

# **KOLLEGIAL SUPERVISION I GYMNASIESKOLEN**

**Arbejdsrapporter fra  
Center for Undervisningsudvikling  
Det Humanistiske Fakultet og Det Teologiske Fakultet  
Aarhus Universitet**

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager  
**Kollegial supervision i gymnasieskolen**

Arbejdsrapport 2009-1  
September 2009  
Aarhus Universitet

Udgiver:  
Center for Undervisningsudvikling  
Jens Chr. Skous Vej 3, bygning 1451  
8000 Århus C  
[www.cfu.au.dk](http://www.cfu.au.dk)  
Tlf.: +45 8942 6903 / +45 8942 6926

Tryk:  
Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora  
Aarhus Universitet  
ISBN 978-87-91234-72-9

# Kollegial supervision i gymnasieskolen

Forord	4
1. Projektidé og kontekst	5
2. Projektbaggrund og forløb	6
3. Metoden i kollegial supervision	8
4. Deltagernes forventninger til projektet	11
5. Emner og fokuspunkter for samtalerne	13
6. Kollegial supervision som redskab i pædagogisk uddannelse på skolen	16
7. Dialog og udvikling	18
8. Samtaler i den kollegiale kultur	20
10. Evaluering: Valg og fokus	22
11. Udbytte eller effektmåling	25
12. Videndeling og videreførelse: Erfaringsopsamling med henblik på at udvikle metoden videre i gymnasieskolen	28
Litteratur	31

## **Forord**

Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet har i 2008-2009 gennemført projektet *Udvikling og afprøvning af redskab til kollegial supervision i gymnasieskolen*, støttet af SCKK. I den anledning vil vi gerne takke både rektorer og gymnasielærere fra de tre deltagende gymnasier: Risskov Gymnasium, Langkær Gymnasium og Vejen Gymnasium.

Det har været en fornøjelse at arbejde sammen med så engagerede undervisere, og vi har i høj grad fået udvidet vores blik på metodens potentialer. I nærværende arbejdsrapport indgår formuleringer fra deltagernes forventningspapirer, slutrapporter og fra spørgeskemaevalueringen ved forløbets afslutning. Rapporten er således resultatet af et fælles arbejde og en fælles refleksion.

Vi vil også gerne takke følgegruppen for inspiration i startfasen og for dens opbakning til at afholde en fælles konference om kollegial supervision i efteråret 2009.

Vi håber at arbejdet vil kunne give inspiration til yderligere samarbejde mellem gymnasieskolen og universitet.

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager,  
September 2009

## 1. Projektidé og kontekst

Kollegial supervision som redskab til udvikling af pædagogisk praksis er ikke et nyt fænomen. At åbne dørene til de lukkede undervisningsrum og lade den kollegiale observation og samtale være omdrejningspunkt for pædagogisk udvikling har siden begyndelsen af 1990'erne været praktiseret på forskellige uddannelsesniveauer, bl.a. VUC, handelsgymnasier og på enkelte almene gymnasier.

På Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet har vi arbejdet med kollegial supervision som et led i kompetenceudvikling af undervisere siden 2005. Arbejdet med kollegial supervision startede med et pilotprojekt for 30 medarbejdere som blev støttet af SCKK (Andersen og Søndergaard 2007). Siden er forløbet i kollegial supervision obligatorisk for medarbejdere ved Humaniora ved AU, ligesom det indgår som element i adjunktpædagogikum og i ph.d.-vejleder kurser.

Projektet *Udvikling og afprøvning af redskab til kollegial supervision i gymnasieskolen* tager udgangspunkt i de behov for udvikling af arbejds- og undervisningsformer, som gymnasireformen fra 2004 stiller undervisere overfor. I projektbeskrivelsen begrundes vi bl.a. projektet med, at elevernes bevidsthed om egen læring er central i reformen og stiller nye krav til undervisernes kommunikation med eleverne og til professionalisering af lærernes samarbejde. Hensigten med projektet er primært kompetenceudvikling gennem dialog og dialogredskaber: Tæt på den enkelte underviser, på undervisningen og i samarbejde med kollegaer. Den kollegiale vejledningssamtale og observation af undervisning ses som et redskab til at stimulere den enkeltes pædagogiske og didaktiske refleksioner samt en mulighed for at forankre nye praksisformer i undervisning og samarbejdsformer. Herved bliver arbejdsformen i et længere perspektiv også en styrkelse af arbejdet i flerfaglige teams og af nye vejlednings- og undervisningsformer, ligesom den kan være en konkret tilgang til dialog også uden for undervisningssammenhænge, i forbindelse med møder og andre professionelle samtaler på skolen. Den kollegiale supervision kan spille en rolle i forhold til individuel pædagogisk udvikling og i forhold til skoleudvikling, og herudover kan den ses som et bud på et redskab til udvikling af både lærer og skole: den enkeltes udvikling gennem styrkelse af skolens dialogiske kultur.

## 2. Projektbaggrund og forløb

I projektet *Udvikling og afprøvning af redskab til kollegial supervision i gymnasieskolen* deltog 9 undervisere fra Langkær Gymnasium, 12 undervisere fra Risskov Gymnasium og 3 undervisere/pædagogikumvejledere fra Vejen Gymnasium. Kontakten gik direkte gennem det enkelte gymnasiums rektor som selv stod for at udpege deltagere. Hvert gymnasium bidrog med et fast aftalt antal timer i godtgørelse for underviserens deltagelse. Grupperne blev sammensat af undervisere fra forskellige fagområder i heterogene grupper, også hvad angår undervisningserfaring, anciennitet og køn.

I projektet blev metoden anvendt på pædagogisk udvikling og kompetenceudvikling med en gruppe deltagere, som opfatter sig som undervisere og hvis primære arbejdsområde er undervisning. I den elektroniske evaluering viser svarene, at rekrutteringen til projektet lod til at være gået lettere end vi har erfaring for, at det kan være tilfældet på universitetet. Langt størstedelen af deltagerne (78 %) rapporterede at de deltog af eget ønske eller på kollegas opfordring. Over halvdelen havde kendskab til kollegial supervision før starten. Metoden kollegial supervision har da også tidligere været brugt i gymnasiet i forskellige former, og nogle af deltagerne har konkret deltaget i eksempler på disse tidligere i deres underviserkarriere.

Deltagerne udtrykte stor tilfredshed med informationer om projektet fra Center for Undervisningsudvikling og der var generel tilfredshed med informationer om projektet fra rektor, men stadig med plads til forbedring (33%). En deltager konstaterede dog samtidig, at succes'en for metoden ikke synes at være afhængig af rektors information til deltagerne. Derimod skal det understreges, også ud fra arbejdet med kollegial supervision andre steder, at ledelsens opbakning er utroligt vigtig: prioriteringen og anerkendelsen af projektet i forhold til tildeling af timer og opmærksomhed, og siden til faktisk at implementere og anvende kollegial supervision i det pædagogiske og kollegiale arbejde er af afgørende betydning.

Baggrunden for projektet er en vurdering af, at gymnasiereformen sætter nye standarder for fagligt samarbejde og åben kommunikation ikke mindst i forbindelse med tværfaglige forløb. De nye undervisningsformer stiller krav til lærerne og forandrer underviserrollerne. I disse udfordringer er samtale, dialog og kommunikationsformer centrale og i projektet var den kollegiale supervision og samtaleredskabet heri tænkt som løftestang for gennem samtale og observation at give nye perspektiver på undervisningen, at skabe nye former for pædagogisk refleksion, medvirke til konstruktivt samarbejde og skabe et arbejdsmiljø, der er kompetent og motiverende for den enkelte lærers udvikling. Samtale, dialog og refleksion var element i denne udvikling.

Foruden dette brede kompetenceudviklingsperspektiv ønskede vi med projektet at arbejde med kollegial supervision til udvikling af vejledning i adjunktpædagogikum. Hensigten var at kvalificere samtalen og vejlederrollen gennem fokus på vejledning af pædagogikumkandidater i den kollegiale supervisionssamtale. I projektet kom tre vejledere fra Vejen Gymnasium til at arbejde med vejledning i deres kollegiale supervisionsforløb.

## Projektets forløb

- Forår 2008: Udarbejdelse af ansøgning til SCKK med positivt udfald.
- 11. september 2008: Projektet indledtes med et møde med projektets følgegruppe, hvor projektbeskrivelsens fokus på henholdsvis teamsamarbejde og vejledningspraksis i pædagogikum blev diskuteret.
- 21. oktober 2008: Introduktionsmøde for deltagerne på Aarhus Universitet, hvor projektets metodiske grundlag og proces i forløbet blev introduceret for deltagerne.
- 13. november 2008 på Molskroen: Introduktion til samtaleredskabet gennem oplæg og øvelser, forventningspapir fra alle deltagere i forhold til eget udbytte, forventninger til den kollegiale supervisionsgruppe og beskrivelse af forventninger til skolens udbytte.

Efter seminaret hvor supervisionsgrupperne prøvede redskabet, organiserede grupperne selv aftaler omkring observation og samtale. Hver gruppe var igennem tre runder, sådan at hver deltager oplevede at fungere som henholdsvis fokusperson, supervisor og mediator tre gange. Grupperne har efterfølgende haft et stående tilbud om supervision ved en af projektlederne, Hanne Leth Andersen eller Lene Tortzen Bager. Når vi har besøgt grupperne, har vi overværet gruppens samtale efter observation af undervisning og givet feedback på anvendelse af redskabet.

- 29. april 2009: Erfaringsopsamlingsmøde på Aarhus Universitet. Fælles gennemgang og oversigt over de fokusområder og emner grupperne havde arbejdet med i samtalerne. Fokusemner og forløb blev forholdt til forventningspapirets områder og beskrivelser. Grupperne havde på forhånd arbejdet med perspektiver af projektet: Hvad kan det bruges til? Skal det fortsætte? Og hvis ja, hvordan?
- April, maj 2009: Grupperne afleverede en mindre refleksionsrapport over forløbet; stilen var fri.
- Medio maj 2009: Deltagerne besvarede et elektronisk evalueringskema.

Som baggrundsmateriale for rapporten går deltageres forventningspapirer, de indsamlede fokusemner i samtalerne, gruppernes posters fra erfaringsmødet med forslag til videreførelse og anvendelse af kollegial supervision i fremtiden, gruppernes evaluerings- og refleksionsrapporter samt besvarelser af det elektroniske evalueringskema.

### **3. Metoden i kollegial supervision**

Metoden i kollegial supervision er en anerkendende tilgang, der bygger på den forhåndsforståelse, at den enkelte underviser besidder kunnen og viden, som kan videreudvikles, når den bliver og gjort bevidst og dermed kan gøres til genstand for yderligere refleksion. Når underviserens praksis belyses og reflekteres ud fra de bagvedliggende faglige, didaktiske og/eller pædagogiske hensigter med undervisningen, og når disse bliver gjort til emne i samtalen, åbner muligheder sig for eksperimenter og forandring af undervisning (Lauvås & Handal 2000/2006). Det åbne mulighedsfelt er kernen i den kollegiale supervisionssamtale. Det er vores overbevisning at dette udbytte fremkommer gennem samspillet af virkninger af den anerkendende tilgang, det tætte kollegiale samarbejde og nærheden i praksis. Vi har i evalueringen søgt at indhente svar på, hvilke faktorer, der fik afgørende betydning for oplevelsen af fornyede praksismuligheder.

Den kollegiale samtale finder sted på baggrund af observeret undervisning, og samtalen foregår i en aftalebestemt form, hvor de tre deltagere på skift fungerer i forskellige roller i samtalen: Fokuspersion, supervisor og mediator. Før observationen har fokuspersionen defineret sit vejledningsgrundlag eller fokuspunkt, som fx "hvordan bidrager jeg til at få eleverne til at lytte til hinanden?" Emnet er omdrejningspunkt i observationen, og samtalen spinder sig over den observerede praksissituation samt fokuspersion og supervisors dialog om emnet. Formen på dialogen fordeler og tydeliggør funktioner i en aftalt samtale: En har emnet, en spørger uddybende og en lytter, samtalens tale- og lytte-positioner er tydeliggjorte, og på den måde kan vi beskrive metoden som en praksisform, der skaber indblik i processer og funktioner i en dialog.

Det ligger i metoden, at den tager udgangspunkt i den enkelte undervisers praksis, og at udvikling sker fra den enkeltes perspektiv. Samtidig betyder besøget i kollegers klasser både at underviserne får indsigt i hinandens fag og undervisningsmæssige tilgange, ikke mindst i forbindelse med den efterfølgende samtale hvor baggrunde for handlemåder og valg belyses, men også at forskellige vilkår omkring undervisningen bliver tydelige som rammer omkring undervisningen, der ikke er og ikke kan være den enkeltes ansvar.

#### **Metodens læringssyn**

Det læringssyn der ligger bag kollegial supervision, er at underviserne kan lære af hinanden. Kompetenceudvikling og pædagogisk udvikling tager sit udgangspunkt i videndeling i det kollegiale fællesskab. En af grupperne formulerer det sådan: "Sidemandsoplæring er mulig med ekspertbistand". Kollegial supervision er ikke en traditionel tilgang til efter- og videreuddannelse, som fokuserer på at give deltageren nye teknikker og metoder. I stedet skabes læring og udvikling i videndeling mellem kollegaer gennem den fokuserede samtale om undervisning. Den pædagogiske udvikling bliver drevet af dem, der vil udvikle sig og som gør sig til handlende subjekt i en udviklingsproces. I dette læringssyn er kursusansvarlige ikke traditionelle undervisere, men først og fremmest facilitatorer som har redskaber til dialog og kan styrke processer og refleksion.



## Arbejdet med metoden

Læringssynet i metoden understøttes af deltagernes beskrivelser af, hvordan de anvendte metoden. Generelt tog grupperne metoden til sig og anvendte den, som den blev introduceret for dem. En deltager skrev: "Metoden har været særdeles brugbar og en kærkommen anledning til under trygge rammer at reflektere over sin undervisningspraksis og justere den derefter". Nogle udtrykte at begyndelsen var vanskelig, og det er en oplevelse, vi kender fra andre forløb med kollegial supervision: at den aftalte samtale er vanskelig fordi den er "kunstig" sammenlignet med den almindelige samtale. Samtidig er det i kraft af samtalepositioner eller roller at samtalen får et fokus som resulterer i refleksion. Men det opdages først, når man har fået en form for fortrolighed med den aftalte samtales rammer.

Den gruppe som arbejdede med vejledning, valgte af samme grund at lave en runde med fokus på almindelig klasseundervisning, fordi de fandt at arbejdet med "det man normalt gør" var en god måde til at blive mere fortrolig med selve metoden. Gruppen fortæller i sin rapport om forløbet, at medlemmerne allerede i den første runde oplevede hvor svært og hvor vigtigt det er at finde og formulere et konkret fokuspunkt. Deres konklusion på dette arbejde var at når fokuspunktet er klart, bliver samtalen væsentligt mere udbytterig.

Andre beskrev at de tog metoden til sig ved at udvikle deres egne rutiner omkring samtalen, ved fx at bløde lidt op og give plads til mere uformel snak: "Vi har haft behov for en mere åben snak efter den meget formelle samtale, som vi har fulgt slavisk, fordi vi synes, den virker rigtigt godt. Men behovet for at komme med yderligere kommentarer har så været der, fordi: "Vi er bedre end vi umiddelbart tror – og det har vi haft behov for at fortælle hinanden."

I den elektroniske evaluering sagde deltagerne, at der blev skabt refleksionssituationer i forhold til observeret undervisning gennem samtalen, at der blev udviklet en større interesse for at eksperimentere i undervisningen, at der blev etableret et samtalerum, som var bevidst åbent for forandring og at der blev etableret et klima til åbent at give og modtage respons.

En anden gruppe pointerede, at det var afgørende for udbyttet, for refleksionen og for at den førte til ændringer i praksis i undervisningen, at forløbet lå inden for et tidsinterval som ikke var for langt. Det gav bedre mulighed for at fastholde refleksion og udvikling i en sammenhængende periode.

I forbindelse med vores supervision i flere af grupperne drøftede vi muligheden for at fokuspersonen vælger et enkelt emne og lader de tre supervisioner foregå omkring udfoldelsen af temaer i dette ene emne. En anden udviklingsmulighed der blev drøftet, er at lade en gruppe arbejde med et fælles fokuspunkt i sit supervisionsforløb. Dette forslag ligger også lige for i forslaget om at arbejde med supervision i fortsættergrupper, som det fremsættes af flere grupper.

### **Metoden skal trænes**

Dialogredskabet og læringssynet i metoden er meget enkelt, men det er samtidig krævende fordi man skal bryde med vaner i de dagligdags samtaleformer. Alle roller er betydningsfulde og skiftet mellem dem er vigtigt, ligesom det er vigtigt at forløbet hele tiden veksler mellem refleksion og praksis. Flere oplevede fra starten mediatorrollen som den mindst betydningsfulde, men gennem træning med rollen viste den lyttende funktion sig at være meget central for at samtalens fokus og dynamik.

## 4. Deltagernes forventninger til projektet

Ved projektets start udfyldte deltagerne et forventningspapir, som var inddelt i tre niveauer. Vi bad for det første deltagerne om individuelt at beskrive "forventninger til hvad jeg får ud af forløbet", dernæst "forventninger til gruppens arbejde" og endelig "hvad forventer jeg mit gymnasium får ud af projektet i kollegial supervision".

### Deltagernes forventninger til personligt udbytte i udpluk

- At blive sat i refleksionssituationer i forbindelse med min egen undervisning
- Primært at få justeret min traditionelle undervisningspraksis, så den i højere grad modsvarer gymnasierreformens ændrede krav og ændringerne i elevforudsætninger og -forventninger
- Jeg vil gerne udfordre mig selv med det, der kan føles svært, nemlig at åbne op og invitere andre ind i min undervisning
- Finde mulighedsrum i timerne (følelse af stagnation)
- At jeg tager mindre ansvar for elevernes læring
- Hvordan bevarer man engagement og liv i timerne?
- At få bevidsthed og redskaber til at skubbe eleverne ud i nærmeste udviklingszone
- At jeg får energi til at skabe gode cirkler i stedet for onde cirkler i klasser, der kan være ved at køre fast i kedsomhed (..)
- At få et bedre blik for de mekanismer, der styrer en samtale – på klassen eller i vejledningssituationer – at kunne agere konstruktivt herpå
- Konkret forventer jeg at kunne åbne svære samtaler op og få et konkret redskab hertil (vejledning)

Dette udvalg af emner fra forventningspapiret viser, at forventningerne fra starten ikke primært var karakteriserede af udviklingsområder, som kunne beskrives afgrænset og konkret, men af bredere og mere åbne områder for udvikling, som i vid udstrækning var orienteret imod den enkeltes egen praksis i undervisningen og i samarbejdet med eleverne. Når forventningerne formuleres så bredt som her, kan man måske sige, at det bliver vanskeligere *ikke* at indfri dem? Det bliver i hvert fald nødvendigt for den enkelte deltager at gøre sig flere overvejelser og konkretisere hvilke fokusområder, vedkommende ønsker at få feedback på i sin undervisning, før den kollegiale supervision går i gang. Som vi skal se, blev de emner, der blev taget op i supervisionen også mere konkrete og i flere tilfælde direkte konkretiseringer og afgrænsninger af forventningspapirets brede fokus.

### Deltagernes forventninger til gruppens arbejde i udpluk

- I tillidsfuld atmosfære at give og modtage respons, der kan give inspiration og nye impulser til mig selv og mine 2 supervisions-kolleger
- Et trygt, forstandigt og inspirerende samarbejde, som kan være ramme for de ønskede justeringer
- Et trygt og godt klima med ro og nærvær. Et pusterum til at vende dilemmaer, og et forum bevidst åbent for forandring

- At vi kan samarbejde om og hjælpe hinanden til at konfrontere og bevidstgøre den konkrete praksis
- At blive skubbet til, så faste rutiner bliver brudt – og ændret om nødvendigt
- At opnå et sparrende samarbejde med de to kolleger, som kan være givtigt for vores undervisning generelt – og specifikt i fælles klasser

Forventningerne til gruppens arbejde udtrykker tydeligt deltagernes motivation for projektet og deres parathed til samarbejde, og til åbent at indgå i en udviklingsproces. Dette kan ses i forlængelse af, at deltagerne i udtalt grad selv havde valgt at deltage i projektet. Gruppearbejdet blev beskrevet med store forventninger til samarbejde på et højt niveau, med både forstandighed, bevidstgørelse, sparring og konfrontation, båret af ro og nærhed.

### **Deltagernes forventning til gymnasiets udbytte i udpluk**

- Større åbenhed og mere pædagogisk videndeling kollegerne imellem
- Lærere som åbent og nysgerrigt reflekterer over egen undervisningspraksis til gavn for undervisningsmiljøet i klasserne
- Brede det glade budskab til resten af lærerkollegiet fx i forbindelse med lærerteams
- Når lærerne gerne vil udvikle sig, så er det med at gribe chancen og give dem plads og rum til det. (...) Der er meget at vinde for gymnasiet – også i form af goodwill fra lærerne og mere tilfredse lærere
- At vi alle bliver bedre vejledere til AT, da vi sætter fokus på at være i lyttende/opklarende roller, når vi er supervisor/mediator
- Skolen vil få lærere, som kan dele deres erfaringer med andre som ikke har været med i supervisionsprojektet – kan evt. være med i interne nye supervisionsprojekter
- Evt. at få sat kollegial supervision i system med timer og ressourcer hertil
- Mere åbenhed mellem kolleger om det, vi i virkeligheden har mest til fælles: Undervisning, pædagogik. Det kan være et ensomt job, hvor problemer vokser i stedet for at blive løst
- Fællesskabsfølelse og ægte interesse på tværs af fagene og faggrupperne

Deltagernes svar giver udtryk for en opfattelse af kollegial supervision dels som et kollegialt projekt, der kan styrke samarbejde og arbejdsklima på det enkelte gymnasium, dels som et skoleudviklingsprojekt til gavn for skolens undervisningsmiljø. Samtidig var den enkeltes udvikling omdrejningspunkt for en mere omfattende udviklingsproces på skolen. Dermed pegede deltagerne på udviklingspotentialet hos den enkelte i forhold til helheden, netop som det er læringssynet i den kollegiale metode, at den enkeltes lyst til og motivation for udvikling er omdrejningspunkt for at skabe forandring. Men at der var grænser for den enkeltes ansvar for helhedens udvikling og nødvendighed i at gymnasiet som organisation påtager sig sit ansvar for udvikling kommer også til udtryk i form af forventningen til tid og rammer, der kan anerkende og prioritere udviklingsprocesser i forbindelse med kollegial supervision.

## 5. Emner og fokuspunkter for samtalerne

På seminaret med erfaringsopsamling i april 2009 blev fokuspersonernes emner lagt frem i plenum. Deltagerne skrev deres emner fra samtalerne ned på post it's og placerede dem synligt for alle. Vi havde inddelt emnerne i fire hovedkategorier samt en gruppe "andet":

1. Kontakt til elever
2. Undervisningstekniske emner
3. Underviserrolle
4. Didaktik og fag
5. Andet

Tavlen blev fyldt af post it's, men ingen blev placeret under "didaktik og fag", lige som gruppen "andet" hurtigt blev flyttet ind i de andre hovedkategorier. Gruppen med vejledning havde deres eget fokusområde.

### 1. Kontakt til elever

Under denne brede overskrift samledes emner, der vedrørte dialogen og samarbejdet mellem underviser og elever i forbindelse med undervisningen:

- Stemning i klassen
- Klasserumskultur
- Elevtyper
- Differentiering
- Kommunikation med elever
- Elever lytter til hinanden
- Give eleverne bevidsthed om forberedelse
- Give elever bevidsthed om mål mht. deres selvevaluering
- Få elever til at lytte til hinanden
- Ro i klassen
- Elevers reaktion på improvisation

Kontakt til elever og kommunikationen med dem var et emne, der fyldte meget hos underviserne. Det afspejler underviseres vanskelige balancering mellem social og faglig tilgang til eleverne. Det sociale er nødvendigt for at arbejde bevidst med at skabe tillid og arbejdsro, men hvordan afbalanceres dette med faglige arbejdsformer, hvor eleverne har et stort ansvar, med lektier, og med lærerautoritet? Undervisernes fokus på elevtyper og differentiering afspejler elever med meget forskellige forudsætninger for og forskelligt engagement i gymnasiet. Underviserne viste i deres valg af fokusemner et stort engagement i at håndtere forskellighed i klassen og i forudsætninger hos elever. Og underviserne havde fokus på at styrke elevernes bevidsthed om og evne til at fokusere, lytte og bidrage og til at forholde sig aktivt til egen læring. Underviserne udtrykte, at det er en opgave i sig selv at motivere og skabe større ansvarlighed for det faglige arbejde som helhed i klassen.

## 2. Undervisningstekniske emner

Denne kategori afgrænsedes af emner med fokus på dilemmaer i undervisningen som anses for at kunne afhjælpes med tekniske redskaber. Selvom emnet er teknisk i sit oplæg, viste det sig i supervisionssamtalen at indeholde/bestå af spørgsmål af teknisk karakter:

- Elevaktivering
- Vejledning af elever i AT og SRP
- Inddragelse af elever i undervisning
- Elevaktivitet, flow og variation i lektionen
- At få tavse elever på banen
- Aktivering af svage og dygtige elever
- Fremme elevmotivation
- At få alle til at deltage
- Opsummering af materiale (få struktur på det lærte),
- Sekvensering og overgange
- Førfaglig læring
- Start af timen
- Dialog med elever
- Pc i klasselokalet (?) smart board: Gør det forskel?
- Spørgeteknik, klar formidling
- Feedback, at overholde tidsplan

Aktivering af elever, feedback, spørgeteknik, dialog og motivation var emner, der gik igen og som afspejler et stort behov for at arbejde meget aktivt med involvering af eleverne. Underviserne søgte dels teknikker til dialog, dels måder at kommunikere med eleverne (se "elevkontakt"), og endelig søgte underviserne hos sig selv efter autoritet i forskellige lærerroller i egen fremtræden og autoritet. Herudover ændrer de nye arbejdsformer lærerrollen og stiller krav til nye pædagogiske og brugbare redskaber i undervisningen.

## 3. Underviserrolle

I denne kategori af emner sættes fokus på underviserens personlige måde at udfylde underviserrollens mange aspekter. Her møder de faglige udfordringer underviserens personlige kompetencer, erfaringsgrundlag, præferencer, styrker og svagheder:

- Forskel i min måde at reagere på overfor svage/stærke elever
- Rolle som organisator
- Rollen som igangsætter
- Lade eleverne selv nå erkendelse
- Vejlederrollen i forhold til elevprojekter
- Lærerrollen i forskellige klasser
- Mit bevægelsesmønster i klasserummet
- Min stemmes "arbejde" i styring af undervisning

- Min autoritet, mit kropssprog og stemmeføring

Underviserens reaktioner på forskellige elever og i forskellige klasser, forskellige underviserroller, egen autoritet og dens ydre udtryk i stemme og kropssprog er emner, der vidner om, at underviserrollen påvirkes af nye arbejdsformer og af forskellighed i den enkeltes klasse i niveau og motivation. Underviserens autoritet og forankring i en ydre fremtræden sammen med en indre fornemmelse eller autoritet og sikkerhed i rollen, blev beskrevet som et væsentligt opmærksomhedsområde for underviseren sammen med en bredere motiverende rolle og afbalanceret socialt kontakt med eleverne.

### **Opsummering: Udfordringer til lærerrollen**

Emnerne i samtalerne dokumenterede, at underviserne oplevede en udfordrende hverdag i klasserne med meget forskellige elevforudsætninger og motivation. Emnerne i relation til kontakt med elever vidnede om, at elevernes engagement og forståelse af gymnasiet som uddannelseskultur var et selvstændigt opmærksomhedsområde for underviseren. Det var nødvendigt at arbejde systematisk med at styrke selvstændighed, redskaber til at strukturere tid og forberedelse, til at lytte til hinanden, deltage aktivt og bidrage til læring. Underviserne skulle kommunikere disse nye kompetenceområder gennem deres pædagogik, dialog og undervisnings- og arbejdsformer. Foruden en styrket dialog med eleverne fik undervisere nye opgaver i forhold til projektundervisning og nye vejlederroller, flerfaglighed og teamsamarbejde med kolleger, organisatorrolle og igangsætter samt deraf følgende behov for fokus på egen autoritet, stemning og kontakt i klassen samt aktivering. Den faglige balancering af det sociale, læringsrummet og stemningen var en udfordring. Så når deltagerne på erfaringsopsamlingsmødet sagde, at de havde glæde af at drøfte faglige problemstillinger vedrørende undervisningen, så så det ud til i høj grad at handle om balancering af sociale relationer med fagligt arbejde i kontakten med eleverne og med balancering af egen faglig drivkraft overfor udfordringer af underviserens roller.

## 6. Kollegial supervision som redskab i pædagogisk uddannelse på skolen

Projektet har haft som et af sine formål at sætte fokus på og kvalitetsudvikle den pædagogiske vejledning mellem kolleger i pædagogikum i gymnasiet og forankre de erfaringer der opnås med kollegial supervision, i det fremtidige gymnasiepædagogikum. Vi var allerede under udarbejdelsen af projektbeskrivelsen af såvel rektorer som følgegruppe blevet gjort opmærksom på at kollegial supervision kunne blive et godt redskab til at føre bedre vejledningssamtaler med pædagogikumkandidaterne. Derfor deltog tre pædagogiske vejledere fra det ene af de involverede gymnasier med dette særlige fokus. De tre kolleger fra Vejen Gymnasium var undervisere der i skoleåret 2008-2009 havde en pædagogikumkandidat. Vi havde oprindeligt satset på at yderligere to grupper skulle fokusere på emnet, men det viste sig ikke muligt. De tre lærere med fokus på vejledning valgte i øvrigt i deres supervisionsforløb at fokusere på både almindelig klasseundervisning, vejledning af elever og vejledning af pædagogikumkandidater.

De konkrete mål med at arbejde med kollegial supervision til udvikling af vejledningen i adjunkt-pædagogikumforløbet var at bidrage til at kvalificere samtalen mellem pædagogikumkandidaten og vejleder, samt at sætte fokus på konkrete redskaber til den pædagogiske indsats i forhold til vejledning af pædagogikumkandidater

Gruppen valgte at fokusere på vejledning i de to sammenhænge hvor denne form primært forekommer i gymnasieskolen, og havde således en supervisionsrunde med fokus på vejledning af elever og en runde med fokus på vejledning af pædagogikumkandidater.

### Vejledning af elever

I de måneder hvor gruppen arbejdede med kollegial supervision, havde de vejledning af 3. G-elever der skulle forberede AT-eksamen. Fokuspunkter har fx været:

- Hvor meget materiale skal vi udlevere til eleven/ i hvor høj grad skal vi lade det være op til eleven selv at finde materialet? (sagt med andre ord: Hvor højt et serviceniveau forventes der af os?)
- Hvornår engagerer vi som vejledere os så meget i elevens projekt at vi 'overtager' det?
- Hvordan finder man balancen mellem at opmuntre og støtte og motivere elevens eget projekt og på den anden side at udlevere materialer, udforme problemformulering og dermed 'overtage' projektet?

Gruppen kunne ud fra sine supervisionssamtaler konstatere store forskelle indbyrdes som vejledere, men også at der kan gives glimrende vejledning både med megen hjælp og med væsentligt mindre konkret hjælp. Hovedudfordringen handler stadig om hvordan underviserne kan engagere sig uden at overtage elevens projekt. Det er oplagt at strategierne i høj grad afhænger af den enkelte elev. Gruppen rapporterer at supervisionssamtalerne primært har bidraget til at give den enkelte underviser et indtryk af hvordan hver enkelt vejleder kan opfattes i den konkrete vejledningssituation, og dette indblik opfattes som givtigt på længere sigt. Det understøtter således tanken om supervision som middel til at skabe indsigt og refleksion i



forbindelse med egen praksis og dermed bevidstgørelse omkring de muligheder der ligger inden for den enkeltes rækkevidde.

### **Vejledning af pædagogikumkandidater**

En stor udfordring for enhver vejledning er at vejlede på et højt niveau, i dette tilfælde at skabe yderligere refleksion hos allerede meget bevidste kolleger. Problemet med pædagogikumkandidaterne var da også ifølge gruppemedlemmerne at de unge undervisere var meget fagligt dygtige, kreative og engagerede både i det faglige og det pædagogiske arbejde. Da gruppen kom i gang med supervisionsforløbet i januar, var de allerede godt inde i skoleåret, og kandidaterne var selvkørende. Den ene af kandidaterne havde yderligere allerede undervist i de to forudgående år.

Gruppens medlemmer var enige om at det var nemmere at vejlede en lidt svagere kandidat, og det spørgsmål de derfor valgte at fokusere på, var følgende:

- Hvordan vejleder man en dygtig kandidat uden at overdygne vedkommende med alle ens egne gode ideer og erfaringer?

Når det gælder pædagogikumvejledning fremhævede gruppen vigtigheden af før-vejledning og vigtigheden af at kandidaten havde et fokuspunkt for den enkelte time. De efterfølgende vejledningssamtaler havde herefter formet sig nogenlunde som supervisionsamtalerne, dog uden mediator. Det havde fungeret som en god måde at tale sammen på, med typiske emner som:

- Hvordan engagerer jeg 30 elever på én gang?
- Hvordan får jeg de svageste med?
- Hvordan motiverer jeg alle elever for mit fag?

Det handlede ikke i sådanne kollegiale vejledningssamtaler om altid at nå frem til objektive svar eller evidensbaserede løsninger, men det blev betonet at spørgsmålene og den metodiske og åbne tilgang havde ført til gode samtaler, hvor en væsentlig konklusion havde været: Det er også de samme spørgsmål mere erfarne undervisere tumler med. Som vejleder har man ikke løsningen, men det var frugtbart at udveksle ideer og erfaringer. En vejledningssamtale kunne meget nemt føre til spørgsmål og forslag som: "Har du prøvet at ...?", "Hvad med at ...?" eller "Man kunne jo også ..., det har jeg selv gode erfaringer med". Sådanne udsagn førte samme sted hen som tilsvarende vejledningssamtaler med elever, og skabte ikke den udvikling som var målet med samarbejdet. Hvordan sikrede man sig som vejleder at det var den vejledtes egen personlighed der fik lov til at udfolde sig, og at vedkommende ikke blot kopierede vejlederen og overtog vejlederens velmente gode ideer og erfaringer? Man skulle tilføre såvel elev som kandidat ressourcer, men man skulle samtidig lade dem udvikle sig på egne præmisser. Dette blev betonet som et vigtigt fokus for gruppens samtaler.

## 7. Dialog og udvikling

Dialog er et centralt begreb i projektet og forstås ikke blot som et pædagogisk hjælpemiddel i undervisningen, men som et middel til at styrke en dialogisk kultur, som er bestemmende for indhold, dybde, tillid og fokus i undervisnings- og samarbejdssituationer. I projektbeskrivelsen lægger vi fokus på samtale som redskab til at professionalisere lærersamarbejde i teams og i flerfaglige projekter samt til at give kompetent udviklende feedback og styrke vejledning i undervisningen og i pædagogikum. Disse mange aspekter af lærerarbejdet ses som betinget af dialog og af det dialogklima, der etableres i såvel undervisningen som i det kollegiale samarbejde.

Den aftalte samtale med skiftende roller, som er redskabet i kollegial supervision, stiller funktioner i samtalen til skue. Ved at være placeret i de forskellige roller og ved at skifte mellem rollerne i samtalen – den der lytter og spørger, den der definerer emnet og taler, den der lytter til samtals dynamik – får deltagerne indsigt i og efterhånden også erfaring med funktioner i samtalen. Den aftalte samtale er middel til at undersøge undervisningspraksis, men også redskab til at styrke og give indsigt i og erfaring med samtals forskellige positioner. Denne øvelse kan omsættes direkte i både undervisning og vejledning. For at sikre et fokus på sidstnævnte form valgte vi som udgangspunkt at en af grupperne var vejledere som anvendte den kollegiale supervision i forbindelse med vejledning af deres pædagogikumkandidater.

Den faglige vejledning forstået både som projekters bredere undervisningsform og som feedback i den dialogbaserede undervisning er en voksende del af lærerarbejdet i gymnasiet. Gennem dialog udveksler underviser og elever vigtige forventninger til og rammer for det faglige arbejde og samarbejde. At dette er en aktuell udfordring i lærerarbejdet viste sig bl.a. i de emner grupperne valgte at arbejde med. Her viste udfordringerne sig i emner som dialogen med eleverne, og som fokus på at finde redskaber til at løfte så forskellige opgaver som at kunne være i dialog med forskellige elevtyper (differentiering), skabe fokus, motivation og koncentration, give bevidsthed hos eleverne om deres aktive bidrag til læring og at stimulere elevernes aktivitet.

Det tværfaglige samarbejde blandt lærerkolleger på tværs af fagområder om SRP og AT er konkrete anledninger til kollegialt samarbejde, som kan støttes af kollegial sparring med et fagligt fokus. Perspektiverne i anvendelse af kollegial supervision, som fx den kollegiale vejledning med et afgrænset emne, blev fremhævet i flere af gruppernes anbefalinger til videreførelse både i forhold til projektforsløb men også i forbindelse med lærerteam fx omkring 1. årgang og dennes introduktion til gymnasieskolen

Projektets hensigt var at gøre dialog og samtale til middel for målet, nemlig at styrke deltagernes bevidsthed om dialog, færdigheder i dialog og nysgerrighed på samtals anvendelighed i det konkrete undervisningsarbejde. I forhold til dette mål er det en forudsætning, at metoden virker: At den styrker dialog. I forventningspapirerne spurgte vi til, hvilke forventninger deltagerne havde til den kollegiale supervisionsgruppes samarbejde. Af svarene fremgik det, at deltagerne så tryghed, tillid, ro, nærvær og et forum åbent for forandring som elementer de ønskede og forventede, skulle karakterisere deres samarbejde. I den elektroniske evaluering spurgte vi til i

hvor høj grad gruppearbejdet havde fungeret i forhold til forventningen, om "at skabe et trygt og tillidsfuldt arbejdsklima til åbent at give og modtage respons" og svaret var 100 % i høj grad. Det andet spørgsmål, om grupperne havde oplevet at kunne "etablere et rum, hvor vi kunne vende dilemmaer og som var bevidst åbent for forandring" gav samme overbevisende svar: 100 % mente de i høj grad havde kunnet indfri denne forventning.

Metoden havde øjensynlig en positiv indvirkning som vi gerne ville kunne differentiere og identificere nærmere. Derfor spurgte vi i den elektroniske evaluering til forskellige elementer i metoden og deres virkning. Af svarene kan vi se, at metoden skabte tillid, den skabte ligeværdighed, den virkede engagerende, den skabte anerkendelse, metoden gav mulighed for dybde og refleksion. Den høje grad af tillid er sikkert betinget af de øvrige kvaliteter såsom anerkendelse og engagement. I det hele taget virkede disse motiverende faktorer ind på hinanden i en positiv spiralbevægelse hvor vi kunne iagttage at deltagerne fik en helhedsoplevelse som næsten kom bag på dem selv. Vi kan ikke fuldstændig adskille de enkelte værdiers indvirkning på hinanden, men vi kan se omridset af et tillidsfuldt og engageret fællesskab med fagligt fokus, tæt knyttet til undervisningspraksis.

I evalueringen bad vi deltagerne beskrive hvordan de oplevede deres udbytte af metoden i forhold til dialog. Her svarede deltagerne samlet 100 % til at "jeg er blevet bedre til dialog og samtale ud fra redskaber til dette". Den enkelte deltager oplevede i høj grad "at have fået et andet sprog til at tale om min undervisning", og "at have fået større bevidsthed om samtalens læringsfremmende egenskaber." Når det gælder samtalen med elever, svarede halvdelen at de følte metoden havde gjort en forskel, ligesom færre fandt at samtaleredskabet havde gjort en forskel i det tværfaglige arbejde. Disse områder havde da heller ikke været i fokus for arbejdet.

De positive virkninger ser ikke ud til alene at ligge i styrkede samtaleredskaber; de ligger også på et bredere og mere personligt og fagligt felt. Således oplevede deltagerne større didaktisk frihed, og fornyet interesse for at eksperimentere samt større fleksibilitet i samarbejde med kolleger. Sikkerhed og tryghed er sandsynligvis værdier der styrkede underviserens oplevelse af at kunne agere friere og mere fleksibelt i konkrete undervisningssituationer, og at blive bevidst om at der er valgmuligheder i enhver situation. På denne måde kunne underviseren komme ud over automatiske reaktioner og fastgroede rutiner og få skabt det som en deltager benævnte "et mulighedsrum". En anden deltager fremsatte et ønske om at bryde den onde cirkel der dræber lysten til at undervise. Det rum deltagerne har skabt i nærværende forløb, ligner vejen ind i den gode cirkel for engageret og motiveret lyst til udvikling.

## 8. Samtaler i den kollegiale kultur

Samtale anvendes bredt i undervisnings- og læringsmiljøer, og i projektet satte vi fokus også på samtalen i den bredere kollegiale kultur. Møder er samtale, men møder er ikke altid understøttede af en stærk dialogisk kultur. Gennem den aftalte samtals roller skabes der fokus på funktioner i samtale, hvad enten vi ved samtale i den enkelte situation refererer til den kollegiale sparring med en kollega, til samtale i et fagligt team af kolleger eller til møde i lærerkollegiet. Møder der giver mening, kræver både mødeledelse og deltagelse. Dialogens lytte- og talepositioner betyder sammen med dialogredskabets eksplicite valg af fokus, at der altid skal være et klart og aftalt emne og fokus i samtalen, hvilket er nyttige redskaber til at styrke en frugtbar mødekultur blandt kolleger.

Da vi på erfaringsopsamlingsseminaret drøftede perspektiver for kollegial supervision, var skoleudvikling og udvikling af den kollegiale kultur gennem supervision et væsentligt emne. Deltagerne i projektet talte om "iltning" af samarbejde, om "højskoleagtig stemning" og om oplevelsen af en kollegial kultur som var præget af "glæde" og "tillid". I denne karakteristik af, hvordan deltagerne oplevede at projektet påvirkede relationer og dialog mellem kollegaer, opstod begrebet "refleksivt samvær": Den direkte observation gav dialog om undervisning som oplevedes som et refleksivt samvær om faglige og undervisningsrelaterede problemstillinger. Formuleringen med vægt på samvær peger på hvor væsentlige relationerne mellem kolleger er for udbyttet, og på hvor stor vægt deltagerne lagde på at de oplever at være i udvikling sammen.

Disse tanker om det refleksive samvær underbygges af svarene på evalueringsspørgsmålet om i hvor høj grad der var skabt refleksionssituationer i forhold til observeret undervisning, hvor det samlede svar var 100 %. I begrebet refleksivt samvær ser samtale ud til ikke alene at dække oplevelsen af produktiv kommunikation, men af kommunikation med relation, nærvær og refleksion.

## 9. Tværfagligt samarbejde og fagdidaktisk udvikling

Det tværfaglige samarbejde var ikke det element som blev fremhævet i nærværende projekt, når vi i evalueringen spurgte til udbyttet. Således sagde lidt under halvdelen af deltagerne i evalueringen direkte at det ikke var et område hvor de havde udviklet sig, men en tilsvarende gruppe satte alligevel kryds i den kategori der handlede om hvorvidt de var blevet bedre AT-vejledere. Selvom grupperne havde været sammensat på tværs af fag, har der ikke været noget overordnet fokus på det tværfaglige samarbejde, men på at bidrage på tværs til at udvikle den enkelte undervisers pædagogiske faglighed.

Evalueringen viste flere mulige perspektiver for anvendelsen af kollegial supervision i gymnasiet, herunder såvel almen fagdidaktik, tværfagligt samarbejde som egentlig fagdidaktisk udvikling. Det blev foreslået at metoden anvendes som udgangspunkt for teamsamarbejdet i starten af 1.G. med det formål at etablere en fælles viden og forståelse for den enkelte klasses elevtyper, fagenes undervisningsmetoder og en åben og nytænkende dialog om de arbejdsmetoder der kan være særligt frugtbare i netop den klasse med netop de elever, de fag og de lærere. Herved kan opnås en konkret didaktisk udvikling med udgangspunkt i situation i stedet for teori, og med en eksplicit tilgang til den overordnede sammenhæng. Netop når metoden er direkte kollegial supervision opnås en vekselvirkning mellem praksis og refleksion hvor videndeling er integreret.

Der åbnes ligeledes med metoden perspektiver for samarbejder i AT, med det egentlig fokus på tværfaglig metodeudvikling eller på vejledning og arbejde med vejledning af grupper eller med netmedieret vejledning.

Endelig lagde deltagerne ved erfaringsopsamlingen vægt på at et relevant udviklingsfelt som metoden kunne bidrage til, er den fagdidaktiske udvikling. Vi har i forløbet og i erfaringsopsamlingen kunnet iagttage at det didaktiske arbejde med undervisning inden for et fag afspejles som en faktisk fagdidaktisk udvikling, ikke mindst i kraft af den implicite sammenligning med undervisning i de andre fag. Derudover kan kollegiale supervisionsgrupper forsøgsvis sammensættes inden for fagene med mulighed for at hente ekspertbistand ind på relevante områder. Det vil her være en særlig udfordring for deltagere med samme faglighed at undgå at gå over til rådgivning, hvilket skal understreges i forberedelsen, idet det generelt anbefales at grupper sammensættes på tværs af fag og klasser for at lette neutraliteten hos såvel supervisor som mediator.

## 10. Evaluering: Valg og fokus

Evaluering er vigtig for at dokumentere udbytte og virkning, samtidig med at det drejer sig om at finde metoder til at følge et udviklingsarbejde så tæt som muligt. Vi valgte at evaluere projektforsløbet både igennem løbende samtaler med deltagerne i vore besøg hos grupperne, deres rapporter til os ved afslutningen af gruppeforsløbet, ved den fælles erfaringsopsamling for samtlige deltagere ved afslutningen af forsløbet og endelig i form af en individuel slutevaluering gennem et netbaseret spørgeskema (e-survey). I dette afsnit vil vi se nærmere på den individuelle slutevaluering og den måde vi mener dens form kan anvendes til at dokumentere udbytte og virkning af den kollegiale supervision.

I den foretagne slutevaluering valgte vi for at have målepunkter blandt andet at tage udgangspunkt i de forventningspapirer som deltagerne havde udfyldt ved projektets start og dermed at evaluere i forhold til deltagerens egne opstillede mål og forventninger og undgå at anvende udtryk som vi selv lagde deltagerne i munden. Vi så samtidig nærmere på deltagerens generelle tilfredshed med projektet. Herudover var selve skemaet opdelt i hovedkategorier.

Skemaet i slutevalueringen var opdelt i rammer (ansættelse, deltagelse, information om projektet), indhold og metode (fokuspunkter, evt. tilpasning af samtaleredskabet) og endelig udbytte i forhold til forventninger og mere generelt (metodens virkning, eget udbytte, udbytte for gymnasiet, gruppens arbejde) og endelig perspektiver for metoden.

### Rammer

De fleste af deltagerne havde kendskab til metoden inden forsløbet. Deltagerne angav at de i høj grad var tilfredse med informationen fra CFU og med introduktionsforsløbet ligesom en enkelt bemærkede at "både mundtlige og skriftlige instrukser fra kursuslederne har været anvendelige som "den røde tråd" i forsløbet." Der var mindre tilfredshed med informationen fra ledelserne, men en enkelt bemærker at der med den grundige information fra CFU ikke var behov for mere information.

### Indhold og metode

Deltagerne angav her en lang række fokusområder som de har arbejdet med i grupperne og gav udtryk for hvordan de har brugt samtaleredskabet. Det var tydeligt at deltagerne havde taget redskabet til sig, og at de havde fået den introduktion de havde brug for. Der har været tilrettelagt en klar proces med en struktur for forsløbet som deltagerne tydeligvis har fundet sammenhæng i og har kunnet udfolde sig indenfor.

### Udbytte

Vi kan i konstatere at deltagerne alle markerede at de enten i høj grad eller i nogen grad var blevet bedre til at anvende metodens mest centrale element, nemlig dialog og samtale. Omkring 75 % markerede at de også (i høj grad eller i nogen grad) har udvidet deres evne til at tale om deres undervisning, har fået større didaktisk frihed, og større glæde og selvtillid samt motivation. 94 % angav (i høj grad eller i nogen grad) at opleve større fleksibilitet i samarbejde med kolleger,

og 50 % at de følte sig mere sikre i relationen til elever. Et meget tydeligt markeret udbytte er at 56 % i høj grad og 38 % (i alt 94 %) i nogen grad har oplevet fornyet interesse for at eksperimentere. Disse positive resultater gik igen på erfaringsopsamlingsmødet.

### **Virkning**

Metodens virkning på deltagerne angives 100 % positivt på alle de følgende kategorier: Alle svarede i høj grad eller i nogen grad ja til evalueringens forslag, endog med stor overvægt i kategorien "i høj grad" (angivet i parentes): Den skaber tillid (94 %), ligeværdighed (81 %), virker engagerende (81 %), stimulerer til større bevidsthed om samtalens læringsfremmende egenskaber (69 %), skaber anerkendelse (75 %) og giver mulighed for at skabe dybde og refleksion (94 %).

### **Gruppearbejde og arbejdsklima**

Grupperne svarede 100 % ja (i høj grad) til at de har haft et trygt og tillidsfuld arbejdsklima til åbent at give og modtage respons, at de har etableret et rum hvor de kunne vende dilemmaer og som var bevidst åbent for forandring samt at de har skabt et refleksionssituationer i forhold til observeret undervisning (her svarer en enkelt i nogen grad) på spørgsmålet. Inden for dette område har vi anvendt deltagernes egne formuleringer fra forventningspapir.

### **Udbytte for gymnasiet**

Der var enighed om at metoden skabte større åbenhed og mere pædagogisk videntdeling mellem kolleger (94 % svarer i høj eller i nogen grad), mere reflekterede undervisere (100 % i høj grad eller i nogen grad), fællesskabsfølelse og ægte interesse på tværs af fag og faggrupper (88 % høj eller nogen grad). Der var til gengæld ikke enighed om at metoden bidrog til at skabe bedre AT-vejledere. Her svarede 56 % ja (de fleste i kategorien i nogen grad), mens 44 % svarer meget lidt eller slet ikke.

### **Perspektiver**

Deltagerne svarede positivt på mange forskellige af de perspektiver vi opstillede i evalueringen, med en lille overvægt på individuel udvikling, dernæst kollegial kultur og fagdidaktisk udvikling, teamsamarbejde, skoleudvikling og vejledning. Lidt færre svarede ja til at metoden kunne bruges til tværfagligt samarbejde.

### **Hvad bruger vi evalueringen til?**

Evalueringen er overordentlig positiv og udpeger samtidig klart en række elementer der ser ud til at have afgørende indvirkning på at det lykkes at skabe mulighedsrum og refleksion over egen undervisning i et kollegialt fællesskab. Lærerne angav således i massiv grad at de oplevede større evne til at tale om deres undervisning, større didaktisk frihed og fleksibilitet, glæde og selvtillid samt motivation og ikke mindst større lyst til at eksperimentere.

Evalueringen dokumenterer deltagernes oplevelse af udbytte på baggrund af deres forventninger til metoden som vi anvendte som en form for målepunkter igennem forløbet. Det store spørgsmål var naturligvis om udbyttet af kollegial supervision kan måles. Her er svaret klart for vores vedkommende at udbyttet af pædagogisk og didaktisk udviklingsarbejde primært skal kunne

mærkes for den enkelte underviser og bidrage til at gøre denne bevidst om sine muligheder for valg i sin daglige praksis, være med til at skabe en fleksibel underviser der ikke er fastlåst i rutiner og best practice, men bevægelig og nærværende. Det kunne uden tvivl være interessant i det videre arbejde med metoden at spørge eleverne hvordan de oplever deres undervisere før og efter forløbet, evt. i sammenligning med forskellige andre former for faglig og pædagogisk udvikling, men sådanne metoder vil altid indebære en risiko for uhensigtsmæssig effektmåling.



## **11. Udbytte eller effektmåling**

Det store spørgsmål i enhver pædagogisk udviklingssammenhæng er hvorvidt de valgte metoder og tilgange virker og hvordan det kan mærkes, påvises eller dokumenteres at der faktisk er en virkning, samt hvem det konkret virker på. Man kan forestille sig at undersøge virkning, effekt eller udbytte hos forskellige parter i undervisningen: elever, undervisere, skole, eller som en tilvækst i den fagdidaktiske eller pædagogiske viden.

### **Undervisernes udbytte**

I nærværende projekt har vi kunnet konstatere at deltagerne var tilfredse med forløbet og at de i høj grad selv følte at metoden har virket. Den måde vi har konstateret og målt det på, er ved at spørge deltagerne i starten af forløbet hvad de håbede og forventede at få ud af deres deltagelse, og derefter i en spørgeskema-evaluering ved afslutningen af projektet at undersøge oplevelsen af virkning og udbytte ud fra netop deltagerne egne forventninger. Vi kan således konstatere at de deltagende undervisere svarede ja til at være blevet bedre til dialog, at have fået et andet sprog til at tale om deres undervisning og at de oplevede at have fået et rum til at skabe dybde og refleksion, større didaktisk frihed og mere fleksibilitet samt større glæde og mere selvtillid. Det er udbytter der ligger inden for netop denne metodes mål, idet dens omdrejningspunkt er samtale, fællesskab, refleksion over konkrete situation og dermed skabelse af overblik over muligheder for den enkelte. Sandsynligheden for at underviserne faktisk har haft dette konkrete udbytte og ikke blot oplever det eller ønsker det, er altså stor.

Hvis man har det syn på undervisning at den i høj grad er dialogisk i sin natur, at undervisning er kommunikation med henblik på forandring (Qvortrup 2002) og at dens omdrejningspunkt er menneskelig interaktion omkring udvikling af viden, færdigheder og kompetencer, så opfatter man de opnåede effekter som essentielle for udvikling af undervisningen. Hermed rammer metoden når den virker, meget direkte ind i de centrale levende dele af undervisningen og klæder underviseren på til at udvikle både sine egne kompetencer og elevernes aktive deltagelse. Underviseren bliver mere bevidst om dialog i undervisningen, om dialogens betydning for konstruktion af viden hos eleverne, og om sine egne handlemuligheder i undervisningen. Han eller hun har dermed bedre redskaber med sig til at foretage både velforberedte og spontane didaktiske valg i undervisningen og dermed for at udvikle sig ikke bare pædagogisk, men også fagligt og didaktisk. Oplevelsen af et sådant udbytte skaber større glæde og selvtillid, hvilket 75 % af deltagerne svarer ja til at have opnået. Det er i sig selv et udgangspunkt for en bedre praksis.

### **Elevernes udbytte**

Et interessant spørgsmål i denne sammenhæng er naturligvis om eleverne mærker nogen forandring eller tilsvarende effekt, og om den konkret kan måles i deres udbytte af undervisningen. Der er ingen tvivl om inden for det undervisningssyn som vi bygger på, at hvis underviseren bliver bedre til og mere bevidst om dialogen i undervisningen og føler sig mere fri til at agere i konkrete situationer på klassen, så opleves det også af dialogpartnerne. Eleverne vil ligesom deltagerne i supervisionssamtalerne opleve at blive hørt mere og at der sættes fokus på deres udgangspunkt og refleksion, hvilket sætter dem mere i fokus som lærende og skaber mere optimale rammer for deres læring og udvikling. Eleverne forventes altså at få et større udbytte og

måske en dybere læring (Ramsden 1992). Det kan muligvis måles i elevernes tilfredshed, men det er ikke sikkert at gode spørgsmål og incitament til refleksion skaber mere tilfredshed, idet det også skaber større ansvar og kræver deltagelse og forandring i antagelser og i højere grad forpligter eleverne på deres egen udvikling. Resultatet kan muligvis måles til eksamen, men er afhængigt af mange andre faktorer i læringsituationen og hos den enkelte elev. Blindede forsøg hvor den samme eller to forskellige lærere underviser med og uden at have deltaget i kollegial supervision eller med og uden dialog og en fornemmelse af didaktisk frihed og fleksibilitet, er svære at forestille sig som velegnede måleinstrumenter i en så kompleks sammenhæng og ud fra et så relativt diffust udgangspunkt som dialog og en følelse af didaktisk handlefrihed. En kvantitativ udmåling af dybere læring eller større ansvar er halsløs gerning. Til gengæld er eleverne forhåbentlig bedre klædt på til at foretage valg i relation til fag og uddannelse, hvilket der bestemt er brug for nye indre veje til. Tendensen til at overtage elevernes valg synes stærk og tendensen til at eleverne udskyder valg, er tydelig i uddannelsessystemet i disse år. Her kan en metode der arbejder kvalitativt og skaber resultater på de indre linjer, både hos den enkelte og i dialogen mellem parterne, at være et adækvat tiltag.

### **Skolens udbytte**

Det har været væsentligt at spørge underviserne om de finder at udbyttet ikke blot vedrører dem selv i deres undervisningspraksis, men også har betydning for det kollegiale samarbejde og for dialogen på skolen. I evalueringen svarede 93 % ja (i høj grad eller i nogen grad) til at projektet har skabt større åbenhed og mere pædagogisk vidensdeling mellem kolleger. Der kan næppe være nogen tvivl om at de undervisere som har deltaget i projektet oplevede at have fået bedre redskaber til at indgå i en åben og reflekterende dialog om deres undervisning og dermed være med til at dele erfaringer med andre kolleger. Spørgsmålet er om dette kan smitte af på andre kolleger som ikke har deltaget og om de kan mærke at projektdeltagerne har udviklet sig. Her går klart en grænse for den effekt vi har forsøgt at måle i nærværende projekt, men vi kan fremhæve at man ikke i tidligere projekter har forventet en sådan effekt. Tværtimod har man ofte arbejdet med at en hel skole gennemgik et fælles forløb i kollegial supervision som fx projekt *Åbne Døre* (Børsholt 2000), men også mange andre projekter i gymnasieskolen især i 90'erne. Det figurerede da også blandt de mange forslag og perspektiver som deltagerne fremlægger både mundtligt til erfaringsopsamlingsmødet og i den skriftlige evaluering, at flere lærere skal involveres i arbejdet med kollegial supervision.

### **Undervisningsudvikling mellem evidensbaseret og personlig ekspertise**

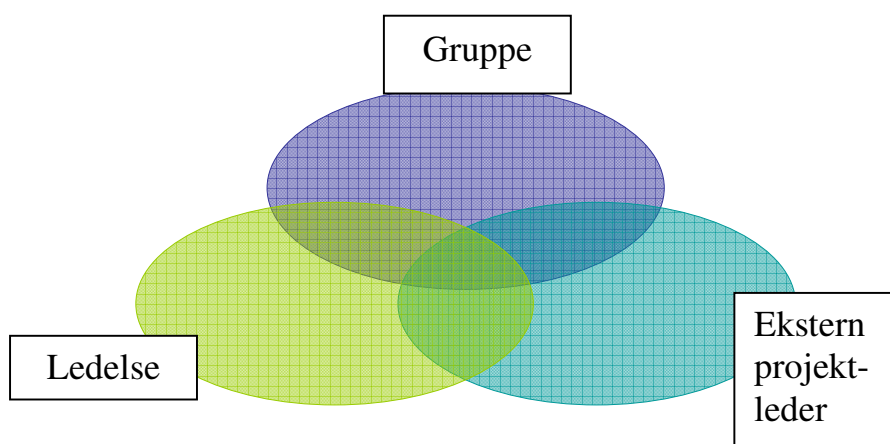
Der er i disse år særligt fokus på viden om hvad der virker inden for undervisning, og på at det er muligt mere eller mindre objektivt og evidensbaseret at nå frem til en sådan viden. Man skal således kunne måle på virkningen af de konkrete tiltag, og den omvendte logik bliver at hvis en virkning ikke kan måles eller konkret iagttages, så er der næppe sket noget: det virker ikke og der ikke værd at satse på.

Når man arbejder med undervisning, er der imidlertid mange veje til bedre kvalitet. På den ene side kræves der indgående faglig viden på højt niveau og viden om tilegnelse, kognition, progression, læringsstrategier, læringsstile, formativ evaluering og meget andet inden for det pædagogiske, didaktiske og psykologiske område, og underviserne har stor fordel i at opnå en

større og større konkret viden om alle disse felter for at kunne udvikle deres undervisning. Der udvikles ligeledes i disse år inden for mange fag tiltag og tilgange til egentlige fagdidaktikker som forholder sig til disse mange felters betydning for tilrettelæggelsen af undervisning i de enkelte fag. Alt dette skal undervisere følge med i og tilegne sig. Problemet er at det skal integreres af den enkelte lærerpersonlighed i dennes værdigrundlag, undervisningsstil, kommunikationsstil og hele væremåde i klasserummet. Derfor er der brug for at supplere med metoder som tager udgangspunkt i den enkelte undervisers egen undervisning og refleksion om samme. Det er sådan kollegial supervision er tænkt: Som en metode til undervisningsudvikling hos den enkelte underviser i samarbejde med andre om at integrere viden og udvikle kunnen inden for de personlige og faglige rammer den enkelte underviser oplever og har. Målinger af sådanne udviklinger ligger ikke lige for, og vi lægger derfor stor vægt på at arbejde med deltagernes forventninger, ønsker og deres opfyldelse samt på dialogen herom.

## 12. Videndeling og videreførelse: Erfaringsopsamling med henblik på at udvikle metoden videre i gymnasieskolen

Erfaringerne med at arbejde med kollegial supervision i gymnasiet i det konkrete projekt viser at metoden i sig selv er et velegnet redskab for netop denne gruppe af undervisere. Det er altså muligt og må forventes at være udbytterigt at arbejde videre med dens anvendelse i gymnasieskolen, men det er samtidig nødvendigt at overveje hvordan metoden kan videreudvikles på den enkelte skole, hvilke overordnede målsætninger man kan opstille for dens anvendelse generelt i gymnasieskolen og hvordan den kan indgå i gymnasiepædagogikum?



Figur 1. Aktører i kollegial supervision

### Ledelsens rolle

Det kan konstateres i evalueringen at deltagerne ikke fandt at ledelserne havde informeret meget om projektet i forbindelse med rekruttering af deltagerne. I den sammenhæng påpegede en deltager i sin besvarelse at faktisk ikke har været nødvendigt, at det ikke er ledelsens primære rolle, men derimod den kursusansvarlige, i dette tilfælde Center for Undervisningsudvikling. Det væsentlige er at ledelsen skaber rammer for projektet, prioriterer, skaber respekt for arbejdet, blandt andet ved helt konkret at sætte timer af til arbejdet for den enkelte underviser. Det var den generelle tilbagemelding både i evaluering og på erfaringsopsamlingsmødet. Deltagerne foreslog at der blev afsat timepuljer som kunne søges til kollegial supervision og at denne efter- og videreuddannelsesmetode skulle kunne søges med samme status som anden efteruddannelse og meget gerne planlægges så størstedelen af lærerkollegiet fx i løbet af en fireårig periode har mulighed for at søge et forløb med kollegial supervision. Vigtigheden af at deltagelse rent faktisk aflønnes med timer og konkret medgået tid, nævnes flere gange både i opstarten og ved afslutningen af forløbet som et udtryk for respekt for arbejdet med pædagogisk udvikling.

Deltagerne pointerede i den forbindelse vigtigheden af skemalægning af timer og møder og af at der tydeligt bakkedes op om dette ved at sådanne møder respekteres af kollegerne og prioriteres af ledelsen i forhold til andre aktiviteter.

### **Modeller for videre anvendelse af metoden**

I det øjeblik et gymnasium ønsker at gå ind i et forløb med kollegial supervision, er det nødvendigt at vælge en projektleder og facilitator som følger projektet og skaber den røde tråd som Center for Undervisningsudvikling i nærværende projekt har stået for og været ansvarlig for. Det er muligt at disse funktioner kan varetages af undervisere der allerede har deltaget i et forløb med kollegial supervision, men det er samtidig oplagt at det kan skabe kollegiale uklarheder: Vi har i det gennemførte projekt oplevet det som en stor fordel at være på afstand af den kontekst som udviklingen foregår i, samtidig med at vi er eksperter inden for undervisning og didaktik. Vi vil derfor betone betydningen af at tovholder på projektet er både coach og ekspert.

- **Kollegial supervision som skoleudviklingsprojekt**

For at arbejde videre med kollegial supervision i nye projekter der omfatter alle lærere på et gymnasium, er det naturligvis vigtigt at stille sig en række grundlæggende spørgsmål med hensyn til hvilke rammer og behov er der på den enkelte skole, hvor skolen har identificeret emner og områder som fortjener særlig opmærksomhed. Der kan være særligt behov for at fokusere på tværfagligt samarbejde, teamsamarbejde, arbejdet med modtagelse af nye 1.G-klasser, vejledning i bred forstand eller fagdidaktisk udvikling. Samtidig kan et væsentligt mål med kollegial supervision være at udvikle samtalekulturen, herunder mødekultur og mødeledelse.

- **Kollegial supervision for fortsættere**

Både i nærværende forløb i gymnasieskolen og i tidligere forløb på universitetet er vi stødt på ønsket om at arbejde videre med kollegial supervision og udvikle samtaleredsindet, ofte med fokus på udvalgte områder som alle tre deltagere er enige om. Nogle deltagere foreslår i denne sammenhæng særlige pædagogiske opmærksomhedsfelter, undervisningsformer eller fagdidaktiske problematikker. Det er tydeligt at de deltagere som er særligt optagne af den dialogiske form, ser en mulighed for at nå længere end det kan lade sig gøre på tre runder af kollegial supervision. Derfor foreslår flere et fortsætterkursus, helt konkret foreslås to ekstra runder med mulig ekspertinddragelse og fagligt-metodisk besøg fra Center for Undervisningsudvikling

- **Kollegial supervision som kollegavejledning**

Alle skoler modtager hvert år nye kolleger. Nogle er lærerkandidater, andre er helt nyuddannede uden pædagogisk erfaring, og atter andre kommer med nogen pædagogisk erfaring i bagagen. Nye kolleger der ikke er i pædagogikum, får på en del skoler en tutor, dvs. en lærer på skolen, der kan vise dem til rette på skolen, fortælle om alt fra bogkælder til skolens praksis på forskellige områder. Nye kandidater fra universitetet inviteres ofte til at overvære en eller flere timer hos tutor, ligesom tutoren ofte vil overvære enkelte timer hos den nye kollega. I sådanne forhold foreslås kollegial supervision som metode, også fordi den kan medvirke til at reducere

usikkerhed, i kraft af at den meget klart ikke lægger op til overvågning, men til at såvel observation som samtale skal foregå på den unge kollegas præmisser og er tænkt som en hjælp.

En af deltagerne i gruppen nåede allerede i forbindelse med forløbet at afprøve et sådant forløb i praksis, da en ung uerfaren kollega på skolen selv gav udtryk for at have pædagogiske vanskeligheder. Der blev af skolen afsat timer til supervision, og metoden kom i brug (dog uden mediator). Den unge kollega opfattede forløbet som en stor hjælp (som en slags før-pædagogikum) og gav udtryk for på ingen måde at have opfattet det som ubehageligt eller som overvågning.

Gruppen der har arbejdet med kollegavejledning udtrykker i deres afrapportering stor overbevisning om at metoden kan bruges fremadrettet på skolen både blandt erfarne og mindre erfarne kolleger: "Det kan kun være en fordel at få lov til at diskutere sin egen pædagogik i et fortroligt forum – både de gode timer og de timer der ikke udvikler sig som planlagt".

### **Metoden som løftestang for andre områder**

Vi har flere gange nævnt at kollegial supervision har indvirkning på mange andre felter end på den konkrete undervisning. Det er oplagt at når man arbejder med sin evne til at stille spørgsmål der så målrettet og indfølelse som muligt bidrager til at skabe refleksion hos en kollega, så har det – uagtet ens valg af fokuspunkter i arbejdet med metoden – indvirkning på ens måde at undervise og vejlede på, og på ens måde at deltage i eller lede møder.

Herudover sætter arbejdet med fokuspunkterne refleksioner i gang hos hver enkelt deltager som skaber ønsker om videre udvikling inden for konkrete faglige, pædagogiske og didaktiske områder. Det er derfor vigtigt at der inden for en overskuelig periode kan skabes rum og mulighed for at underviserne kan deltage i projekter eller kurser hvor disse konkrete felter som er blevet åbnet, kan blive understøttet og udviklet. Deltagerne svarede i deres evalueringer positivt i forhold til en række mulige perspektiver vi opstillede, først og fremmest individuel udvikling, dernæst kollegial kultur og fagdidaktisk udvikling, teamsamarbejde, skoleudvikling og vejledning. Der er altså klart basis for at anvende kollegial supervision som en måde til at skabe bevidsthed hos underviserne om deres konkrete efteruddannelsesbehov. Dette ser vi som en meget vigtig faktor, idet det formentlig er den sikreste måde at få noget ud af efteruddannelse på: Det bidrager til engagement og forandringsevne når underviseren selv får lov til at identificere sit behov og selv udvælge sine udviklingszoner.

## Litteratur

Andersen Leth & Søndergaard (red.), 2007: *Kollegial supervision på universitetet*, Aarhus Universitetsforlag.

Børsholt, Bjørn, 2000: "Åben dør – eller terapien ind ad bagdøren!", *Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi*, Undervisningsministeriet.

Handal & Lauvås, 2006 (norsk udgave 2000): *Vejledning og praksisteori*.

Lauvå & Rump, 2001: *Vor fælles viden,- kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreranstalter*, Samfundslitteratur.

Qvortrup, Lars, 2002: *Det lærende samfund*, Gyldendal.

Ramsden, Paul, 1992: *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge.