

Kollegial supervision - en håndbog

Publikationen indgår i FoU-publikationernes orange serie - om pædagogisk/faglig udvikling - generel for erhvervsuddannelsesområdet

**Ole Dibbern Andersen
Erling Petersson
Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse**

**Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
1995**

Kollegial supervision - en håndbog

Publikationen indgår i FoU-publikationernes orange serie - om pædagogisk/faglig udvikling - generel for erhvervsuddannelsesområdet (State-of-the-art)

FoU-publikation Nr. 24 - 95

Forfattere: Ole Dibbern Andersen og Erling Petersson, Statens

Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Illustrationer: Forfatterne

Redaktion: Werner Hedegaard, Aarhus tekniske Skole

Omslag: Peter Bysted Design

1. oplag, 1995: 2.000 stk.

2. oplag, 1996: 500 stk.

ISBN 87-603-0688-2

ISSN 1395-5373

Udgivet af Undervisningsministeriet, 1995

Bestilles (UVM 7-093) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Frederiksholms Kanal 25 F

1220 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

eller hos boghandlere

Repro: Malchow Bogtryk/Offset ApS, Ringsted

Tryk: Malchow Bogtryk/Offset ApS, Ringsted

Printed in Denmark

Pris: 60 kr.

Der ydes 20% rabat ved bestilling af 5 stk. og derover

Publikationen indeholder modeller m.v. til illustrering af strukturer og sammenhænge i den tekstlige fremstilling

Forord

En række af de danske erhvervsskoler har i de senere år gennemført projekter med kollegial supervision - eller "åben-dør" som de også kaldes, som et led i deres arbejde med at kvalificere den enkelte lærers undervisning og lærersamarbejdet. Den kollegiale supervision har som metode til pædagogisk og kollegial udvikling bidraget til at flytte fokus i efteruddannelsesbilledet fra mere traditionel kursusvirksomhed til skoleinterne udviklings- og uddannelsesprojekter.

Kollegial supervision er et værktøj til udvikling af den enkelte lærers og lærergruppes undervisning. Ideen er den enkle, at man ved at åbne for sin undervisning, så andre(s) øjne kan kigge med, kommer til at se på denne på en ny måde, bliver mere bevidst om, hvordan man virker som person og formidler. Dette er i sig selv et ganske kraftigt middel til at skabe pædagogisk udvikling og fornyelse - til at hæve den enkelte lærers og lærergruppes professionalitet.

Traditionelt har undervisning været en sag mellem en enkelt lærer og hans eller hendes elever. Hvad der skete inden for klasseværelsets fire vægge vedkom ikke andre. Sådan er det stadigvæk nogle steder, men det er en holdning til undervisning, som er stærkt på retur i disse år. Også lærere må nu samarbejde med kolleger i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af deres arbejde, undervisningen. Nye, samarbejdende skolekulturer er under udvikling.

Den kollegiale supervision har på flere skoler været brugt til at udvikle sådanne nye pædagogiske og kollegiale kulturer med vægt på

- eleven som medskabende og medansvarlig
- læreren som en enhed af formidler, vejleder, opdrager og katalysator
- kollegaen som samarbejds- og sparringspartner
- ledelsen som rammesættere og tovholdere for pædagogiske udviklingsprojekter

I denne publikation præsenteres en række af de erfaringer, som erhvervsskolerne de senere år har gjort sig med at organisere kollegiale supervisionsprojekter. Publikationens formål er at inspirere til brugen af kollegial supervision som støtte i de nye pædagogiske og kollegiale læreprocesser - og at virke som håndbog for skoler og lærergrupper, der ønsker at starte og organisere deres egne supervisionsforløb.

Kollegial supervision kan udfoldes på mange måder. Det er derfor vigtigt at understrege, at bogens ideer og anvisninger ikke blot kan og skal overtages. Det endelige valg af perspektiv, metoder og organisering er naturligvis skolens eget og må tage udgangspunkt i den skolekultur og de behov, der er tilstede.

Publikationen er udarbejdet af Ole Dibbern Andersen og Erling Petersson fra SEL og bygger på både forfatternes egne erfaringer og de erfaringer, som erhvervsskoler har indhøstet i forbindelse med udviklingsprojekter i kollegial supervision.

Publikationen udgives af Erhvervsskoleafdelingen, som samtidig takker de skoler, hvis erfaringer indgår i bogen, og de to forfattere for dette nødvendige og spændende arbejde.

Henrik Friediger
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
Oktober 1995

Indhold

Forord	3
1. Kollegial supervision som løftestang for pædagogisk udvikling.....	6
2. Kollegial supervision: En aftalebestemt og reflekterende samtaleform.....	11
3. “Gjorde jeg virkelig sådan?": Om observation og beskrivelse af læreprocesser	18
4. Supervisionens samtale	27
5. Psykologiske og etiske faldgruber i supervisionen ..	36
6. Organisering af supervisionsforløb	43
7. Så går vi i gang!	50
8. Litteratur	57

1. Kollegial supervision som løftestang for pædagogisk udvikling

Prøv at gøre dig nogle tanker om følgende spørgsmål:

- Hvad er karakteristiske træk ved min undervisning, som den finder sted i øjeblikket?
- Hvad er mine pædagogiske styrkesider?
- Hvad vil jeg gerne ændre på eller blive bedre til?
- Hvordan vil jeg bedst kunne arbejde med udvikling af min undervisningsstil?

Ovenstående spørgsmål har været brugt som optakt til kollegiale supervisionsforløb på en række erhvervsskoler de sidste par år. Progressionen i disse spørgsmål peger på nogle centrale faser i supervision, nemlig:

- Refleksioner over, hvor jeg er nu. Styrker og svagheder i min pædagogiske praksis.
- Tanker om, hvor jeg gerne vil hen. Hvad vil jeg fastholde, måske endog styrke, og hvad vil jeg ændre på i min undervisning?
- Hvordan gør jeg så? Og hvad skal være mit første konkrete skridt?

Men spørgsmålene peger også centralt ind i det opbrud, som mange lærere i øjeblikket oplever i forhold til den pædagogiske situation. Meget tyder nemlig på, at undervisningsbegrebet og lærerrollen for alvor er under forandring i erhvervsuddannelserne i disse år. I de nyeste betænkninger og bekendtgørelser lægges der f.eks. vægt på:

- Større elevindflydelse og -ansvarlighed
- Individualiserede og fleksible læremiljøer
- Helheder, såvel fagligt, socialt som menneskeligt.

Når fokus således skifter fra lærerprocesser mod læreprocesser, skyldes det flere forskellige forhold:

90'ernes elever har hele den kulturelle modernitet med sig

De er kritiske konsumenter, vant til at betragte omverdenen som et tilbudsmarked, og de er trænede i hurtigt at vælge til og fra. I skolen er de f.eks. hurtige til at trykke læreren ud med en anden kanal, hvis læreren og undervisningen ikke er afvekslende og spændende. Samtidig prioriterer de individualisme, medbestemmelse og indflydelse højt. Og tilsyneladende lærer mange af dem mere gennem uro (her forstået som det at have sig selv med og være følelsesmæssigt involveret i situationerne) end gennem ro, dvs. situationer hvor de overvejende forholder sig lyttende og modtagende, hvilket ellers må siges at være noget af et ideal i den traditionelle klasseundervisning i skolen. Men først og fremmest er eleverne i dag vel kendetegnet ved deres forskellighed, et forhold som ofte kan gøre det særdeles vanskeligt at skabe en fælles reference og forståelse i undervisningen.

Elevbilledet er i dag så differentieret, at det kan være forbundet med mange faldgruber, hvis man som lærer bygger sin undervisning på forekomsten af en stor homogen elevgruppe.

Elevernes personlige og sociale kompetencer har fået en øget vægt

I en moderne og kompleks kultur stilles eleverne i stigende grad over for kompetencer og udfordringer af følgende slags:

- Selvstændighed og initiativrigdom
- Refleksion og personlig stillingtagen
- Omverdensforståelse
- Fleksibilitet
- Samarbejdsevne
- Engagement og ansvarlighed

Disse kompetencer udvikles næppe alene gennem den traditionelle klasseundervisning og de traditionelle lærer- og elevroller. Meget taler for, at eleverne i højere grad må gøres medansvarlige og medskabende i den dannelsesproces, de befinder sig i, således at mere initiativ lægges over til eleverne og således, at de i højere grad kommer til at forholde sig undersøgende og reflekterende i forhold til de faglige problemstillinger.

Eleverne står over for en uoverskuelig mængde af informationer og fakta

90'ernes elever står med flere informationer og fakta, end elever nogensinde har stået med før. Det store problem er at forstå disse og finde ud af, hvad de skal bruges til. For læreren må det give anledning til overvejelser over, hvad der pædagogisk set kan fremme, at eleverne både når et fagligt pensum og samtidig forstår de faglige emner og metoder. Med andre ord: Hvad skal der til for at undervisning (også) bliver til læring?

Både elever og lærere skal lære at lære, er de nye toner i undervisningsverdenen. I elevernes projekt indgår bl.a.:

- Mere initiativ i undervisningen
- Større ansvarlighed
- Opmærksomhed på selve læreprocessen: Hvad er det for situationer og fremgangsmåder, jeg lærer ved, og hvad er det for vaner og fremgangsmåder, der hindrer mig i at lære?

Lærernes projekt handler på én gang om at undlade at tage arbejdet og ansvaret fra eleverne, dvs. kunne lytte mere, stille igangsættende spørgsmål samt strukturere meningsfulde og udfordrende undervisningssituationer, og samtidig være tydeligt nok til stede i forhold til grænsesætning, faglige og sociale krav samt tilbagemeldinger til eleverne. Eleverne skal have kvalificeret med- og modspil, hvorfor læreren både må kunne styre og give plads. Denne faglige og personlige autoritet kan siges at være en betingelse både for, at eleverne kan mærke trygge rammer, og også for at undervisningen ikke blot bekræfter dem i det, de allerede ved og er bekendt med. Den pædagogiske udfordring har således karakter af at skabe situationer, hvor eleverne kan være trygt usikre!

Et sådant lærerprojekt synes på én gang indlysende i forhold til 90'ernes elever og udviklingen af de nye personlige og sociale kompetencer, og samtidig kan det være voldsomt provokerende for den lærer, som har været vant til at have ene- eller hovedansvaret for undervisningen, og som har mærket, hvordan projektørlyset har hvilet på, hvad læreren kunne, gjorde og ikke mindst nåede i timerne.

Derfor kan den enkelte lærer også have brug for ledelsesmæssige og kollegiale støttefunktioner i arbejdet med

både at gennemskue sin aktuelle pædagogiske praksis og udvikle undervisningsstilen og samspillet med eleverne.

Kollegial supervision har her vist sig at være en frugtbar metode til lærerrefleksion og lærerudvikling, idet den respekterer den enkelte lærers egne erkendelser og mål for udvikling. Læreren sætter selv dagsordenen for, hvad der skal observeres på, og hvad de indvundne erkendelser skal bruges til, og det handler ikke om at vurdere hinanden, men derimod om at hjælpe hinanden med at se de muligheder og faldgruber, der gemmer sig i den pædagogiske praksis. Den observerende kollega ser (måske) de blinde pletter, som læreren ikke selv kan se, og dermed er der skabt basis for en pædagogisk udvikling. Samtidig rummer den kollegiale supervision den gevinst, at lærerne lærer at arbejde sammen. Det er de fleste enige om er vigtigt - for eleverne - men det er bestemt ikke hverdagskost, at lærerne selv arbejder sammen i forpligtende grupper om kerneydelsen, den pædagogiske praksis. I supervisionsforløbene er dette imidlertid en forudsætning: Det er de enkelte supervisionsgrupper, der ud fra lærernes indbyrdes forventninger og mål, selv definerer den etik og de spilleregler, som skal bære processen og sikre, at supervisionen både når ind til det, der er væsentligt for den enkelte i gruppen - så tiden ikke spildes - og samtidig ikke antaster lærerens integritet og urørlighedszone. I tilfælde af sidstnævnte risikerer supervisionen at blive angstprovokerende, læreren går måske i baglås, og det, der gerne skulle være kollegialt udviklende, ender måske tværtimod med at blive kollegialt afviklende!

Og endelig rummer samtalemeterne i den kollegiale supervision en overførselsværdi til den daglige lærerrolle ved at træne læreren i at lytte, stille igangsættende spørgsmål samt få kollegaen eller eleven til selv at arbejde med at finde svar og løsninger. Tænk på, hvor meget af lærerrollen, der i øjeblikket går med det stik modsatte, nemlig at forklare, stille "tampen-brænder"-spørgsmål eller simpelthen servere svarene og løsningerne for eleverne. I megen undervisning synes der ligefrem at være en stiltienende overenskomst mellem lærere og elever om, at hvis blot læreren får "fred" til at snakke, bærer denne såmænd gerne over med, at eleverne ikke yder så meget.

På en række erhvervsskoler har man inden for de sidste par år arbejdet med kollegial supervision til at udvikle både den pædagogiske og kollegiale kultur. Forløbene har været grebet meget forskelligt an, men erfaringerne peger dog i samme retning: Det er tankevækkende og udviklende. Som en lærer udtrykte det ved en af evalueringerne: "Det her er for en gangs skyld ikke bare ord, men også handling!"

På baggrund af erfaringerne fra en række allerede gennemførte supervisionsforløb præsenteres i de efterfølgende kapitler konkrete metoder, etikker og spilleregler, der kan være nyttige og inspirerende for lærere, der vil i gang med kollegial supervision. Der bliver ligeledes givet bud på, hvordan sådanne forløb kan organiseres i forhold til gruppedannelser, skemaplanlægning, øvrige kolleger på skolen m.m. Og endelig diskuteres også nogle af de psykologiske og pædagogiske faldgruber, som kan optræde i supervisionsforløbene. Men først er det nok på sin plads med en tydeliggørelse af, hvad kollegial supervision er for noget.

Om det handler det følgende kapitel.

2. Kollegial supervision: En aftalebestemt og reflekterende samtaleform

Begrebet supervision har umiddelbart en lidt fremmedartet klang.

“Super” giver en antydning af, at her agerer den mere kloge overfor den måske lidt mindre kloge - vision har med betragtning at gøre. Men i virkeligheden vil en umiddelbar sammenlægning af ordene til “den klogeres betragtning af den mindre kloge” være ganske forkert. I hvert fald, når talen er om pædagogik.

Ganske vist stammer begrebet supervision fra den psykologiske fagteori, hvor der netop arbejdes i mønstre, der kunne ligne karakteristikken ovenfor. Men, når begrebet anvendes i pædagogisk sammenhæng, får det en ganske anden betydning.

Her er det ikke tale om et (erfarings- eller uddannelsesbettinget) ulighedsforhold, men derimod om, at ligestillede kolleger samvirker om at skabe fælles og større bevidsthed om den praksis, man hver især udøver.

Kollegial supervision er med andre ord en metode, lærere kan tage i anvendelse for at blive klogere på sig selv som undervisere - gennem hinanden eller med hinanden som redskaber. En definition kunne derfor lyde:

Kollegial supervision er en pædagogisk metode, hvor ligestillede kolleger gensidigt observerer og taler sammen om hinandens arbejde på en systematisk og aftalebestemt måde.

I god overensstemmelse med dansk kulturtradition, er to af de centrale principper i supervision refleksionen (Kierkegaard) og samtalen (Grundtvig).

Definitionen understreger endvidere, at udgangspunktet for supervisionsarbejde netop er, at her samarbejder lærere, der er på lige fod. Som har en fælles interesse i at blive bedre undervisere og som derfor bruger en række observa-

tions- og samtaleredskaber, der netop fremmer udviklingen af bevidstheden om, hvad der sker i undervisningen. Egentligt et enkelt udgangspunkt, men alligevel en metode, der, som vi senere skal se, kræver at alle overholder et sæt nøje definerede spilleregler.

Hvis det nemlig skal lykkes at blive klogere på undervisning og blive i stand til at give en feedback til kolleger, der bringer dem videre som undervisere, er det ikke ligegyldigt, hvordan man griber en sådan proces an. Den kollegiale supervision adskiller sig fra andre pædagogiske metoder først og fremmest i kraft af, at det netop er lige-stillede kolleger, der i fællesskab samarbejder om at skabe udvikling. Om at fremkalde en refleksion eller eftertanke om en given undervisning og bruge denne refleksion til at udvikle sig selv og hjælpe med til at udvikle kollegerne. Supervision er på denne måde en særlig indlærings- eller udviklingsproces, der sigter mod at øge den enkeltes kompetence - ved at bruge kollegernes indsigt, erfaring og støtte som løftestang.

Omvendt sagt er supervision dermed en anderledes metode, end de metoder mange lærere i forvejen kender fra forskellige udviklings- eller uddannelsessammenhænge. Supervisionen adskiller sig ved, at de regler, der styrer arbejdet, netop er tænkt som regler, der skal fremelske den gensidige og kollegiale samtale, som normalt ikke har særligt gode vilkår, når dagligdagens problemer skal behandles. For mange lærere er det en indarbejdet vane at lukke døren bag sig og kun drøfte undervisningsmæssige problemer, når det så at sige er ved at være for sent. Når presset og problemerne har vokset sig så store, at behovet for støtte er den egentlige motivation for at snakke pædagogik.

Den kollegiale supervision kan anskues som en pædagogisk metode, der nægter at acceptere dette udgangspunkt og derfor åbner dørene udefra, inden de så at sige åbner sig indefra af pres. Ved at invitere kolleger med til at overvære sin egen undervisning åbner læreren en dør for udvikling. Kolleger, der tidligere var nidkære vogtere over mulige fiaskoer, sættes nu i et helt andet lys, nemlig som samarbejdspartnere med et fælles erfaringsgrundlag, der kan fungere som inspiration for at udvikle sig selv og kollegerne til bedre undervisere. Ingen har patentløsningen på god undervisning, og alle kan lære af hinanden.

I den fagpsykologiske videnskab har man i de senere år opereret med et begreb, der meget fint kan karakterisere det, der er supervisionens inderste kerne: "den nærmeste udviklingszone". Den nærmeste udviklingszone er en betegnelse for de kompetencer, som den enkelte er næsten parat til at kunne realisere, og hvor det i virkeligheden blot kræver et lille skub fra omgivelserne, før de er realiseret.

Eller sagt med en definition fra "Udviklingskonsulenterne", der har arbejdet meget med at præcisere dette begreb:

Afstanden mellem det du kan aktuelt, og det du kan under vejledning af en voksen eller mere kapabel samarbejdspartner.

Når der i definitionen tales om en "voksen" har det med begrebets oprindelse at gøre. Begrebet er oprindeligt udviklet af den sovjetiske psykolog Vygotskij, der anvendte det i forbindelse med børnepædagogik. Ser man bort fra denne specifikke sammenhæng, tydeliggør begrebet imidlertid ganske godt det, der er på færde, når der arbejdes med kollegial supervision. Supervisionen mellem kolleger kan, hvis den udformes hensigtsmæssigt, føre frem til en frilæggelse af underviseres nærmeste udviklingszoner, således at forstå, at den enkelte underviser kan udvikle bevidsthed om, hvordan han kan udvikle sig som lærer. At tale om den nærmeste udviklingszone skal i denne sammenhæng forstås derhen, at udvikling ikke foregår blindt, men at den lærende i en vis forstand er disponeret for den forestående udviklingsproces. Opstilles de rigtige og relevante mål og skabes der en viden om de trin i støtten og udviklingen, der er nødvendige, kan en ønsket udvikling også blive en realiseret udvikling.

Udvikling er, stadig ifølge Vygotskij, noget der foregår trinvis, og som en følge deraf er kunsten i alle læreprocesser at definere passende udfordringer for den, der skal lære.

Får man det rigtige skub er man på vej, fordi udviklingen egentlig var nedlagt og forberedt i personen - der mangle-

de blot en hjælpende hånd. Og billedligt talt kunne man sige, at den kollegiale supervision er denne "hjælpende hånd". Lykkes det at organisere gode supervisions-processer, hjælpes kolleger til en udvikling, som ikke nødvendigvis sker på grund af supervisionen, men med supervisionen som katalysator. Metoden kan sætte fart i og give retning til en udvikling, der var muliggjort i kraft af et sæt erfaringer, men først blev til virkelighed, fordi der blev arbejdet systematisk med at analysere og forstå disse erfaringer.

Skal man forstå begrebet kollegial supervision til bunds, er det nærliggende at sammenligne det med andre pædagogiske metoder, der sigter på at skabe udvikling i lærerarbejdet.

Nogen vil - med god ret - kunne hævde, at kollegialt samarbejde ikke er noget nyt. Man har indenfor pædagogikken set mange eksempler på, at lærersamarbejde bruges som løftestang for udviklingsprocesser, men vel at mærke i en form, der ikke har supervisions-karakter. Når der har været praktiseret lærersamarbejde i erhvervsskoleundervisningen, har det typisk udfoldet sig inden for følgende dimensioner:

UNDERVISNINGSPLANLÆGNING UNDERVISNING (TEAM-TEACHING) EVALUERING
--

Alle tre dimensioner er i sig selv naturligvis vigtige samarbejdsflader for lærere, men set i forhold til den kollegiale supervision er de kendetegnet ved, at de ikke rummer det samme umiddelbare udviklingsperspektiv, som den kollegiale supervision.

Lærerne er fælles om planlægning, gennemførelse og evaluering, men bruger ikke hinanden til gensidig inspiration for lærernes personlige kommunikation og formidling i undervisningen. Evalueringen foretages (typisk), når undervisningen er afsluttet og de umiddelbare oplevelser er kommet på plads - og måske har lejret sig i det vante mønster, der - hvis det blot bekræftes - netop ikke skaber udvikling og forandring af praksis hos den enkelte.

I den kollegiale supervision er ideen, som vi skal se det, at fastholde og bearbejde de umiddelbare undervisningserfaringer, mens de endnu - billedligt talt - er i flydende form og derfor også kan påvirkes og omsættes til brugbar og udviklingsorienteret erkendelse. Metoden sigter på at sætte ind direkte, når en undervisning har været gennemført og med det samme organisere en samtale om undervisningen, der sætter et spejl op for underviseren, og som i bedste fald også giver et billede af dennes nærmeste udviklingszone.

Sammenligner man metoden med en anden pædagogisk beslægtet form, nemlig den kollegiale vejledning, som den eksempelvis kommer til udfoldelse i ældre kollegers praktikvejledning af nyansatte kolleger, er der igen visse paralleller, men også nogle markante forskelle.

I praktikvejledningen etableres ganske vist en samtale umiddelbart efter en undervisnings afslutning, hvor man som beskrevet ovenfor kunne sige, at erfaringerne stadig har "flydende form". Men praktikvejledningens samtale er typisk organiseret med det overordnede sigte, at en mere erfaren vejleder en mindre erfaren, dvs. stiller sit erfaringsoverskud til rådighed for en samtale, der netop af denne grund får en bestemt karakter. Den rutinerede underviser bruger sine erfaringer som spejl for den mindre erfarne, der herigennem kan se sin egen praksis.

I den kollegiale supervision forholder det sig omvendt. Her har ingen et erfaringsoverskud, men tværtimod udnyttes det forhold, at to kolleger indgår i en symmetrisk samtalerelation, hvor ligeværdigheden er samtalsens udgangspunkt og begrundelse.

Endelig kunne man drage en parallel til fænomenet "åben dør"-pædagogik, som har været praktiseret ganske mange steder efterhånden. I denne pædagogik har man ganske vist nok tilstræbt, at lærere overvære hinandens undervisning, men har blot ladet dette efterfølge af en fredsommelig og måske også uforpligtende kollegial snak efter undervisningen. Igen en form, der er forskellig fra den kollegiale supervision, hvor efterbehandlingen er systematisk og struktureret.

Sammenfattende har den kollegiale supervision altså følgende kendetegn:

INTENTION

Fremkaldelse af refleksion over egen undervisning. Udvikling og forbedring af undervisningen gennem afdækning af nærmeste "udviklingszone" hos læreren.

METODE

Observation af undervisning og samtale mellem lærere.

PRAKTISK ORGANISERING

Systematiske samtaler mellem kolleger, styret af metoder og etikker, der fremmer refleksionen og fastholder de umiddelbare undervisningserfaringer

VÆRDIGRUNDLAG

Tvangfri samtale mellem ligestillede kolleger, der vil en fælles udvikling af undervisningen. Regler for kollegial etik.

At arbejde med kollegial supervision er således et spørgsmål om at tilrettelægge en proces, hvor der bevidst sættes på at etablere et udviklende samspil mellem en række undervisningssekvenser og en tilsvarende række observationer og samtaler, der bearbejder de erfaringer, der er skabt hos læreren i undervisningen.

I det følgende skitseres en praktisk anvisning på, hvordan dette kan lade sig gøre.

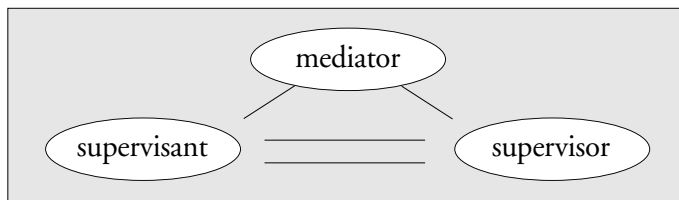
Den praktiske iscenesættelse

For at kunne indløse de mål, der er gældende i den kollegiale supervision, er det nødvendigt at organisere et samarbejde mellem en gruppe lærere, der har fælles udgangspunkt og interesse.

I praktisk supervisionsarbejde organiseres typisk et samarbejde mellem en gruppe af lærere, der har en fælles skoletilknytning, som kender de fælles rammer og problemstillinger og som gerne vil trække på samme hammel. Gruppens størrelse kan variere, men af hensyn til overskueligheden bør man næppe operere med mere end en snes personer i et forløb.

Når forløbet gennemføres, inddeles lærerne i grupper à tre personer. Tretallet er afgørende, idet der netop er tre centrale funktioner i den kollegiale samtale.

For det første den lærer, der gennemfører en given undervisning - vi vælger at kalde ham supervisanten. For det andet den lærer, der observerer og fører udviklingssamtale med underviseren - vi benævner ham supervisor. Og for det tredje den lærer, der observerer og giver feedback på samtalen. Han benævnes her mediator. Altså:



For at få den kollegiale supervision til at fungere, forudsætter det altså, at disse tre roller er velkendte for deltagerne, og at deltagerne er i stand til at veksle mellem rollerne. I et supervisionsforløb fungerer man både som supervisant og får tilbagemeldinger på sin undervisning fra supervisor, man indtager selv supervisorrollen, og man får også mulighed for at være den, der coacher forløbet ved at indtage mediatorrollen.

Den centrale person er naturligvis supervisanten. Det er ham, der er fokus på, hans undervisning og personlige kommunikation, der bearbejdes. De to andre roller er at forstå som hjælpere i forhold til supervisanten: supervisoren fungerer som spejl og kaster supervisantens erfaringer tilbage, så de kan bearbejdes. Mediatoren sørger for, at processen forløber bedst muligt mellem supervisant og supervisor. Det vender vi tilbage til efter næste afsnit, der sætter fokus på undervisningsobservation.

3. “Gjorde jeg virkelig sådan?”: Om observation og beskrivelse af læreprocesser

I et kollegialt supervisionsforløb på en erhvervsskole har en lærer A ønsket at fokusere på sin måde at håndtere de stille elever på. Lærer B, der fungerer som supervisor, har tidligere på dagen observeret A's undervisning, hvor det pædagogiske formål bl.a. har været at aktivere de stille elever, og der udspiller sig nu følgende samtale mellem A. og B.

B: “Kan du ikke fortælle lidt om, hvordan timen starter”?

A.” Jo. Vi kommer ind i klassen, og fordi du er med, be'r jeg Bettina sige lidt om, hvad det er, vi er i færd med at arbejde med. Hun bliver meget febrilsk, rødmer og kan næsten ikke få sagt noget. Flere af de andre i klassen virker også noget forvirrede, og jeg føler selv, at vi kommer lidt uheldigt i gang”.

B: “Som jeg registrerede det, skete der følgende: Vi kommer ind i klassen, og du be'r, idet du henvender dig ud i rummet, eleverne siger noget om, hvad det er I er i gang med. 5 - 6 af drengene markerer ivrigt, der går nogle sekunder, du vender dig så lidt til venstre mod Bettina, som sidder med blikket slået ned, og be'r hende sige lidt om, hvad det er I er i gang med. Bettina rødmer, taler meget lavmælt og kan næsten ikke få sagt noget. De 4 - 5 drenge, som har hænderne oppe, sænker dem langsomt og virker lidt forvirrede”.

A (efter nogle sekunders pause): “Ja, sådan skete det, nu kan jeg godt se situationen for mig. Det var lige godt pokkers”!

B: “Du lyder helt ærgerlig”.

A: “Ja, nu kan jeg jo godt forstå, hvorfor både Bettina og drengene blev noget hylet ud af den. Jeg skulle selvfølgelig bare have spurgt Bettina direkte (præcis som jeg troede, jeg havde gjort), så havde hun sluppet for at kigge op i skoven af ivrige hænder, og drengene var heller ikke blevet forvirrede”.

Ovenstående sekvens af en supervisions samtale viser med al tydelighed, hvor vigtige de tætte og præcise iagttagelser er for erkendelse og udvikling hos lærere i supervisionsforløb. Det er de omhyggelige beskrivelser med detaljerne og de konkrete eksempler, der for alvor 'flytter noget' ved at skabe "aha-oplevelser" ("ja, sådan skete det"). Det at se eller indse, hvad der faktisk skete, er ofte mere virkningsfuldt og et bedre udgangspunkt for erkendelse og udvikling end diverse vurderinger og konklusioner fra en kollega ("du skulle have gjort dette eller hint").

Derfor er det også vigtigt, at de involverede parter i kollegial supervision både trænes i at observere præcist i forbindelse med undervisningen og koncentrerer sig om at beskrive undervisningen med konkrete facts og eksempler i de efterfølgende samtale. Havde parterne i den ovenstående samtalsekvens ikke været så omhyggelige med denne afdækning af, hvad der faktisk skete i den pågældende situation, er det ikke sikkert, at lærer A's udbytte havde været så stort.

At observere og beskrive undervisning er imidlertid noget, der kræver øvelse og træning. Mange lærere er mere vant til hurtigt at vurdere og konkludere end til det lange og seje stræk med den tætte beskrivelse. Erfaringerne fra kollegiale supervisionsforløb viser dog, at det både kan læres og er umagen værd. I det følgende præsenteres to forskellige tilgange til observation og beskrivelse af undervisning, som har været brugt i supervisionsforløb på forskellige erhvervsskoler.

Lærerens fire opmærksomhedszoner

Det er Sten Clod Poulsen, som herhjemme har introduceret og anvendt udtrykket lærerens fire opmærksomhedszoner. Opmærksomhedszonerne dækker lærerens ydre rum (klassen og eleverne), lærerens egen kropslige og verbale fremtræden samt lærerens indre rum (tanker og følelser). Ideen er nu, at én eller flere af disse zoner kan gøres til genstand for konkrete observationer og samtaler i supervisionsforløb. Således f.eks.:

1) Lærerens ydre zone - dvs. eleverne i rummet

Fokus sættes her på elevernes verbale og nonverbale kommunikation:

- Hvordan kommunikerer de indbyrdes og i forhold til læreren?
- Hvem siger noget/ikke noget ?
- Hvem følger med/ikke med?
- Hvordan er stemningen/atmosfæren i klassen?
- Hvilke signaler sender eleverne til læreren?

2) Lærerens udtrykszone - dvs. egen kommunikation og adfærd

Fokus sættes her på lærerens måde at agere på, når denne f.eks. holder oplæg, overhører elever, fungerer som ordstyrer i en diskussion, igangsætter et gruppearbejde osv.:

- Hvordan er lærerens kropssprog (mimik, gestik, stemmeføring, placering i rummet osv.)?
- Hvordan er lærerens øjenkontakt med eleverne?
- Hvem har læreren kontakt med/ikke kontakt med?
- Hvordan er lærerens spørgeteknik?
- Hvordan giver læreren feedback til eleverne?
- Hvordan reagerer læreren på stille/forstyrrende/dominerende elever?

Det kan være vanskeligt for læreren i timens hede at lægge mærke til sin egen udtrykszone. Her kan præcise og konkrete iagttagelser fra den observerende kollega imidlertid hjælpe læreren med at huske - og måske også se egne 'blinde pletter'.

3) Lærerens mellemzone - dvs. tanker og indre billeder

Fokus sættes her på de mange indre billeder, som løber igennem lærerens hoved i undervisningen i form af erindringer om tidligere episoder, prioriteringer og beslutninger i timens løb, vurderinger, fremadrettede tanker (f.eks. midt i en træls time om den forestående fredag aften med rødvin, bøf osv. Den opmærksomme iagttager vil måske kunne se et saligt udtryk brede sig i lærerens ansigt). Mellemzonen er lærerens episke jeg, her hvor læreren kan springe i tid og rum. Hvad sker der f.eks. i lærerens hoved, når:

- En elev protesterer over undervisningen ?
- En af de stille elever pludselig siger noget?
- Eleverne er uforberedte?
- Timens stof nås meget hurtigere end planlagt?

Den observerende kollega kan hjælpe læreren med at huske og beskrive disse tanker ved at henvise til nogle

konkrete handlinger eller 'brud' i timens løb, f.eks.: Hvilke overvejelser gjorde du dig, da du pludseligt ændrede plan i timens løb? Eller hvad tænkte du, da du bad Jens om at flytte plads?

4) *Lærerens inderzone - dvs. lærerens kropslige følelser*

Fokus sættes her på de kropslige følelser og fornemmelser, læreren mærker (i maven, halsen, ansigtet, hænderne) i timens løb, f.eks. hvordan påvirker det læreren:

- At nogle af eleverne kommer for sent til undervisningen?
- At mange af eleverne ikke er forberedte?
- At eleverne når frem til andre ting i teksten end læreren?

På lidt længere sigt kan netop arbejdet med disse kropslige følelser og fornemmelser skærpe lærerens opmærksomhed på:

- Hvad er det for situationer, jeg har det godt med i undervisningen - og hvad er det for situationer, jeg føler ubehag eller usikkerhed i?
- Hvilke elever fascineres jeg af - og hvem irriteres jeg af?
- Hvordan påvirkes jeg af elever, der er fagligt svage, stille, kritiske, dominerende, autoritetstro, kreative, sociale osv.?

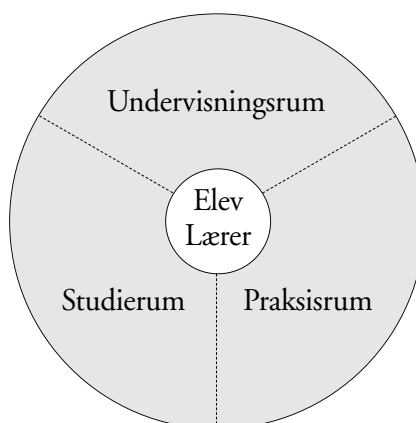
I betragtning af, hvor meget lærerens person 'fylder' både i klasserummet og i elevernes bevidsthed synes ovennævnte spørgsmål at være centrale at reflektere over. Men det er også følsomme emner at tage fat om. Derfor må det også være den enkelte lærer selv, der sætter dagsordenen for, om supervisionen overhovedet skal rumme sådanne områder og på hvilket tidspunkt i supervisionsforløbet, det i givet fald så skal være.

Lærerens fire opmærksomhedszoner er én tilgang til observation og beskrivelse af undervisning. Den er overskuelig og giver mulighed for at træne tætte og konkrete beskrivelser, hvorfor den kan anbefales måske især i de første runder af kollegiale supervisionsforløb. Men som det er fremgået, fokuserer den også meget på netop lærerens gøren og laden, og da meget i øjeblikket taler for at flytte projektørlyset fra læreren til selve læreprocessen og parternes ansvarlighed i denne, vil arbejdet med opmærksomhedszoner med fordel kunne udbygges med en fokusering på læreprocesserne forskellige rum og situationer.

Herom handler det følgende.

Læreprocessernes rum og situationer

Traditionelt har læreren kunnet koncentrere langt den overvejende del af sin planlægning og indsats i forhold til egen ageren og det, der skulle ske i klasserummet. Med den nye fokus på selve læreprocessen, som allerede praktiseres på flere erhvervsskoler, stilles lærerne imidlertid over for at skulle planlægge og fungere i forhold til flere forskellige læringsrum og -situationer. Fremover kan man forestille sig, at læreprocesserne mere bevidst organiseres som vekselvirkninger mellem undervisningsrum, studierum og praksisrum, jf. nedenstående model.



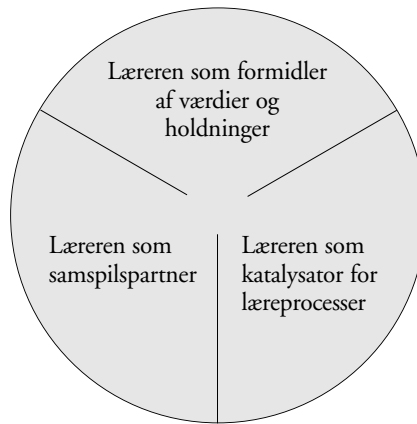
I undervisningsrummet foregår en række allerede kendte aktiviteter, således lærer- og elevoplæg, gennemgange af emner og tekster, diskussions- og samtalepræget undervisning, mindre gruppearbejder m.m. Det er her, at hele klassen er samlet, og det er her, at læreren varetager traditionelle roller som formidler, instruktør, overhører og ordstyrer.

Disse roller vil stadig være relevante (og dermed også vigtige at sætte fokus på i kollegial supervision), omend man fremover godt kan forestille sig, at mere af aktiviteten og initiativet i undervisningsrummet lægges over til eleverne. Således kan eleverne på skift fungere som ordstyrere, skrive og fremlægge referat af undervisningen samt forberede og stille spørgsmål til læreren eller hinanden. F.eks.: Eleverne skriver spørgsmål til lektien eller teksten og lader sidekammeraten besvare dem.

I studierummet arbejder eleverne enkeltvis eller i mindre grupper med at bearbejde et stof, færdiggøre egne besvarelser (hvor læreren kun har markeret, at her er noget galt, men ikke hvad), sætte sig ind i kilder og materialer, løse opgaver og undersøge en sag, ligesom de selv forestår læringen ved hjælp af moderne informationsteknologi m.m. Eleverne arbejder her i deres egen rytme og lærer ved hjælp af de metoder og fremgangsmåder, som er optimale for den enkelte eller en gruppe af elever. Læreren fungerer som vejleder og coach for eleverne, understøtter deres måder at lære på og konfronterer dem med andre vinkler og fremgangsmåder. Samtidig har læreren mulighed for en tættere kontakt med eleverne. Denne kontakt kan bruges til faglig og personlig feedback eller til samtaler med eleven om selve læreprocessen: Hvad kan du allerede, hvad vil du gerne blive bedre til, hvad kan være dit første skridt, og hvordan kan jeg som lærer støtte dig i dit forehavende? Eller læreren kan sætte eleven til at reflektere over læringen: I hvilke situationer og gennem hvilke fremgangsmåder lærer du noget, samt også hvad det er for vaner, fremgangsmåder eller beslutninger, der forhindrer dig i at lære - hvor du så at sige spænder ben for dig selv?

I **praksisrummet** arbejdes mest direkte med autentiske emner og problemstillinger fra det virkelige liv. Det kan ske i form af cases, projekter, virksomhedsspil samt tværfaglige opgaver, hvor eleverne anvender metode og teori fra fagene. Samtidig med at de trænes i at håndtere komplekse sager, identificere problemer samt foretage valg. Det er her lærerens væsentligste funktion at organisere meningsfulde situationer og udfordringer samt fungere som igangsætter og tovholder i processen.

Hvis ovenstående kan ses som nogle centrale læringsrum og -situationer i erhvervsuddannelserne, som lærerne og eleverne veksler imellem, vil relevante fokuspunkter for den kollegiale supervision derfor være: Læreren som formidler, læreren som samspilspartner med eleverne og læreren som katalysator og vejleder for elevaktiviteter og -processer, jf. følgende model.



Ved **læreren som formidler**, kan supervisionen bl.a. fokusere på følgende temaer:

- Hvad er karakteristisk for lærerens kropssprog og stemmeføring? Hvilke signaler udkommunikerer læreren med sit kropssprog og verbalsprog?
- Hvad er karakteristisk for lærerens måde at strukturere og gennemgå et stof på (opbygning, valg af eksempler, materialer, tempo, pauser, brug af tavle og andre AV-hjælpe midler m.m.)?
- Hvad er karakteristisk for lærerens formidlingsstil: Meget faglig kode (begrebslig og saglig) eller meget personlig (fortællende, egne eksempler)?

Hvad gør læreren for at skabe dialog mellem det faglige stof og elevernes forudsætninger og interesser?

Ved **læreren som samspilspartner** kan bl.a. følgende temaer indgå:

- Hvad er karakteristisk for lærerens spørgeteknik og brug af elevsvar?
- Hvordan giver læreren feedback til eleverne: Hvem får feedback og på hvilken måde?
- Hvor meget taletid har henholdsvis læreren og eleverne?
- Hvilke elever "når" læreren - og hvem får læreren ikke kontakt med?
- Hvordan har læreren det med både at styre og skabe rum for elevinitiativer?
- Hvordan har læreren det med at sætte grænser og stille krav i forhold til eleverne?
- Hvilke evalueringsmåder bruger læreren og eleverne i forhold til undervisningen?

- Hvordan håndterer læreren vanskelige situationer og elever (f.eks. stille elever, dominerende elever, uforberedte elever, forstyrrende elever, kliker i klassen m.m.)?
- Hvad er karakteristisk for lærerens dialogstil: Sammenførende (med vægt på harmoni og den gode stemning i klasserummet) eller konfronterende (med vægt på modspil til eleverne, 'drillepindsfunktionen' samt tydeliggørelse af diverse konflikter og uenigheder)?

I forhold til læreren som katalysator for elevaktiviteter og -processer kan bl.a. følgende temaer være relevante:

- Hvad gør læreren for at fremme elevernes aktivitet og ansvarlighed i undervisningen?
- Hvad gør læreren for at fremme elevernes bevidsthed om selve læringen (den såkaldte metakognition): Gennem hvilke metoder, materialer og fremgangsmåder, de lærer noget, samt hvad der hæmmer eller hindrer deres læring?
- Hvordan arbejder læreren med at håndtere det differentierede elevbillede og elevernes forskellige måder at arbejde og lære på?
- Hvordan igangsætter læreren gruppeopgaver og større projekter? Hvilket oplæg giver læreren? Hvordan varetager læreren rollen som vejleder i processen? Hvordan organiserer læreren opsamlingen eller formidlingen af opgaver og projekter?
- Hvordan sætter læreren grupper sammen? Og hvordan forholder læreren sig ved gruppeproblemer og -konflikter?
- Hvordan arbejder eleverne: Er de ansvarlige og engagerede? Er de i stand til selv at søge og bearbejde oplysninger? Giver de sig tid til at spekulere over spørgsmål, ideer og problemstillinger? Kan de reflektere over det, de laver? Giver de op eller tilkalder læreren, hvis de har problemer? Hvornår er deres aktivitetsniveau højt/lavt?
- Hvordan fungerer eleverne i forhold til hinanden: Diskuterer de med hinanden? Lytter de til hinanden? Hvilke roller og positioner indtager de i forhold til hinanden? Er de selvorienterede, sagsorienterede (om det faglige stof) eller relationsorienterede (om hinanden)? Er det en hjælpergruppe (med vægt på omsorg for hinanden), en fightergruppe (med vægt på effektivitet og resultatorientering) eller en missionsgruppe (med en optagethed af en god sag)? Hvor ligger magtcentrene i

klassen? Hvem kan med fordel sættes sammen - og hvem bør skilles ad?

- Hvad er karakteristisk for henholdsvis pigernes og drengenes måder at forholde sig på i de forskellige læringsrum og -situationer?

Ovenstående temaer og spørgsmål kan forhåbentlig give inspiration til nye kollegiale supervisionsforløb. Og de vil med fordel kunne spille sammen med fokuspunkterne i lærerens fire opmærksomhedszoner. Som afslutning på dette kapitel skal fremhæves, at det er vigtigt:

1. At det er supervisanten, som selv sætter dagsordenen for, hvilke temaer eller spørgsmål, der skal sættes fokus på (har selv ansvaret for egen læring)
2. At der mellem supervisant og supervisor er nogle klare aftaler på forhånd om, hvad der skal være genstand for observation og samtale, så parterne ikke går galt af hinanden.
3. At observationstemaerne og -spørgsmålene er afgrænsede, dvs. ikke for brede og ikke for mange, så parterne kan overskue at få fat på de konkrete eksempler og
4. At supervisor tager notater i timens løb (med konkrete eksempler).
5. At supervisanten selv får lejlighed til at spille ud ved den efterfølgende samtale. Det bliver her supervisors opgave at hjælpe læreren med at huske samt at konfrontere denne med diverse blinde vinkler og pletter i forhold til de aftalte temaer.

Mere om dette i det følgende kapitel, som netop omhandler supervisionens samtale.

4. Supervisionens samtale

Som supervisionsbegrebet nu er bestemt er det tydeligt, at supervisionsarbejdet først og fremmest kan forstås som udviklingsprocesser, der forløber gennem strukturerede samtaleforløb. Samtalen er et vigtigt redskab for den kollegiale supervision, og samtalen anvendes som redskab på flere forskellige niveauer i supervisionsarbejdet.

Lad os se på hvordan.

Rollefordeling

Som det tidligere er beskrevet, er fundamentet under supervisionsprocesserne, at de enkelte deltagere kender, forstår og kan udfylde de roller, der indgår i supervisionen. Supervisoren, supervisanten og mediatoren har alle nogle rolleforskrifter og dermed sproglige normer at udfylde, hvis supervisions-processerne skal forløbe på en hensigtsmæssig måde. At udfylde disse roller i supervisionen har først af alt at gøre med at kende til de sproglige normer, der gælder, når samtalerne efter undervisningssekvenserne skal løbe af stabelen.

At gennemføre kollegial supervision er derfor et trænings-spørgsmål for deltagerne, idet hver enkelt supervisions-medarbejder skal være i stand til at kunne mestre flere samtalepositioner i et forløb.

Den mest enkle rolle tilhører måske i virkeligheden supervisanten.

Supervisanten er den person, der gennemfører en undervisningssekvens og umiddelbart derefter går i position til at gennemføre supervisionssamtalen. I samtalen, der følger efter undervisningen, er det vigtigt, at supervisanten både er åben i forhold til at tale konkret om sin undervisning og modtagelig i forhold til supervisors observationer. Supervisantens opgave i samtaleforløbet er i en vis forstand blot at stille de netop indvundne erfaringer til rådighed for supervisor (og mediator), og han må derfor også praktisere en samtaleform, der netop tillader supervisor at fungere som spejl i samtalen. Supervisanten er fokuspersonen. Det vil sige den person, der i kraft af supervisionen og den efterfølgende samtale får bearbejdet sine erfaringer

og evt. udpeget de områder for udvikling, der tidligere er beskrevet som nærmeste udviklingszone.

Ser vi på supervisorrollen, ligger der ganske andre forventninger til grund. Supervisoren er den, der efter undervisningen har ansvaret for, at samtalen bevæger sig efter en systematik og med et indhold, der gør, at der kan ske en udvikling med supervisanten og dennes forståelse af timens forløb.

Supervisors rolle er derfor helt forskellig fra supervisantens rolle, idet supervisor netop i kraft af en god spejling skal sørge for at spore supervisanten ind i retning af erkendelse og forståelse af de momenter i timens forløb, som supervisanten måske ikke selv er opmærksom på.

Som supervisor fungerer man ikke som udspørger eller interviewer i klassisk forstand, men har derimod til opgave at fastholde, registrere og fremlægge de iagttagelser, der kan være behov for at fremlægge, når supervisanten skal have sit billede af undervisningssekvensen og sin forståelse til at fuldendes. Derfor kalder supervisorrollen på nogle særlige samtalefærdigheder. Supervisoren skal samtaleteknisk finde en balancegang, der forener det spejlende og det overbliksgivende. Supervisoren skal ikke være initiativtager i supervisionssamtalen, men skal overlade det til supervisanten at tage tæten i samtalen. På den anden side, skal supervisor sørge for, at han nøje har registreret - og gerne nedskrevet - det, der er foregået i løbet af timen, således at han har et klart billede af, hvordan timens kommunikation og formidling har været. På denne måde er det supervisors fornemste opgave at levere det modspil til supervisanten, der kan lede til at supervisanten - gennem sin omtale af timens begivenheder - bliver opmærksom på de måske hidtil "blinde vinkler", der har forhindret vedkommende i at udfolde alle sine undervisningsmæssige kvaliteter.

Det kan således også være op til supervisor at sørge for at fastholde og strukturere de aftalte temaer, der skal fokuseres på i samtalen. Hvis samtalen skal fungere hensigtsmæssigt, er det supervisors opgave at udpege og indkredse samtalens temaer på en sådan måde, at der sker en fornuftig og overskuelig fremadskriden i løbet af samtalen. I løbet af en supervisions-samtale er der naturlige grænser for, hvor mange temaer der kan behandles. Normalt vil

2-4 temaer være grænsen for, hvor langt man kan komme omkring. Eksempler på temaer kunne være: spørgeteknik, feedback, variation i undervisningen.

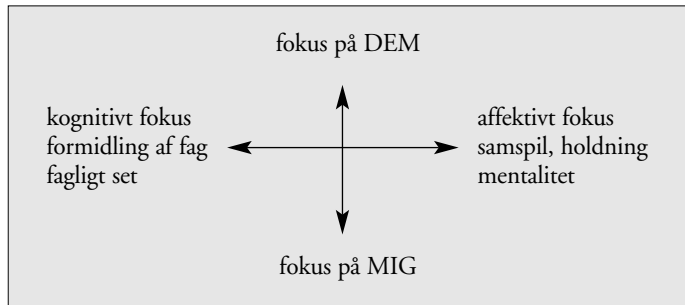
Når supervisionssamtalen påbegyndes, er det således vigtigt, at der på forhånd er gennemtænkt en struktur for samtalens samlede række af temaer. Hvor skal der begyndes? Hvilken rækkefølge er hensigtsmæssig? Hvordan afsluttes samtalen?

Alle spørgsmål må indgå i den planlægning, supervisor foretager inden samtalen går i gang. I praksis kan man aftale at gøre ét eller flere temaer til genstand for supervisionen, inden timen går i gang.

Udover at strukturere de aftalte samtaletemaer, må supervisor også sørge for, at selve samtaleklimaet er i orden. Supervisor må være i besiddelse af så megen indlevelsesevne og situationsfornemmelse, at han kan formulere spørgsmål og finde vinkler i samtalen, der virker befordrende og stimulerende for udviklingen af samtalen. Beherskelse af en god spørgeteknik er naturligvis et vigtigt element, der kan bidrage til, at supervisor åbner for de rigtige vinkler og skaber variation i samtalen. At kunne veksle mellem åbnende og mere præcise, måske lukkede spørgsmål er grundlaget for at kunne få en supervisions-samtale til at glide.

Anskuet på denne måde er supervisorrollen helt parallel med den moderne lærerrolle, dvs. læreren, der bevidst arbejder på at fungere som katalysator eller enzym for elevernes læreprocesser. Gennem supervisionstræning kan lærerne derfor samtidig få mulighed for at træne vigtige elementer i den nye lærerrolle: aktiv lytten, pædagogiske katalysatorfunktioner, hvorved der altså etableres en slags dobbelte læreprocesser for de deltagende lærere.

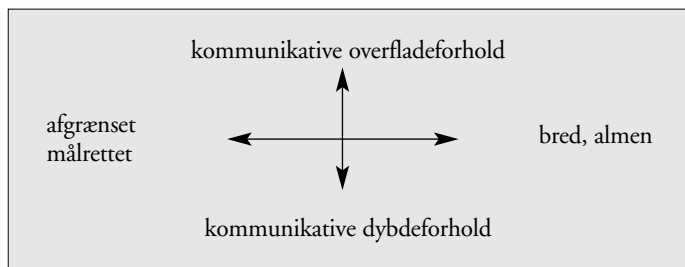
I en artikel i bogen "Pædagogik og perspektiv" har Peter Henrik Raae skitseret de fokusområder, der kan komme på tale, når man arbejder med supervision. Raae arbejder med følgende model:



Modellen illustrerer, at fokus i supervisionen kan rettes mange steder hen.

Valget står mellem at lade fokus være hos læreren eller hos klassen. Parallelt må der vælges mellem, om fokus skal rettes mod de kognitive processer (den faglige formidling), eller mod de affektive processer (samspil og kommunikation mellem lærer og elever eller mellem eleverne indbyrdes).

I samme moment præsenterer Raee en anden dimension på supervisions-arbejdet: specificitet og dybde.



Skal observationen være målrettet problemorienteret. Er der særlige forhold, der skal betragtes - hos læreren eller hos klassen - eller skal observationen foregå som en bred, kollegial feedback, der leverer tilbagemeldinger om klassen eller underviseren på en ikke-specifik måde?

Skal observationen på den anden led rettes mod den iagttagelige kommunikation, eller mod "dybdeforhold", dvs. spørgsmål om de bagvedliggende bevæggrunde, oplevelser og fortolkninger, der betinger de kommunikative processer?

Dette sidste vedrører altså valget af det bearbejdningsniveau, der skal være gældende efter samtalen. Supervisionen kan gennemføres i flere former:

- Beskrivende
- Fortolkende
- Vurderende

Valget af niveau er et valg, som supervisor og supervisant træffer i fællesskab, og som supervisoren herefter sørger for at føre ud i livet. Valget har naturligvis med mange faktorer at gøre: Graden af fortrolighed mellem parterne, den tryghed, der er tilstede eller ikke er tilstede i undervisningssituationen, deltagernes grad af rutine i forhold til undervisning og undervisningsbearbejdning.

At vælge at gennemføre supervisionssamtalen som en beskrivende samtale betyder, at de efterfølgende spørgsmål og samtaleoplæg fra supervisor går i retning af alene at beskrive de faktuelle sider af den undervisning, der har fundet sted. Valget betyder, at supervisor dermed bevidst afholder sig fra at stille spørgsmål, der kræver, at supervisanten formulerer erfaringer, der fremkalder fortolkninger, holdninger eller vurderinger. Styrken ved denne tilgang, der måske bør betegnes som den mest elementære form for supervisionsarbejde, er, at samtalen ikke risikerer at berøre de mere ømtålelige sider ved den undervisning, der har fundet sted. Samtalen får alene karakter af en fælles bevidstgørelse om det, der faktisk har fundet sted i undervisningen - og bliver her. Derved kan man sige, at man afstår fra de mere psykologiske sider af undervisningen - oplevelsessiden og fortolkningssiden, men i visse situationer kan det have sine klare fordele.

Et eksempel på indledningen til en sådan samtale kunne være følgende:

Supervisor: "Prøv at beskrive, hvordan du startede timen"

Supervisant: "Jeg begyndte, så vidt jeg husker, med en oversigt over timens struktur".

Supervisor: "Ja. Kan du huske, hvordan du derefter kom videre?"

Supervisant: "Jeg er lidt usikker, men jeg mener, at næste fase var min OH-præsentation af teorien".

Supervisor: "Netop. Husker du elevernes reaktion på din præsentation?"

Supervisor: "Jeg oplevede dem som temmeligt ukoncentrerede. Der var ikke kontakt".

Vælger man at gennemføre samtalen som en fortolkende samtale, placerer man derved også samtalen på et lidt højere niveau. Samtalen styres ved, at supervisor forvalter sin spørgeteknik i retning af at fremkalde supervisantens fortolkninger af det, der er passeret. Normalt vil man begynde en sådan samtale med at drøfte de faktuelle sider af undervisningen, dvs. gennemføre en ren beskrivende samtale, hvorefter samtalen - styret af supervisors spørgsmål - kan bevæge sig ind i at frilægge de fortolkninger, supervisanten måtte have af undervisningsforløbet.

Supervisor: "Der var en situation midtvejs i timen, jeg studsede en del over".

Supervisor: "Tænker du på situationen, hvor jeg faktisk irrettesætter Ulla?"

Supervisor: "Ja, hvad skete der egentlig der?"

Supervisor: "Jeg ved det ikke. Men jeg var irriteret over forstyrrelser og hele hendes fraværende facon".

Supervisor: "Du valgte at tage en direkte konfrontation?"

Supervisor: "Ja, det vil sige, jeg gjorde det vist bare".

Supervisor: "Havde du andre muligheder i situationen?"

Supervisor: "Jeg overvejede at inddrage klassen; jeg ved egentlig ikke, hvorfor jeg ikke gjorde det".

Vælger man at gennemføre samtalen i en vurderende form, betyder det, at supervisor indretter sin aktivitet efter at skabe grundlaget for, at supervisanten kan få lejlighed til at vurdere eller evaluere de aktiviteter, der har fundet sted og den måde, han har forvaltet sin egen lærerrolle på. For at nå frem til dette vil det være naturligt, at man bevæger sig gennem den beskrivende og også den fortolkende samtaleform, idet en vurdering jo naturligt nok baserer sig på den højeste grad af forståelse, man kan opnå af de pågældende forhold.

På dette niveau kan man endvidere overveje også at give plads til supervisors vurderinger.

Det kan f.eks. tage sig sådan ud:

Supervisor: "Vil du ikke forklare mig lidt om, hvilke motiver du havde, da du inddelte grupperne i slutningen af timen?"

Supervisor: "Jeg gik efter en inddeling, hvor jeg ville have grupperne differentieret så meget som muligt".

Supervisor: "Differentieret? Men du fik faktisk en situation, hvor eleverne protesterede vildt over inddelingen!"

Supervisor: "Det er muligt, men det var nu det, jeg ville".

Supervisor: "Jeg noterede mig, at situationen blev så anspændt, at hele timen var i fare for at knække over. Deler du den vurdering?"

Supervisor: "Tjah, men min holdning er nu, at sætter man sig noget for, skal man også gennemføre det".

Den vurderende samtale kan betegnes som den mest krævende og vanskelige af de tre samtaleformer, fordi den involverer underviserens vurdering af egen indsats, hvilket naturligvis altid vil være et krævende moment. I denne forbindelse er det supervisors opgave at sørge for, at de vurderinger, der fremkommer gennem samtalen, ikke forceres frem, men naturligt knyttes sammen med de passager af mere fortolkende karakter, som samtalen nødvendigvis vil bevæge sig igennem.

At gennemføre en vurderende supervisionssamtale kan på den anden side ses som en form for målsætning, man kan sætte op et stykke henne i supervisionsforløbet.

Har man tid nok til rådighed, eksisterer muligheden for, at man bevidst kan arbejde med en form for progression i supervisionsarbejdet. Progressionen kan bestå i, at der i de indledende faser arbejdes med samtaler af beskrivende karakter, dernæst følger samtaler af fortolkende karakter, og endelig afrundes forløbet med samtaler, der har et vurderende skær.

Anlagt på denne måde kan et supervisionsforløb samtidig antage karakter af en læreproces, hvor deltagerne konstant arbejder på at nå højere niveauer, hvad angår bearbejdelsen af erfaringer fra undervisningen. Perspektivet er således vigtigt at være opmærksom på, når supervisionsforløb tilrettelægges.

I langt de fleste tilfælde vil supervisionsarbejdet dog være bedst tjent med at foregå som beskrivende bearbejdning. Denne måde at arbejde på er den mest enkle og "ufarlige",

og et arbejde, der tager udgangspunkt i en beskrivelse af det passerede, vil naturligt bevæge sig ind i de andre områder, hvis situationen tillader det, og der er behov for det.

Den beskrivende tilgang til supervision må således anbefales som den, der altid tages udgangspunkt i.

Vender vi afslutningsvis blikket mod mediatorrollen, må man sige, at der her foreligger nogle mere tydelige og direkte forskrifter for indholdet i rollen, end tilfældet er i de to tidligere beskrevne.

Mediatorens rolle kan beskrives som en form for kontraktovervåger. De kontrakter, der er indgået mellem supervisor og supervisant, er det mediators opgave at overvåge. Der kan således være tale om en række forhold, som mediatoren skal være opmærksom på:

1. Hvordan parterne overholder kontrakten

Det vil sige spørgsmålet om, hvad der skal tales sammen om og spørgsmålet om, hvordan der skal tales sammen (niveauet, etiske spilleregler).

2. Supervisantens rolle i samtalen

Hvordan er supervisanten til at fortælle om sin undervisning - og i forbindelse hermed: Er han konkret og præcis?

3. Supervisors rolle i samtalen

Hvordan er supervisor til at sætte gang i og åbne for en refleksion over det, der har fundet sted i undervisningen, herunder både at stille gode, igangsættende spørgsmål og spille ind med egne eksempler og tanker fra observationen?

4. Samtaleklimaet

Hvordan er atmosfæren og samtaleklimaet mellem supervisant og supervisor?:

- Åbent/reserveret? Trygt/utrygt? Ligeftremt/skjulte dagsordener?
- Engageret/overfladisk?
- Målrettet og systematisk samtale eller rodet og springende?

Mediator-rollen rummer således de elementer, der garanterer, at supervisionssamtalen følger de aftaler, der er lagt, inden forløbet går i gang.

Mediatoren sørger for, at de samtalende (supervisor og supervisant) holder sig inden for de rammer, der er lagt, og må om nødvendigt gribe ind og justere på samtaleforløbet, hvis det bryder med disse aftaler.

Ligeledes vil det være en god idé, at mediator efter hver supervisionssamtale foretager en evaluering af samtalen, således at parterne kan få en umiddelbar tilbagemelding på, hvordan de har forvaltet rollerne som supervisor og supervisant.

Med disse betragtninger er grundelementerne i den kollegiale supervision præsenteret. Næste kapitel beskæftiger sig med de faldgruber, man helst skal undgå, når man arbejder med supervision. Men lad os kort samle op på, hvad vi har set i dette kapitel:

- Observationstemaet/-temaerne er aftalt inden undervisningen
- Supervisionssamtalerne etableres samme dag som observationerne
- Supervisionssamtalerne falder i to dele:
 1. Samtale mellem supervisant og supervisor om undervisningen (varighed ca. 30 minutter)
 2. Feedback fra mediator på denne samtale (varighed ca. 15 minutter)

5. Psykologiske og etiske faldgruber i supervisionen

De foregående kapitler har mest fremhævet den kollegiale supervisions landvindinger. Og sandt at sige peger erfaringerne fra erhvervsskolerne da også på, at gevinsterne er mange. Men supervisionen er ikke blot en hvid kanin, der kan trækkes op af hatten. Det er krævende og intenst arbejde, hvis det skal lykkes, og udover de skemamæssige knaster kan også bestemte kommunikations- og interaktionsformer i grupperne spænde ben for de gode viljer.

Selvom supervision overordnet set er det, man er samlet om, viser erfaringerne, at supervisionsgrupper på samme skole fungerer endog meget forskelligt. De udvikler forskellige kulturer, dvs. særegne kommunikations- og interaktionsformer, og det én gruppe har som central norm eller værdi, gælder ikke nødvendigvis i nabogruppen. Lidt skematisk betragtet kan man således på samme skole se følgende tre gruppetyper:

1) Hjælpergruppen

Det er gruppen, hvor nærhed, omsorg og gensidig accept er et meget centralt mønster. Gruppemedlemmerne knytter sig tæt til hinanden. Og grundtonen er harmoni, enighed og den gode stemning. Gruppen kan have mange kvaliteter, som f.eks. indlevelsesevne og lytteegenskaber, men kan have svært ved at rumme konflikter og uenigheder, ligesom de mere negative iagttagelser i supervisionen kan være svære at tage fat om.

2) Fightergruppen

Det er gruppen, hvor effektivitet, målrettethed og resultatorientering er et centralt mønster. Gruppemedlemmerne går kontant til værks. Man siger tingene til hinanden råt for usødet (i form af vurderinger, kritik og gode råd). Og konflikter og uenigheder er da heller ikke som f.eks. i hjælpergruppen et tabu. Gruppens kvaliteter er uden tvivl, at man kan gå til hinanden og vil have et kontant udbytte af forløbet. Bagsiden af medaljen kan så til gengæld være en vis ufølsomhed og utålmodighed i forhold til hinanden.

3) Missionsgruppen

Det er gruppen, hvor medlemmerne har søgt sammen om den gode sag. Sagen kan f.eks. være at skabe et godt kollegialt miljø på skolen, at tydeliggøre skolen på det pædagogiske landkort eller at gøre en ekstra indsats i forhold til en klasse, som alle gruppemedlemmerne underviser i. Gruppens styrke er engagementet og energien, som udspringer af sagen, svagheden måske at ressourcerne netop ikke bruges i det konkrete supervisionsforløb, som underprioriteres og derfor ikke sætter særlig dybe spor.

Ovenstående er selvfølgelig udtryk for en kraftig forenkling. Virkeligheden ser mere nuanceret ud, og i praksis vil de tre gruppetyper næppe forekomme "rene", men derimod glide ind over hinanden. Det betyder imidlertid ikke, at de skitserede svagheder er uaktuelle, tværtimod kan de få endnu flere facetter og udtryk, når grupperne netop er mere sammensatte.

I det følgende sættes fokus på nogle af de faldgruber, som deltagerne i kollegiale supervisionsforløb i særlig grad er stødt på:

■ Supervisor gør egne oplevelser og vurderinger til udgangspunkt for erkendelse og udvikling hos læreren

Eks.: Ved en supervisionssamtale indleder supervisor med at sige følgende til supervisanten: "Lagde du mærke til den elev til venstre for dig, som hele tiden sad og saboterede din undervisning?" Supervisanten bliver tydeligvis forbløffet, reagerer fysisk ved at trække sin stol nogle centimeter tilbage og svarer så kort: "Det så jeg ikke". Samtalen fortsætter dernæst, men et stykke tid i en noget anspændt og anstrengt atmosfære. Først efter den egentlige samtale får supervisanten forklaret, at hun bestemt ikke opfattede den pågældende elev som destruktiv, og at hun for øvrigt var blevet stødt over, at supervisor havde antydet, at hendes undervisning var gået i skuddermodder.

Ovenstående er et eksempel på, hvad der kan ske, når supervisor vurderer og konkluderer - både for hurtigt og for meget. Vurderinger fra supervisors side er nemlig balance på et knivsæg. Det kræver accept fra supervisants side og en god fingerspidsfornemmelse hos supervisor. Ellers sker der nemt det, at supervisanten føler sig

angrebet og går i baglås, dvs. begynder indædt at forsvare sig eller simpelthen lukker af, så samtalen tabes på gulvet.

■ Supervisor leger “tampen brænder”

Eks.: I en supervisionssamtale har supervisanten netop beskrevet, hvordan hun i en periode af timen står placeret tæt op ad OH-projektoren og snakker. Supervisor spørger dernæst: “Hvad er konsekvensen af, at du står der og snakker?”

“At jeg overser eleverne”, svarer supervisanten. “Det er rigtigt”, siger supervisor og nikker samtykkende. Lidt længere henne i samtaleforløbet beretter supervisanten om en sekvens i timen, hvor hun i et stykke tid har stået helt oppe i det ene hjørne af klasseværelset. Supervisor spørger så: “Lagde du mærke til, hvad der skete ved det?” “At eleverne koblede fra”, fortsætter supervisanten. “Næj, det var også noget andet”, svarer supervisor. “At jeg overså eleverne” forsøger supervisanten sig så med, ihukommende at det svar blev godt modtaget tidligere i samtalen. “Det er nemlig rigtigt”, samtykker supervisor imødekommende.

Efter samtalen fik supervisanten og supervisor sig et herligt grin over sådan at være hoppet på pinden. Som supervisor videre bemærkede: “Det minder i den grad om min lærerrolle, hvor eleverne også alt for ofte skal kredse sig ind på de svar, jeg vil have, selvom jeg i øvrigt har en forestilling om at skulle være med til at skabe selvstændige og ansvarlige individer”.

Der er næppe nogen tvivl om, at denne spørgeform, hvor eleverne skal gætte, hvad læreren tænker eller vil have, optræder i megen undervisning. Og at mange lærere er så vant til den, at den forplanter sig ind også i den kollegiale supervision. Måske kunne en pointe med supervisionen derfor være, at man kollegialt blev gode til at tydeliggøre, når én eller flere parter gik i fælden.

■ Samtalen når ikke ind til det væsentlige

Eks.: En lærer har bedt sin kollega om i særlig grad at fokusere på sin måde at styre og give plads til elevbidrag i undervisningen. Supervisor har gjort sig iagttagelser, der viser, at læreren snakker og skriver på tavlen i den overvejende del af timen, og at det er bidrag fra nogle bestemte elever, læreren skriver op på tavlen, mens andre bidrag

(der ikke passer ind i lærerens skema) ikke bliver brugt eller kommenteret.

I den efterfølgende samtale undlader supervisor at bringe disse iagttagelser frem, og da superviseren ikke selv husker så mange detaljer fra timen, bliver samtalen hurtigt til en mere generel snak om temaet at styre og give plads.

Ovenstående er ikke et enkeltstående tilfælde. Der findes faktisk mange eksempler på, at samtalerne ikke når ind til det væsentlige, men bliver overfladiske eller meget generelle. Typisk sker det i de tilfælde, hvor:

- Den ene eller begge parter er for pæne eller konfliktsky.
- Parterne mangler konkrete eksempler og facts, der kan bruges som døråbner til den centrale problemstilling.
- Parterne har aftalt for brede og for mange observations-temaer, hvorfor det kan blive et problem både med dokumentation og tilstrækkelig tid til fordybelse i samtalen.

Sådanne samtaleforløb kan nok bære præg af en rar og hyggelig atmosfære, men de sætter sig ikke særlig dybe spor, og meget ofte fører de til, at supervisionen opleves lidt som tidsspilde.

■ Samtalen kommer for tæt på

Modsat det foregående kan den kollegiale supervision imidlertid også komme for tæt på, så superviseren oplever sine grænser og sin urørlighedszone overtrådt.

Det kan f.eks. ske, når supervisor:

- Kommer med for mange råd og vurderinger, som superviseren føler, at han/hun bør leve op til.
- Gør sine egne behov og normer til et projekt for superviseren. Lidt groft sagt kan man forestille sig kommissæren, der superviserer ud fra en indre norm for, hvad der pædagogisk set er rigtigt og forkert eller frelseren, der med ukuelig optimisme går ind i hele projektet med den tanke at frelse kollegerne fra de værste pædagogiske vildfarelser.
- Presser superviseren til at tage skridt (ændringer), som han/hun endnu ikke er parat til (altså er ude i måske 4. udviklingszone).
- Ikke overholder kontrakten, som måske kan handle om

at observere supervisantens spørgeteknik, men i stedet hellere vil dreje samtalen ind på dennes kropssprog.

Tilløb til ovennævnte er i øvrigt på meget udmærkede måder i flere forløb blevet taget i opløbet, enten af supervisanten selv, som har formået at sige fra, eller af mediator, som har tydeliggjort, hvad der var på spil. Måske kan man endda gøre det til en fælles sag at skabe et humoristisk forhold til disse træk.

Som det skete i en samtale, hvor supervisanten pludselig knipsede med fingrene og lidt skælmisk sagde til supervisor: "Nåh, du leger nok kommissærtypen i dag".

■ Samtalen bliver for rodet og usystematisk

Erfaringerne fra kollegiale supervisionsforløb peger på, at det ofte kan være svært at fastholde en struktur og progression i samtalerne. De kører undertiden for meget i ring, er for springende eller ryger ud på for mange sidespor, så man går derfra mere desorienterede end godt er. I særlig grad synes dette at være tilfældet, når:

- Man har gjort for lidt ud af at træne observations- og samtaleteknikker.
- Kontrakten for den konkrete supervision mangler eller er for bred.
- Der kører nogle skjulte spil og roller mellem supervisant og supervisor.

Også her kan mediatoren have en væsentlig funktion som den, der konfronterer parterne med sine iagttagelser og beder dem reflektere over, hvad det er, der foregår imellem dem.

Som det er fremgået af ovenstående har mediator en central funktion ved samtalerne, som den:

- Der ser til, at det går ordentligt til, dvs. at parterne overholder de indgåede aftaler om observationstemaer, samtaleniveauer og spilleregler i øvrigt
- Der i sin efterfølgende feedback skaber refleksion over, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer den gode samtale.
- Der skrider ind i samtalen, hvis den løber helt af sporet, eller parterne fanges i negative spil og roller.

Måske kan de følgende grundprincipper fra den pædago-

giske etik fungere som nogle konstruktive pejlemærker for, hvordan man kan spille sammen i supervisionsgrupperne:

1. Gensidig accept af sagen

Hertil knytter sig, at det for det første er vigtigt at tydeliggøre over for hinanden, hvad der skal observeres på, og hvordan der skal tales sammen. Hertil tjener bl.a. udarbejdelsen af den kollegiale kontrakt. Og for det andet at samtalen "hviler" på fornuft, dvs. dokumentation om facts frem for personlige følelser eller fordomme, endsige skyden hinanden motiver i skoene.

2. Gensidig åbenhed

Hertil knytter sig tre forhold:

Frimodighed (dvs. en villighed til at komme med eksempler og tale ud om det væsentlige, men også til at markere egne grænser).

Lydhørhed (dvs. en villighed til at lytte og give rum for iagttagelser, der er forskellige fra ens egne).

Ansvarlighed (dvs. en villighed til at replicere og reagere på hinandens iagttagelser og argumenter).

3. Gensidig anerkendelse

Hertil knytter sig for det første, at man har en fornemmelse for og en anerkendelse af hinandens grænser eller urørlighedszone. Hertil og ikke længere. For det andet, at man forholder sig til hinandens grunde, dvs. de konkrete eksempler og argumentation, og ikke laver generaliseringer eller psykologiseringer på hinanden ("Du har nok denne eller hin personkarakter eller -historie").

Med udgangspunkt i en sådan etik er der gode muligheder for at skabe et supervisionsforløb, der hverken kommer for langt fra eller for tæt på, og hvor den enkelte selv kan sætte målet, vejen og hastigheden. Samtidig har man her nogle pejlingsmærker, man i grupperne kan bruge til at tydeliggøre det, der sker i processen.

Et sådant forløb, hvor de etiske spilleregler i forholdet mellem de deltagende lærere er lagt tydeligt frem, vil samtidig have en god overførselsværdi til lærer-elevforholdet.

At arbejde eksplicit med etiske dimensioner vil styrke lærernes muligheder for at kunne arbejde med tilsvarende dimensioner i den daglige undervisning, eksempelvis i form af kontrakter om undervisnings- og indlæringsansvarets fordeling.

6. Organisering af supervisionsforløb

At få igangsat supervisionsforløb på en erhvervsskole adskiller sig på flere måder fra andre typer af efteruddannelsesaktiviteter. Hvis arbejdet skal lykkes, må man nødvendigvis tage højde for, at supervisionsforløb er processer, der kræver god tid.

Supervision kan ikke anskues som enkeltstående indslag til hurtig opgradering af en lærergruppe, men må indtænkes i en langsigtet strategisk udvikling af en hel afdeling eller skole, hvis der skal opnås tilfredsstillende resultater.

På nuværende tidspunkt har en række erhvervsskoler allerede gjort sig de første erfaringer med at organisere supervisionsforløb for lærergrupper, og i det følgende skal vi redegøre for, hvordan disse erfaringer kan nyttiggøres af andre.

Som det første bør man overveje, hvem der tager initiativ til og igangsætter supervisionsforløb. At arbejde med supervision er, som vi har set, et arbejde, der kan involvere de deltagende omfattende og dybtgående, og kræver derfor også, at man nøje gør sig vilkår og styring klart. I nogle tilfælde har skoler startet arbejdet med supervision i kraft af ledelsesbeslutninger, og dette har ikke i alle tilfælde vist sig at have den ønskede effekt. De deltagende lærere risikerer på denne måde at opleve supervisionsarbejdet som noget, der påtvinges lærergruppen, og motivationen for at få det optimale udbytte af forløbene falder måske dermed. Er der tale om, at der er en bred accept af at igangsætte forløb, er der naturligvis ingen hindring for at initiativet tages af ledelsen.

Dog må man være opmærksom på, at man med denne organisering løber en risiko for, at processen kan få et skær af kontrol. Supervision er processer, der kan gå meget tæt på de enkelte undervisere og må på ingen måde, hvis trygheden og tilliden til form og hensigter skal være i orden, kunne forbindes med muligheden for at kontrollere eller kvalitetsundersøge underviserne.

Lige netop af denne grund er det af afgørende betydning at initiativet til supervisionsarbejdet kommer "fra neden",

nemlig fra de lærere, som ønsker at bruge supervision som et redskab til kollegial udvikling. Når dette er slået fast, må man så føje til, at spørgsmålet om, hvilke forbindelseslinjer der skal være mellem supervisorsarbejdet på eksempelvis en erhvervsskole-afdeling og dennes ledelse, er et noget mere komplekst spørgsmål, som der ikke kan gives entydige svar på. Dog tyder skoleerfaringerne på, at alt for tætte bånd mellem ledelsen og de lærere, der indgår i supervisorsarbejdet, ikke er af det gode, netop fordi lærergruppen meget nemt - og måske helt ubegrundet - kan få oplevelsen af, at arbejdet handler om at kontrollere eller sortere blandt lærerne.

Således kan den ideale model for gennemførelse af kollegial supervision beskrives som en, der tager sit udgangspunkt i en fælles drøftelse af en skoles værdigrundlag og pædagogiske visioner. Når sådanne drøftelser er ført igennem, kender alle den platform, skolen arbejder på, og det er muligt for en ledelse at formulere præcise mål og hensigter med at iværksætte supervision blandt lærerne: Nemlig at bidrage til en pædagogisk og kollegial udvikling der understøtter de fælles formulerede målsætninger.

Vigtigt er det dog fra starten at være opmærksom på karakterforskellen mellem mere traditionelle udviklingsprojekter på den ene side og supervisorsarbejdet på den anden: Ledelsen må tage sig i agt for at placere sig for tæt på lige netop denne type processer, hvor den enkelte kan opleve, at det er de allermost personlige oplevelser som underviser, der er stillet til skue.

At bringe en sådan advarsel er på en måde blot at understrege, hvor langt fremme i bevidstheden det etiske aspekt generelt må være, når man arbejder med supervision.

Supervisorsarbejde er højfølsomt for de, der er involverede, og kræver den optimale tryghed og sikkerhed, hvis den udvikling, man tilsigter, også skal realiseres.

Af samme grund må der aftales et sæt etiske spilleregler, der kan garantere disse værdier. Etikken må tydeliggøres og aftales på flere fronter:

- Der må generelt aftales en tavshedspligt, således at informationer fra supervisionen ikke spredes.
- Det må sikres, at der ikke "flyder" papirer eller notater rundt fra supervisionen.

- Ingen må føle sig presset til at deltage eller til at gå ind i aktiviteter, som man ikke ønsker at gennemføre.

Netop fordi supervisionen er en kollegial støttefunktion, må der stilles store krav til det etiske element i arbejdet. Man er naturligvis også kolleger efter et supervisionsforløb og skal antagelig være det mange år efter, så risikoen for at skade det kollegiale klima må nødvendigvis reduceres mest muligt.

De etiske spilleregler er en del af en sådan sikring, men gør det naturligvis ikke alene. Kun hvis hver enkelt deltager føler sig engageret i arbejdet og selv lægger en meget høj grad af personlig moral for dagen, er der mulighed for at gennemføre arbejdet uden dårlige bivirkninger.

Et fælles udgangspunkt?

Spørgsmålet om, hvorvidt man bør have et fælles fagligt udgangspunkt i den lærergruppe, der planlægger et supervisionsforløb, kan kun besvares med forbehold.

I praksis har erhvervsskolerne indtil videre taget forskellige udgangspunkter, når arbejdet skulle organiseres. Noget taler for, at fagfæller måske vil have det største udbytte af at gennemføre supervisionsforløb, fordi det fælles faglige fundament skaber muligheden for den mest nuancerede behandling. I overensstemmelse med dette har man da også set, at skoler har påbegyndt supervisionsforløb, hvor hver enkelt afdeling gennemfører aktiviteterne isoleret - eventuelt efterfulgt af et afsluttende seminar, hvor afdelingerne i fællesskab drøfter resultaterne.

Det modsatte synspunkt og den modsatte organiseringsform har imidlertid også været udfoldet. Holdningen hos disse skoler er, at netop forskelligheden i faglige udgangspunkter muliggør en klarere fokusering på pædagogikken og formidlingen, og som konsekvens heraf har man således sammensat supervisionsgrupper med deltagere fra forskellige afdelinger eller uddannelser. Er grupperne på denne måde fagligt heterogene, er der omvendt meget, der taler for, at deltagerne i de enkelte grupper helst skal være nogenlunde lige erfarne pædagoger. Jævnbyrdigheden og ligeværdigheden giver den bedste grobund for observation og samtaler, hvor deltagerne kan iagttage og argumentere ud fra forholdsvis ensartede baggrunde. Den faglige forskellighed rummer endvidere den fordel, at myter og for-

domme om hinandens fag (f.eks. dansk- og regnskabslæreren) kan overvindes. Supervisionen kan således bidrage til at skabe en kollegial samtalekultur.

Den praktiske organisering

De skoler, der har gennemført supervision, har skaffet sig en række væsentlige erfaringer af praktisk karakter. Som tidligere omtalt er supervisionsarbejde ensbetydende med processer, der nødvendigvis har lang udbredelse, og som også kræver omhyggelig forberedelse.

En af de helt centrale erfaringer er, at supervision kræver, at der foretages en grundig skemaplanlægning, og at den tid, der er stillet til rådighed for supervisionsarbejdet, nødvendigvis også bliver friholdt - på trods af alt.

I flere tilfælde har skoler erfaringer med, at der nok har været skitseret et muligt forløb, men at andre hensyn har vejet tungere, når det kom til stykket, hvorved supervisionsforløbet reelt er blevet forstyrret eller endog slået i stykker.

Eksempelvis har lærere, der stod for tur i supervisionsrækkefølgen, fået besked om at indtræde som vikarer for sygemeldte med det resultat, at rytmen og kontinuiteten i arbejdet sættes over styr. Disse skoler peger helt klart på, at der ikke kan gås på kompromis med supervisionsarbejdet. Har man først vedtaget at gennemføre et forløb, må man for enhver pris undgå, at der opstår huller, eller at supervisionen bliver reduceret til andenrangs-aktivitet, der kan passes ind, når der er tid.

Rammelægningen er et vigtigt aspekt, fordi der skal etableres en ro og kontinuitet i forløbene, som i en vis forstand skal være mere udpræget end i den daglige undervisning. Supervisionen kan kun fungere, hvis der kan skabes rum for koncentration, eftertanke og fordybelse. Den hektiske og forvirrede hverdag, som kan kendetegne mange skoler, må helst ikke få lov at sætte sit præg på supervisionsarbejdet.

Forløbsmodeller

I selve sammensætningen af grupper er der igen en række hensyn at tage.

Fra gruppepsykologien kender man betydningen af at

kombinere flere forskellige menneskelige temperamenter og typer, hvis man vil opnå dynamiske og spændende forløb. Denne viden bør man naturligvis udnytte, når konstellationerne i supervisionen opstilles. En kombination af tydeligt forskellige lærertyper vil give mulighed for, at mange synspunkter, holdninger og vurderinger kan spille sammen undervejs i supervisionen. Og netop her må de etiske spilleregler være garant for, at sagen og ikke “kemi-erne” sætter dagsordenen.

Når konstellationerne er kendt - og her må frivillighedsprincippet nødvendigvis gøres gældende af hensyn til at bevare motivationen og lysten hos deltagerne - sammensættes grupper à tre personer, som udgør de mindste samarbejdende enheder i supervisionsarbejdet. Tretallet hidrører naturligvis fra de tre roller, der skal besættes i forløbene: supervisant, supervisor og mediator.

I et “normal-forløb” vil man typisk se, at en 5-6 trepersoners grupper vil udgøre den samlede gruppe, der arbejder med supervision. Antallet af grupper er ikke afgørende - dog må der tages et hensyn til de indledende og afsluttende seminarer, hvor alle deltagere er samlede.

Når grupperne er dannet, kan planlægningen af supervisionsforløbet påbegyndes. Under forudsætning af at deltagerne skal afprøve alle roller, kan man have glæde af at arbejde med følgende enkle model, der lægger nogle rammer om arbejdet:

Praktisk organisering

		Observation		Samtale
	Tid	Supervisant & Supervisor	Tid	Mediator
1. runde				
2. runde				
3. runde				
4. runde				
5. runde				
6. runde				
7. runde				
8. runde				
9. runde				

Som eksemplificeret i modellen, kan man for en enkelt observationsgruppes vedkommende - det siger erfaringerne - gå ud fra, at ni "runder" vil være et passende antal. Regner man med en enkelt supervisions-seance pr. uge, kan man dermed hurtigt konkludere, at et forløb på 10-12 uger vil være et godt udgangspunkt for skemaplanlæggeren. Udover selve undervisnings-observationerne skal der afses tid til et introduktions-seminar, hvor rammerne fastlægges og et afslutningsseminar, hvor resultaterne gøres op, og formidlingen til ikke deltagende kolleger finder sted.

Ekstern bistand

For de fleste erhvervsskoler gælder det, at man i forbindelse med igangsætning af supervisionsforløb har betjent sig af muligheden for ekstern konsulentbistand.

Inddragelsen af en ekstern konsulent har vist sig at fungere positivt, navnlig fordi supervision - som der tidligere er redegjort for det - ofte består af processer, der går tæt på de deltagende. Konsulentens erfaring og teoretiske indsigt skal sikre, at processerne gribes an på den bedste måde.

Konsulentens samarbejde med skolen eller afdelingen foregår som regel ved, at der nedsættes en styregruppe, der fra skolens side har til opgave at koordinere og lægge rammer om forløbet - samt planlægge arbejdet sammen med den eksterne konsulent.

Dette organisatoriske arbejde skal ikke undervurderes i omfang. Et udstrakt supervisionsforløb, der er indarbejdet i en hel skoles eller afdelings daglige virke, kan meget vel betyde, at et betydeligt netværk skal aktiveres, og at ganske mange aftaler skal indgås og styres. Styregruppen bliver på denne måde en central størrelse i et supervisionsforløb, og af samme grund er det derfor vigtigt, at den besættes med personer, der har det initiativ og den vedholdenhed, der kan garantere et godt resultat.

Skal der søges om økonomisk tilskud til gennemførelse af supervisionsforløbet, vil det ligeledes være naturligt at placere arbejdet med at udforme en ansøgning i en sådan styregruppe.

Fremgangsmåden ved etablering af supervisionsforløb kan altså sammenfattes på følgende måde:

1. Ledelsen melder ud hvor mange grupper, der kan skemalægges og sættes i gang.
2. Lærerne melder sig og danner grupper á tre personer.
3. Intro-seminar (to dage) med fokus på observation, samtale, spilleregler samt kollegiale kontrakter.
4. Forløbet gennemføres - mindst ni runder, hvor rollerne veksler.
5. Formidling af erfaringer til de andre kolleger.

7. Så går vi i gang!

De foregående kapitler har præsenteret de centrale faser og principper i den kollegiale supervision. Sammenfattende drejer det sig om følgende:

A. Før supervisionsforløbet

- Etablering af tre-personers grupper, f.eks. sammensat af kolleger med forskellige fag og pædagogiske fremgangsmåder.
- Sikring af skema- og timemæssige rammer, der gør det muligt at gennemføre mindst ni runder supervision, inden for hvilke rollerne som supervisant, supervisor og mediator løbende skifter, således at hver enkelt deltager i gruppen får prøvet alle tre funktioner mindst tre gange. Og sådan at observation og samtale altid finder sted samme dag!
- Præcise aftaler i gruppen, dels om de kollegiale og etiske spilleregler og dels før hver supervisionsrunde om observations- og samtaletema(er). Husk at det er supervisanten, der bestemmer, hvad der skal observeres på.
- Træning af observations- og samtalemetoder, således at deltagerne har konkrete metodikker at støtte sig til. Disse metodikker kan f.eks. trænes ved, at de forskellige supervisionsgrupper på skolen samles til et to-dages seminar, hvor der arbejdes intensivt med observationer samt lytte- og samtaleøvelser, som det bl.a. er sket på handelsskolerne i Sønderborg, Åbenrå, Kolding, Esbjerg, Fredericia-Middelfart og Odense, samt på de tekniske skoler i bl.a. Århus og Aars.
- Orientering til eleverne i de berørte klasser om, hvad det er, der skal til at ske.

B. Under supervisionen

- Supervisor tager grundige notater (med facts og eksempler) i forbindelse med supervisantens undervisning.
- Supervisanten spiller selv ud ved den efterfølgende samtale med at beskrive, hvad der har fundet sted. Supervisor hjælper supervisanten med at huske og konfronterer denne med eksempler og facts, der kan åbne for nye vinkler og refleksioner på timen og måske bane vej for, at supervisanten opdager egne blinde pletter.

- Mediatoren følger samtalen fra sidelinien og giver efterfølgende supervisant og supervisor en feedback på den måde, der er blevet talt sammen på, herunder parternes måde at forvalte kontrakten om observationstema(er) og de kollegiale spilleregler.

C. Efter supervisionsforløbet

- Intern evaluering i de forskellige supervisionsgrupper af forløbet og gruppens måde at arbejde på.
- Formidling af erfaringer og resultater fra supervisionen til de øvrige kolleger på skolen.

Så enkel kan modellen for kollegial supervision på en skole se ud. Som nævnt er en af de væsentlige forudsætninger for et udbytterigt forløb, at der er konsensus om metoderne og etikken, inden man for alvor går i gang i supervisionsgrupperne.

Her følger afslutningsvis tre eksempler, der sætter fokus på observation, samtale og den kollegiale kontrakt. Eksemplerne har været brugt i træningssituationer på de mange introduktionsseminarer, der har været afholdt i kollegial supervision, og kan forhåbentlig inspirere nye kolleger, der gerne vil i gang.

1) Træning i observation

I denne øvelse trænes lærernes fire opmærksomhedszoner, dvs.:

- Lærers ydre zone
- Lærers udtrykszone
- Lærers mellemzone
- Lærers inderzone

For en nærmere præsentation af disse opmærksomhedszoner henvises til denne publikations kapitel 3. Øvelsen gennemføres i to-personers grupper, hvor man indtager rollerne A og B, og falder i to runder.

1. runde:

A fortæller i ca. fem minutter B om en vanskelig elev.

A skal samtidig hermed være opmærksom på både B's reaktioner og sine egen stemmeføring, mimik, øjenkontakt, gestik samt kropssprog i øvrigt.

Efterfølgende skal A beskrive dels B's reaktioner (kropsprog) og dels sin egen verbale og nonverbale kommunikation. B hjælper A med at huske og supplerer med sine egne iagttagelser.

2. runde:

B fortæller i ca. fem minutter A om en vanskelig elev.

Mens B fortæller, skal han/hun være opmærksom på sine egne tanker og følelser, som dukker op ved at skulle fortælle B om den vanskelige elev.

Efterfølgende fortæller B, hvad han/hun registrerede af tanker og følelser hos sig selv undervejs. A kan hjælpe B f.eks. ved at stille igangsættende spørgsmål.

2) Træning i samtale og feedback

Øvelsen gennemføres i tre-personers grupper. Den løber over tre runder (hver af ca. 30 minutters varighed), og man er på skift:

- A. Fokuspersonen, der fortæller om en situation i undervisningen, som har gjort et stort indtryk.
- B. Hjælperen, der placerer sig overfor fokuspersonen, og som skal træne sig i at forholde sig både styrende og lyttende som samtalepartner ved at anvende følgende metodikker (se i øvrigt bogens kapitel 4 om samtalemetode).
 - Slut en kontrakt med fokuspersonen. Bed denne indledningsvis tydeliggøre, hvad det er for en type situation eller problemstilling, der nu skal tales om.
 - Prøv dernæst at styre forløbet i følgende faser:
 - Bed fokuspersonen om så detaljeret og præcist som muligt at beskrive, hvad der rent faktisk skete i den pågældende situation.
 - Arbejd jer så ind mod det væsentlige - kernen - i den pågældende situation, altså hvad er det, der gør, at den har gjort et stort indtryk på fokuspersonen?
 - Få endvidere fokuspersonen til at reflektere over følgende: Hvad har situationen "lært dig", eller hvad har den givet af stof til eftertanke?
 - Støt fokuspersonen i at fortælle, f.eks. ved:
 - At være mimisk aktiv (øjeblikkontakt, nik, m.m.)

- At understøtte med såkaldte “døråbnere” (“Det lyder spændende” eller “Kan du ikke fortælle mere om det?”)
 - Giv plads til pauser (så fokuspersonen får tid til at tænke).
 - Foretag løbende reformuleringer på følelser og sagsforhold, f.eks.:
 - “Du blev gal/irriteret/usikker/lettet/glad....?”
 - “Har jeg forstået det rigtigt, hvis jeg siger, at ...?” eller “Lad mig prøve at gengive, hvad jeg har hørt Passer det?”
 - Brug en spørgeteknik, der fungerer igangsættende (dvs. får fokuspersonen til at se dybere og klarere på situationen), f.eks. :
 - Hvad og hvordan spørgsmål til at afdække konkrete detaljer.
 - Åbne spørgsmål til at afdække tanker, holdninger og følelser i situationen.
 - Spil ind med egne reaktioner og fortolkninger (uden at overtage eller afspore samtalen) f.eks.:
 - “Når du fortæller sådan, virker det sådan på mig/får jeg en fornemmelse af/får jeg den ide...”
- C. Observatøren, der placerer sig på sidelinjen, iagttager hjælperens måde at bruge ovennævnte metodikker og giver efterfølgende hjælperen feedback i form af konkrete eksempler.

Til samtalen mellem fokuspersonen og hjælperen afsættes 20 minutter (observatøren er tidtager).

Til den efterfølgende feedback fra observatøren til hjælperen afsættes 10 minutter.

Dernæst byttes roller, indtil alle i gruppen har prøvet samtlige tre roller.

3) Selvrefleksion som optakt til kollegial kontrakt

Øvelsen forløber i tre runder:

1. runde: Kollegiale samtaleinterview

Lærerne interviewer hinanden to og to ved hjælp af en vejledende interviewguide med det formål at give den enkelte lærer mulighed for som optakt til supervisionen at reflektere over sin egen undervisning og lærerrolle, herunder mulige temaer i supervisionen, f.eks. :

1. Hvordan føler du dig til rette med dit arbejde?
 - Hvad er du glad for i arbejdet?
 - Hvad bekymrer eller ærgrer dig?
2. Hvilke elever har du det vanskeligst med i din undervisning?
 - Hvordan “rammer” disse elever dig?: Bliver du irriteret/vred/usikker/ked af det/eller?
 - Viser du dine følelser over for eleverne?
3. Hvad oplever du som mest ressourcekrævende i lærerrollen?
 - Hvordan kunne noget af trykket reduceres uden at det skabte problemer i forhold til eleverne og undervisningen?
4. Hvad er du god til i samspillet med eleverne?
5. Hvordan har du det med at stille krav og sætte grænser i forhold til eleverne?
6. Hvordan har du det med at give og modtage ris/ros ift. eleverne?
7. Hvilke undervisningssituationer finder du dig bedst tilpas i?
Beskriv en situation, som du har været rigtig glad for.
8. Hvordan vil du beskrive dig selv som underviser: Er du den fagligt optagede og måske ambitiøse - er du læreren, der gør meget ud af at skabe en god kontakt og et godt klima på holdet - er du læreren, der bringer din personlighed meget ind i undervisningen - er du den pædagogisk fornyende og eksperimenterende - eller...?
9. Hvad skal dine elever “lære” i undervisningen - på kort og på længere sigt?
10. I hvilken grad er der overensstemmelse mellem dine pædagogiske ideer - og den måde det faktisk foregår på i hverdagen?

Interviewene foregår på denne måde:

1. runde: parvise interviews

Lærerne sætter sig parvis et uforstyrret sted med en kasettebåndoptager og hvert sit kasettebånd. Lærerne interviewer på skift hinanden, og den, der interviewes, sætter sit bånd i båndoptageren. Efter endt interview tager den første kollega sit bånd ud af båndoptageren, og den anden kollega gør sig klar til at blive interviewet. De to parter finder selv et passende tempo og en passende rytme og supplerer evt. interviewguiden med egne spørgsmål eller formuleringer. Det, der kommer frem i interviewene, er naturligvis fortroligt, og bliver mellem de enkelte par. Hvert interview varer ca. 40 minutter. Den interviewede beholder sit bånd, som skal bruges til en videre bearbejdning.

2. runde: gennemlytning af båndet

Efter interviewet arbejder den enkelte lærer videre med sit eget bånd.

Formålet er at lave et lille pædagogisk selvportræt. På båndet lytter lærerne til:

- Hvad der faktisk siges.
- Hvordan det bliver sagt (stemmeføring, engagement, pauser osv.).
- Hvad der ikke siges (men ved gennemlytningen alligevel dukker op som noget væsentligt).

Lærerne bruger gennemlytningen til at blive opmærksom, dels på mulige temaer til supervisionen og dels på forventninger til kollegerne i supervisionsgruppen.

Man reflekterer ved gennemlytningen over flg.:

- Hvad er karakteristisk for min lærerrolle og undervisningsstil i øjeblikket?
- Hvad vil jeg gerne arbejde med som de første områder eller temaer i supervisionen?
- Hvilke forventninger har jeg til kollegernes rolle som observatører og samtalepartnere? Hvordan vil de bedst kunne støtte mig og fungere som sparringspartnere?
- Hvad skal de afholde sig fra?

3. runde: Kollegiale kontrakter i de enkelte supervisionsgrupper

Efter den individuelle gennemlytning og bearbejdning af båndinterviewene mødes man i de forskellige supervisionsgrupper. Deltagerne præsenterer her de tanker og overvejelser, man har gjort sig på baggrund af interviewene, og udarbejder i de enkelte grupper en kollegial kontrakt med angivelse af de første supervisionstemaer, etiske spilleregler samt datoer og tider for supervisionen.

Og så kan man gå i gang!

8. Litteratur

Artikler

“Fra Åben Dør til undervisningsdifferentiering” af Hanne Baandrup og Anette Friis Madsen, Uddannelse nr. 5, 1992

“Det står og falder med praksis” af Sten Clod Poulsen, Uddannelse, juni 1991

“Samtalekultur som dåseåbner” af Sten Clod Poulsen, Gymnasieskolen nr. 11, 1991

“Systemisk gruppesupervision” af Dorrit Yde og Benedicte Maul, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 1, feb. 1995

“At åbne døren” af Peter Henrik Raae, i Pædagogik og perspektiv, 1994

Bøger/rapporter

Projekt Åben Dør 1-5, Vejle Amts U&K-forvaltning, sept. 90 - sept. 92

Lærer lærer lærer, red. Karen Faurfelt og Marion Thorning, Munksgaard, 1992

Man skal høre meget, red. Hanne Tofte Jespersen, Chr. Ejlers Forlag, 1988

Åben Dør - pædagogik i praksis, Hanne Baandrup og Anette Friis Madsen, Modtryk, 1994

Kollegial supervision, rapport fra et forløb på Århus Tekniske Skole, Levnedsmiddelfdelingen og grafisk afdeling i samarbejde med SEL, 1994

Den åbne skole - skoleudvikling gennem kollegial supervision, Forsøgs- og udviklingsarbejde på Aars Tekniske Skole, 1993, Carsten Rønn, SEL, 1994

Med i timen, af Ib Andersen og Lissi Olesen, Frederiksborg Amt, 1992

Supervision og konsultation, af Lis Keiser og Mogens A. Lund, Munksgaard, 1986

Taler vi forbi hinanden? Om voksenpædagogik og personlig kommunikation, af Marianne Kristiansen og Anne Aagard, Gyldendal, 1993

Kulturens koder, af Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann (red.), Odense Universitetsforlag, 1995.