmælte «ja», slik vi ser et eksempel på i utdrag 3 (linje 15 og 17). Det er ikke bare utsagnene til Mari som får slik støtte, samtalestrukturen er den samme uansett hvem som har ordet. Utviklingen av relational agency i denne gruppen er synlig på flere måter. For det første er interaksjonen preget av at alle tar oppgaven på høyeste alvor, ved at de er genuint tilstede hele tiden, gjør sitt beste for å følge modellens struktur, og ved å bidra til fremdrift i samtalen med sine formuleringer. I fase 4 er dette særlig synlig. Noen ganger sikres fremdriften av at en deltaker bygger videre på det som ble introdusert av den forrige personen «på runden». Vi ser et eksempel på dette i utdrag 2, der D1 starter med en ganske åpen spørsmålsformulering (linje 5). Mari stiller to oppklarings spørsmål (linje 6 og 9), for å få klarhet i hva det egentlig spørres om. Dette kan bety at hun trenger å kjøpe seg litt tid, siden invitasjonen forutsetter at hun utforsker tanker om situasjonen som er nye eller uferdige for henne. I linje 11 bruker D2 «sin tur» på å stille et spørsmål som helt klart har til hensikt å oppfordre Mari til å gå videre med den refleksjonen som hun akkurat har startet på. Et annet trekk ved interaksjonsmønsteret som sikrer fremdrift, er at noen tema følges opp over tid, det gjelder særlig tematikken knyttet til relasjonen mellom veileder og kandidat, og utfordringer ved å være eksperten i denne relasjonen («ha autoritet», se utdrag 3 og 5). I utdrag 4 plukker Mari selv opp et tema som kom opp gjennom et spørsmål fra en av de andre tidligere, og vi ser hvordan hun nå nærmest tenker høyt og hvordan de andre bidrar i «høyt-tenkningen» og på den måten bidrar til den felles utforskningen.

Det er høy grad av tilstedeværelse fra samtlige, og samtalen bærer preg av gjensidig respekt og dermed også tillit. Indikatorer på dette er blick rettet mot Mari, lavmælte støttende ytringer (linje 16 og 18), og at Mari går videre på sitt resonnement ved å snakke ærlig om sine utfordringer og emosjoner knyttet til opplevelse av manglende autoritet (linje 15, 17 og 20). Forslag til tiltak (fase 5 og 6) blir nærmest som en oppsummering av den 90 minutters lange samtalen de har gjennomført. Rådene fra de andre er konkrete og viser at de kollektivt både husker og respekterer det som har blitt sagt gjennom hele prosessen. Interaksjonen i denne økten gjennomsyres av en vedvarende tosidig bevegelse mellom lydhørhet for den felles utforskningen av Maris problem og tilpasning av egne innspill, slik at de bidrar til fremdrift i samtalen.

Eksempel 2

Under øvelsesrundene i forkant av dette møtet, har Jorunn uttalt seg kritisk til modellen gjennom flere uttalelser. Flere sier seg enige i de kritiske kommentarene. Blant annet sies det med ironi at modellen ikke tillater oppfølgingsspørsmål og at flere aspekter ved modellen oppleves som kunstig. Problemet som introduseres omhandler et utfordrende samarbeid mellom to veiledere som samarbeider om å veilede samme kandidat:

Utdrag 6

23. Jorunn: når en student har mer enn en veileder. Og du er en av dem ... Og studentens andre veileder gjerne vil ha felles møter [med begge veilederne og studenten], noe jeg ikke vil!
24. D1, D2 og D3: Latter
25. Jorunn: Og på toppen av dette er du junior og den andre personen er senior. [...] Så problemet er: Hvordan uttrykker man diplomatisk at man ikke ønsker felles møter med den andre veilederen?
26. Alle: Latter

Etter dette følger en kort diskusjon om hvorvidt forklaringen var tilstrekkelig. I denne diskusjonen kommer det frem at problemet *har* vært reelt, men at det nå er tilbakelagt. Problemstillingen er en «sammenslåing» av tre problematiske situasjoner forklarer Jorunn, men legger til at hun skal prøve så godt hun kan å late som om alle tre problemene er pågående «for kollegaveiledningens skyld». Når hun uttaler dette vender hun seg mot kamera (som er satt opp av følgeforskerne) med en pekende gest.

Fase 4 begynner med en diskusjon om hvor de nå befinner seg i henhold til modellens steg, gruppeleder oppklarer dette og minner om «reglene». Jorunn får flere spørsmål. Ett av spørsmålene er hvorfor den andre veilederen *ønsker* å gjennomføre møtene sammen med Jorunn, og svaret hennes er:

Utdrag 7

27. Jorunn: Jeg vet ikke. Delvis fordi jeg aldri spurte. Og delvis fordi jeg ikke husker. En av veilederne sa noe om hvorfor hun ville ha fellesmøter, men jeg husker ikke detaljene.

På spørsmål om hvorfor Jorunn *ikke ønsker* fellesmøter, er svaret at de er grunnleggende uenige på flere punkter og at hun ikke ønsker å diskutere slikt når studenten er til stede. Noen minutter senere får hun imidlertid vanskeligheter med å svare på et spørsmål, og forklarer:

Utdrag 8

28. Jorunn: Jeg begynner å få litt fortid/nåtid-trøbbel nå. Så alt dette **har** skjedd. Så ... OK, hva med dette: Hva om vi tenker oss at et av problemene er fra fortiden og at det andre er pågående?

Etter en diskusjon blir gruppa enige om å begynne på nytt da det blir for vanskelig å skille mellom nåtid og fortid på den ene siden, og mellom tre ulike problemer på den andre. Jorunn foreslår at hun heller velger ett nytt problem. De andre sier seg enige, og Jorunn begynner på nytt å forklare hva problemet dreier seg om, før de andre deltakerne gjenopptar fase 4 og fortsetter med å stille spørsmål. Leder må tidvis bryte inn i samtalen for å minne gruppen om å stille åpne spørsmål og unngå å gi råd. På mange av spørsmålene svarer problemeier nå svært knapt, ofte kun «ja», «nei», eller «både ja og nei» uten noen utdypende forklaring. Etersom metoden tilsier at man ikke får stille oppfølgingsspørsmål må derfor den som stilte spørsmålet vente med å be om mer informasjon til det blir hans tur igjen. Denne dynamikken blir etter hvert meget tydelig, og utløser mye latter men svært liten fremdrift i utforskningen av problemet. Noen ganger går gruppene bort fra metodens samtaleregler for å oppklare utydeligheter i det som Jorunn sier har sagt, slik utdrag 9 illustrerer:

Utdrag 9

29. Jorunn: Man tror jo alltid at man har rett.
30. D1: Hvor selvsikker kan man være?
31. Jorunn: Ganske selvsikker. [...]
32. D3: I og med at kandidatens tema ligger litt utenfor forskningsfeltet til begge veilederne, er det da slik at dere møter kandidatens utfordringer med ulike innfallsvinkler?
33. Jorunn: Nei
34. D1: Du sa at dere var uenige om kandidatens valg av innfallsvinkel
35. Jorunn: Nei, vi er ikke uenige om innfallsvinkelen. Det var det som var spørsmålet, ikke sant?

36. D3: Har dere ulike innfallsvinkler?
37. Jorunn: D3 spurte om vi som veiledere har ulike innfallsvinkler.
38. D3: Det var ikke det jeg mente å si. Mener du at den andre veilederens innfallsvinkel er feil?
39. Jorunn: Ja
40. D3: Så *den andre* veilederen har feil innfallsvinkel?
41. Jorunn: Ja
42. D3: OK!

Etter denne utvekslingen fortsetter Jorunn med å si at kandidaten nok ville klart seg bedre om hun bare hadde hatt Jorunn som veileder. En av deltakerne følger opp med å spørre om hun ikke er litt vel arrogant i den uttalelsen, en kommentar som utløser ny latter.

I fase 5 og 6 presenterer først Jorunn selv to mulige løsningsforslag. Det ene er at kandidaten går videre med kun en veileder (henne selv). Det andre er at de to veilederne setter seg ned sammen (uten kandidaten) og diskuterer hvordan veiledningen skal foregå. Deretter innleder gruppeleder fase 6. Han minner gruppen om at man bare får gi ett råd av gangen og at han kommer til å skrive opp rådene på tavla. Flere av rådene bygger på løsningene som Jorunn selv presenterte. Tilslutt går Jorunn gjennom rådene og markerer de hun ønsker å følge med «pluss» og de hun vil se bort fra med «minus». Da problemet ikke lenger er pågående, ender problemeier med å kommentere hvordan hun endte med å håndtere problemet da det pågikk. Hun legger også til ny informasjon om problemet. For eksempel kommenterer hun slik når en av de andre råder henne til å fordele arbeidsoppgaver mellom de to veilederne:

Utdrag 10

43. Jorunn: Nå kom jeg akkurat på at jeg faktisk spurte den andre veilederen om å fordele arbeidsoppgaver før vi begynte med fellesmøter, men han synes det var en dårlig idé

I metasamtalen uteblir det «spillet» som har preget den foregående samtalen (der modellen nesten demonstrativt har blitt motarbeidet og delvis latterliggjort). Gruppen snakker bare vanlig sammen, og samtalen får et mer støttende og velvillig preg enn den har hatt tidligere. Det kommer frem at Jorunn selv følte at det ble for generelt å snakke om tre ulike cases på samme tid. De andre deltakerne nikker og er enige, og en deltaker tilføyer at selv om de tre problemene har enkelte ting til felles, er det sannsynlig at roten til problematikken er ulik. En annen legger til at det var utfordrende å stille åpne spørsmål, og en tredje tar opp at det var problematisk med de svært sparsommelige svarene fra problemeier. Jorunn forklarer at hun ønsket å fokusere på hva det faktisk ble spurt om.

Analytiske kommentarer – eksempel 2

I denne samtalen er utgangspunktet preget av at Jorunn er kritisk til kollegaveiledningsopplegget. Flere i gruppen sier at de deler det negative synet, men samtidig er det flere som gir uttrykk for at de gjerne vil gi metoden en sjanse og at de gjerne vil «få noe ut av kollegaveiledningen» (feltnotater). Tolkningen av metoden bærer således preg av spenninger både når det gjelder synspunkter, motiver og forståelse av hva det innebærer å være med på kollegaveiledning. Motstand mot opplegget generelt og modellen spesielt blir dominerende gjennom hele økten. Jorunn ønsker ikke å følge instruksjonene i metoden, dette kommer frem allerede i den første fasen, der hun har slått sammen tre case som har funnet sted i fortiden, men forklarer at hun skal «late som om» om problemene foregår nå. I oppgaven som deltakerne har fått i forkant av kurset blir det understreket (både skriftlig og muntlig) at de skal skrive om en utfordrende

veiledningssituasjon som de selv erfarer, som pågår nå og at det skal være en sak som ikke allerede er «løst». I denne gruppen er det imidlertid flere som gir uttrykk for at dette ikke var formidlet tydelig nok. Når Jorunn velger å ikke følge noen av punktene i instruksjonen, er det naturlig å se dette som et uttrykk for motstand.

Fra starten av er det mye latter i gruppen, denne har et noe «nervøst preg», som om gruppen ikke helt vet hva de er med på og hva som forventes av dem. Den hyppige latteren kan tolkes som en anerkjennelse av den motstanden som Jorunn gir uttrykk for, men det kan også være et uttrykk for at det hele blir ganske komisk når Jorunn nesten demonstrativt motarbeider alle modellens prinsipper. Gruppelederen forsøker på sin side å holde fast ved instruksjonene knyttet til hver av fasene, og det er naturlig nok utfordrende med en problemeier som velger å gjøre tingene på en annen måte enn det metoden tilsier. Mangelen på felles fortolkning og hva som er gruppens «kjøreregler» forblir uklart gjennom hele prosessen. Stemningen i gruppen fremstår som anspent og nervøs, det kommer blant annet til uttrykk gjennom nervøs latter og hyppige kommentarer og bemerkninger angående modellens kunstige faser og regler; spenninger og motstand dominerer samtalen. I tillegg til motstanden mot modellen utvikler det seg også spenninger innad i gruppen. Dette må sees i sammenheng med at det forblir uklart hvilken problemstilling de egentlig diskuterer og at deltakerne mangler en omforent forståelse av den aktiviteten de er med på. Det er liten fremdrift i diskusjonen, og man kan ane en viss frustrasjon hos noen over at Jorunn ser ut til å ikke ta kollegaveiledningen på alvor.

Gruppelederen holder imidlertid frem med å ta sin oppgave på alvor. Noen av deltakerne prøver å følge opp denne «seriøse» bruken av metoden, mens andre følger opp den motstands-pregede praksisen som Jorunn utviser. I fase fire velger Jorunn ofte å svare med «ja», «nei» eller «ja og nei» på de spørsmålene hun får i stedet for å gi utdypende opplysninger slik modellen legger opp til. Utdrag 9 er et interessant eksempel i så måte. I forkant av dette utdraget har det vært en lengre økt der Jorunn for det meste svarer med ulike kombinasjoner av ja og nei. Hun blir utfordret av D1 som påpeker at det ikke er samsvar mellom det hun sier nå og noe hun har sagt tidligere (linje 35). Svaret som gis bidrar imidlertid ikke til noen klargjøring. Noe av det samme skjer når D3 prøver å få klarhet i noe annet som Jorunn har sagt, men dette svaret bidrar heller ikke til hverken klargjøring eller fremdrift i den utforskningen som D1 og D3 prøver å få til. Utvekslingen avsluttes med at D3 sier «OK» med et resignert tonefall som indikerer at han ikke ønsker å gå videre på tema, og samtalen stopper opp.

Hele samtaleøkten varer i 90 minutter, det er ingen av de tema som bringes opp i fase 4 blir egentlig undersøkt i dybden slik modellen legger opp til. Det at noen ønsker å følge metodens spilleregler, mens andre bruker økten til å demonstrere at modellen ikke er formålstjenlig, skaper også et fravær av respekt for de innspillene som kommer, og det er vanskelig å se indikatorer på at det utvikler seg noen form for

relational agency. Frustrasjonen i denne gruppa har også blitt trigget av det de mener er en for svak instruks i forkant av kursopplegget. I fokusgruppeintervjuet kommer det frem at de mente tittelen på kurset var misvisende og at forarbeidet med å skrive ned en egenerfart case ikke var godt nok formulert. Når de har gjennomført alle fasene og går over til en metasamtale, flyter praten påfallende mye lettere enn tidligere. Dette tolker vi som en indikator på motstanden mot modellen som medierende middel, en motstand som blir så sterk at den hindrer både problemeier og resten av gruppen å bruke den kollegiale veiledningen som en arena for å utvikle seg i rollen som veileder.

Drøfting og Konklusjoner

I skrivende stund er det 156 personer som har gjennomført og bestått kurset, i tillegg til de 10 som var med på piloteringen. I evalueringene fra samtlige kurs rapporterer de aller fleste deltakerne at det har vært svært utbytterikt for dem å delta. Det som særlig fremheves som positivt er at:

- Deltakerne setter pris på å være aktive deltakere der det er lagt opp til diskusjoner av virkelige veiledningspraksiser og veilede hverandre
- MA-veiledning ofte oppleves som ensomt, og at det er meningsfylt å kunne drøfte utfordringer med kolleger som også har veiledererfaring og kompetanse.
- Den strenge strukturen tar tid å lære, men når man først har kommet inn i den, gir den god hjelp til å holde fokus, komme i dybden av det man diskuterer og til å utvikle ny forståelse av de problemstillingene som drøftes
- Læringsutbyttet er ikke bare knyttet til de øktene da man diskuterte egen case, men deltakerne rapporterer også stort utbytte (og gjenkjennelse) av å være med på å diskutere andres case.

Vi har undersøkt hvordan «problemrettet veiledning i gruppe» medierer den kollegiale veiledningen. For å undersøke det har vi sett spesielt på hvordan modellen tolkes og brukes som del av den interaksjonen som etablerer seg i hver enkelt gruppe, hvordan deltakerne klarer å enes om en felles fortolkning og sist men ikke minst, hvordan deltakerne bidrar til felles utforskning og problemløsning gjennom sine innspill. Modellen legger tydelige føringer for gruppeprosessene. Innenfor modellens rammer deler de sine kunnskaper og erfaringer, de utfordrer og støtter hverandre. Men i en velfungerende gruppe må man på «finstemt» vis utvikle en lydhørhet for den dynamikken som utvikler seg. Som vi tidligere har vært inne på handler utvikling av relational agency om en tosidig dynamisk bevegelse mellom lydhørhet på den ene siden og tilpasning av sine innspill på den andre. En forutsetning for å kunne få til en slik dynamikk er at de som deltar stiller seg spørsmål av typen: Er det jeg skal si relevant for det aktuelle problemet? Bidrar jeg med noe som kan bringe oss dypere inn i en delt forståelse av problemstillingen? Hvordan kan det jeg sier være til hjelp for den kollegaen som har brakt opp utfordringen? Hvordan kan spørsmålet, problematiseringen eller rådet tilføre nye perspektiver til samtalen? Hver av gruppene utviklet sin egen tolkning og bruk av modellen, og sitt eget mønster hva angår gruppedynamikk og samtalestil, slik de to

eksemplene illustrerer. I det første eksemplet er det høy grad av delt oppmerksomhet og en rekke indikatorer på utvikling av relational agency i utforskningen av Maris problem. Rådene fra de andre er konkrete og bærer preg av at de husker og respekterer det som har blitt sagt tidligere i samtalen (se også tabell 2). På den ene siden handler det om et delt fokus mot det som diskuteres og en gjensidig anerkjennelse av de motivene og ressursene som spilles inn av de ulike personene. Det kan for eksempel innebære at man lar være å fortelle om en situasjon der man fant en vellykket løsning på et liknende problem og i stedet stiller spørsmål som hjelper problemeieren med å se situasjonen fra en ny innfallsvinkel (se utdrag 2, linje 10 for eksempel). Eller man kan følge opp det som forrige taler sa ved å gå dypere inn i samme tematikk (se utdrag 3, linje 13 for eksempel). Det første eksemplet viser også betydningen av en omforent fortolkning av den modellen som er i bruk. I det første eksemplet slutter alle opp om lederens måte å tolke de syv stegene på og alle utviser respekt både for modellen og for hverandre.

Et mønster som vi ser av den helhetlige analysen er at det ofte tar litt tid før man som gruppe klarer å bruke modellen effektivt, særlig når den er såpass detaljert og kompleks som i dette tilfellet. Når man tar oppgaven på alvor, forholder seg seriøst til andres innspill og tilpasser egne samtalebidrag til den dynamikken som utvikler seg i gruppen, er erfaringene med «problemrettet veiledning i gruppe» svært gode, og slikt sett er det første eksemplet representativt for de fleste av gruppene.

I noen av gruppene så vi at motstand forhindret utviklingen av relational agency, slik eksempel 2 illustrerer. I fokusgruppeintervjuet som ble utført i etterkant, gav denne gruppen uttrykk for at informasjonen i forkant av kursopplegget var for dårlig. De erfarte stor avstand mellom det de forventet på grunnlag av forhåndsinformasjonen og det de faktisk gjorde på kurset. De forklarer at dette var grunnen til at de ikke fikk modellen til å fungere. Det å «presse» noen som ikke ønsker det til å anvende en såpass stramt strukturerende modell som vi her har tatt i bruk, kan få meget uheldige konsekvenser (se også kapittel 7). Det er komplekse prosesser av dynamikk og mediert handling som avgjør hva man kan få ut av kollegaveiledning, og det andre eksemplet viser en dynamikk som utviklet seg til en svært lite konstruktiv læringsarena. Det er rimelig å anta at de som deltok fikk lite ut av opplegget til tross for at de investerte både tid og energi i dette gjennom et helt semester. Kollegaveiledningsopplegget er initiert av ledelsen ved fakultetet og kurset har blitt introdusert som obligatorisk for alle masterveiledere. Dette kan ha vært en medvirkende faktor til motstand mot opplegget slik vi så i noen av gruppene. (Se også kapittel 8.)

Hva kan vi lære av dette?

I forbindelse med innføring av kollegaveiledning, er det viktig å være oppmerksom motstand som kan føre til at kollegaveiledning ikke bidrar til å støtte opp under felles utforskning og utvikling slik intensjonen er, men lite konstruktivt samarbeid som i verste fall kan virke ødeleggende. Basert på

erfaringene fra PeTS-prosjektet, finner vi grunn til å hevde at obligatorisk deltakelse er noe man bør være forsiktig med i forbindelse med kollegaveiledning. Å *presse* motstandere inn i et slikt opplegg kan bli ganske så destruktivt, både for den som sitter på motstanden og de som han eller hun skal samarbeide med. Det finnes dessuten svært mange måter å organisere kollegaveiledning på, og kanskje kunne gruppene ha fått to eller tre modeller å velge mellom, slik at de selv kunne ta styringen på rammene for kollegaveiledning?

I kapittel 3 i denne boken framheves to viktige premissleverandører for å lykkes med kollegaveiledning. For det første må gruppe medlemmene være enige om formålet med kollegaveiledningen. For det andre må de være enige om hvordan de kan jobbe mest mulig effektivt for å nå disse formålene. I eksempel 2 ovenfor er det mye som tyder på at ingen av disse premissene var tilstede. Når grupper av kolleger slutter helhjertet opp om en modell, tilser erfaringene fra HF imidlertid at lærere i høyere utdanning kan lære mye av hverandre gjennom akkurat denne arbeidsformen. Å *presse* motstandere inn i et slikt opplegg vil vi på den annen side fraråde, da det kan skape prosesser som er til hinder for utvikling av relational agency snarere enn å støtte opp under det. Kollektiv bevissthet om veiledningspraksis etableres og utvikles når deltakerne sammen fortolker, forstår og husker hva de andre har sagt på en slik måte at det får betydning for nye innspill. Slike prosesser forutsetter aktiv deltakelse og oppslutning fra samtlige gjennom hele prosessen, slik det første empiriske eksemplet viser. Vi har også vist ett eksempel på hvordan kritiske holdninger til opplegget i kombinasjon med opplevelsen av å ha blitt «*presset inn*» i det, skapte så stor grad av motstand at det kom til et punkt der det ble vanskelig å gjennomføre den medierte handlingen i det hele tatt.

Erfaringene fra HF har vist at problemrettet veiledning i gruppe som medierende redskap har et stort potensiale for å bidra til læring og utvikling for masterveiledere, både på individuelt og kollektivt nivå, men det forutsetter altså at deltakerne forstår og godtar de definerte spillereglene, eventuelt går aktivt inn for å endre premissene for kollegaveiledningen før man setter i gang. De fleste gruppene i dette prosjektet godtok modellens føringer og de tilhørende konnotasjoner, uten noen vesentlig grad av motstand. De fleste gruppene rapporterte også at denne måten å arbeide sammen på gav et stort utbytte. Ofte ble problemstillinger som i utgangspunktet ble «*plassert*» som noe som tilhørte kandidaten omdefinert i løpet av kollegaveiledning. Omdefinering handlet da om å utvikle en mer nyansert og mangefasettert forståelse av problemet, og ofte kom man frem til at utfordringen hadde både relasjonelle, strukturelle og institusjonelle aspekter (se også kapittel 8). Fase 4, med oppklarende spørsmål og svar viste seg å være spesielt viktig i denne sammenheng. Samtidig har erfaringene vist betydningen av at de som er med har en omforent forståelse av det de er med på, at de kommer frem til en felles fortolkning av kjørereglene og at alle utviser respekt både for hverandre og den kollegaveiledningen som felles læringsarena. Vi har også

sett at klar og tydelig informasjon i forkant av oppstart med kollegaveiledning er svært viktig. De empiriske eksemplene som vi her har trukket frem viser dessuten at gruppene trenger tid til å samkjøre sin fortolkning av det de skal være med på. Kanskje bør det settes av tid ved oppstarten av kursopplegget til at gruppene sammen kan komme til enighet om hva de ønsker å oppnå på den ene siden og strukturer som kan bidra til at man oppnår intensjonene på den andre.

Kilder:

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Carlile, P.R. (2004) Transferring, Translating, and transforming: An Integrative Framework for Managing knowledge Across Boundaries. *Organization Science* 15(5): 555-568.

de Lange, T., & Wittek, A. L. (2018). Creating shared spaces: Developing teaching through peer supervision. [Mind, Culture, and Activity](#), ISSN 1074-9039, (2), s 1–16.
doi:[10.1080/10749039.2018.1544645](https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1544645)

De Lange og Wittek (2014). Research Genres as Knowledge Practices: Experiences in Writing Doctoral Dissertations in different Formats.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of educational research* 50 (2011) 33-39.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research* 43 (2005) 168-182.

Linell, P. (2009). Rethinking Language, Mind and World Dialogically. *Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. IAP-Information. Age Publishing Inc.

Littleton, K. and Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. Oxon, Routledge

Marshall, C., og Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand oaks, CA: Sage

Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Building Research capacity*, 3, 3-5.

Steen-Utheim, A. T., and A. L. Wittek. 2017. "Dialogic Feedback and Potentialities for Student Learning." *Learning, Culture and Social Interaction*. ISSN 2210-6561. 15, s 18–30. doi:[10.1016/j.lcsi.2017.06.002](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002).

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.