

Evalueringsrapport

Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse

Udarbejdet af: Fredericia Gymnasium

Projekt navn: Kollegial supervision med fokus på motiverende og inkluderende undervisning.

Projektansvarlig: Elisabeth Møller Løye

Indhold

Indledning	3
Formål	3
Vidensgrundlag og antagelser	4
Kollegial supervision på Fredericia Gymnasium	5
Evalueringsdesign	7
Resultater og erfaringer: Klasserumskultur, inklusion, refleksion og inspiration	7
Opbygning af klasserumskultur	7
Inkluderende undervisning	9
Lærernes refleksion	11
Inspiration	12
Barrierer i forbindelse med projektet: logistik, samtaleform	13
Opsamlende og videre arbejde	14
Koncepter og anbefalinger	14
Litteratur	15

Indledning

Gymnasiet og hf udfordres i disse år af tilgang fra mange elever der tidligere ikke ville have søgt uddannelserne på grund af traditioner i familien, (begrænsninger i) faglige forudsætninger, interesser og motivation. At møde disse elever i et godt læringsmiljø kan være en udfordring, som i tidens løb er blevet mødt med pædagogiske tiltag om ansvar for egen læring, anerkendende tilgang og forestillinger om, at ro, orden og adfærdsregulering er en forudsætning for god faglighed.

Arbejdet med inklusion og klasserumskultur er en bestræbelse på at møde de nye elevgrupper på en konstruktiv måde. Tydeliggørelse af forventninger til eleverne gennem klare regler for adfærd i klassen og med undervisningen kan resultere i, at problemerne så at sige tillægges eleverne – det bliver dem, der bliver bærere af en uheldig/uønsket adfærd og klassekultur.

Lærernes faglighed og professionalisme udfordres på den anden side i bestræbelserne på at skabe inkluderende og motiverende undervisning. Hvordan sikrer man sig mod at blive slidt op og rendt over ende i mødet med eleverne, som somme tider kan være barsk og hårdt, og hvor man ser grimme sider af sig selv? Hvordan kan man lære at håndtere situationerne professionelt - professionelt i betydningen: som fagperson ikke som privatperson? Hvordan kan man involvere sig engageret og personligt, uden at det giver sår i selvfølelsen?

Lærerens refleksion over egen praksis og mulighed for at udvikle sig kan styrkes med adgangen til at få en kollegas konstruktive blik på undervisningen, og efterfølgende kan den afholdte undervisning undersøges i en supervisionsgruppe ud fra et eller flere af læreren valgte fokuspunkter.

Projektet søger at få svar på i hvilken grad kollegial supervision i gymnasiet og hf kan anvendes som middel til at styrke den inkluderende og motiverende undervisning ved at give lærere adgang til og rum for refleksion i et forum bestående af 3 lærere med samme klasse.

Formål

Formålet med kollegial supervision er at sætte fokus på lærernes undervisningspraksis og kompetenceudvikling med henblik på motiverende og inkluderende undervisning. Dette foregår i supervisions-team af 3 lærere med samme klasse, idet man herved tilgodeser at de

tre lærere kender eleverne i den klasse hvor undervisningen foregår. Da udfordringerne med at skabe en fælles forståelse for klasserumskultur mellem elever og lærere er størst i 1.-klasser, sammensættes supervisionsgrupperne blandt lærere i 1g og 1hf.

Målet er at skabe en fælles ramme for arbejdet med studiekompetencerne i klasser med en meget differentieret elevgruppe. Her bruges en umiddelbar kollegial respons på observeret undervisning til fælles refleksion med henblik på effektiv omdefinering og udvikling af en undervisningspraksis, der fører til øget fastholdelse gennem opmærksomhed på den inkluderende og motiverende undervisning.

For at arbejdet med at udveksle refleksion over egen undervisningspraksis kan fungere bedst og i et tillidsskabende fællesskab er det meningen at de deltagende lærere selv melder sig til at være med – ud fra et ønske om at arbejde med at gøre deres undervisning bedre og blive opmærksom på muligheder for at udnytte potentialer i deres samspil med eleverne .

Vidensgrundlag og antagelser

I mødet med eleverne stiller læreren såvel sin faglighed som sin personlighed til rådighed, og den ideelle fordring er at dette kan ske med professionalisme og overblik. I realiteten bliver mødet somme tider præget af spontane reaktioner og utilsigtede (måske ligefrem uhensigtsmæssige) handlemønstre. Dette sker, fordi der i kommunikationen i undervisningssituationen er så mange forskelligartede ting på spil og der er mulighed for så mange uventede hændelser. Lærere har som andre mennesker "blinde pletter" hvor de ikke er opmærksomme på deres egne reaktionsmønstre i bestemte situationer, og det kan specielt i mødet med elever med en helt anden dagsorden for deltagelse i undervisningen føre til et ringere udbytte for eleverne, til konflikter eller til frustrationer og oplevelse af ikke at slå til hos læreren. Gennem adgang til kollegial supervision af undervisningen kan oplevelsen af disse situationer sprogliggøres og give anledning til refleksion hos læreren og måske ændring af praksis i undervisningen.

Projektet har således især fokus på læreren, som ved hjælp af den refleksion der tilbydes gennem supervisionen gives mulighed for at justere på forhold i sin undervisning. Projektet medvirker desuden til at der udvikles en feedback-kultur på skolen, således at undervisning bliver noget man taler om – også når det ikke bare er succesfuldt.

Kollegial supervision på Fredericia Gymnasium.

Kollegial supervision som vej til motiverende og inkluderende undervisning var et tilbud til lærere i gymnasiet og hf på 1. år. I skoleårene 2012-13 og 2013-14. Interesserede lærere meldte sig til ledelsen eller projektleder, og fra skoleårets start blev der dannet supervisionsgrupper bestående af 3 lærere med samme klasse. De tre lærere kunne, men de behøvede ikke, udgøre klasseteamet (som på Fredericia Gymnasium består af 3 af klassens fællesfaglærere). Det overordnede perspektiv på supervisionen var udvikling af motiverende og inkluderende undervisning, men det var den enkelte deltager som definerede sine egne fokuspunkter for supervisionen. Disse fokuspunkter kunne f. eks. være "elevaktivitet og elevdeltagelse", "aktivering af de stille elever", "fastholdelse af koncentration", "imødekommenhed".

De tre lærere om samme klasse har et godt kendskab til den undervisningsmæssige virkelighed i netop den klasse, og specielt i 1g og 1hf klasser bruger lærerne tid og energi på intervention i forbindelse med omgangstone, arbejdsindsats og klasserumskultur. Den inkluderende tilgang udfordres af den åbenlyst asymmetriske relation mellem elever og lærere, og den vidensdeling og erfaringsudveksling, der er foregået i supervisionen, og som har haft et konkret udgangspunkt i afholdt og overværet undervisning, har været umiddelbart anvendelig for deltagerne i deres arbejde med klassen.

Projektet har kørt i denne regi i to skoleår, det første år med deltagelse af 12 lærere fordelt på 4 supervisionsgrupper, heraf 2 i 1g-klasser og 2 i 1hf-klasser, og det andet år med deltagelse af 15 lærere fordelt på 5 grupper i 4 gymnasieklasser og 1 hf-klasse. Lærerne fordeler sig jævnt over gymnasiets fagrække og aldersspredningen er svarende til aldersspredningen i lærergruppen. Blandt deltagerne det andet år var der 5 gengangere fra første år.

Ved starten afholdtes hvert år et indledningsseminar for deltagerne, hvor en ekstern konsulent introducerede til metoden, hvorpå den kollegiale supervision skulle finde sted.

Lene Tortzen Bager, ph.d. og lektor ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier ved Aarhus Universitet, har udviklet en metode, hvor de tre medlemmer af supervisionsgruppen på skift indtager tre roller, nemlig som fokusperson (den der afholder undervisningen), som supervisor (som observerer undervisningen og efterfølgende interviewer fokuspersonen i en kollegial samtale) og som mediator (der lytter aktivt til samtalen mellem fokusperson og supervisor og sikrer at de holder fokus og at samtalen får

dybde gennem evt. at intervenere og stille spørgsmål til samtalen). Fortroligheden med de tre roller og de særlige regler for samtalen kræver lidt træning, da de på mange måder bryder med traditionelle samtalemønstre, og det er årsagen til at der afholdes en kursusdag med Lene Tortzen Bager, hvor rollerne introduceres og afprøves.

Supervisionssamtalen adskiller sig fra den almindelige kollegiale samtale ved et sæt regler, der skal sikre det optimale rum for refleksion. Det præciseres i introduktionen at samtalen skal holde sig til det klart afgrænsede tema, som er fokus for supervisionen, at supervisors iagttagelser og feed-back skal tage udgangspunkt i præcise iagttagelser og at der som en selvfølgelighed er streng fortrolighed om, hvad man oplever i supervisorsrummet. Således er gode råd, kritik og afbrydelser bandlyste, og small talk henvises til "parkeringspladsen" – en metafor for det rum, der ligger uden for supervisionssamtalen. Desuden indøves mediators mulighed for at lave en "timeout" hvis han registrerer behov for at beskrive samtalsbevægelser. Det er supervisors opgave at stille de rigtige spørgsmål, der kan føre til udviklende dialoger. Der er forskel på lineære spørgsmål, cirkulære spørgsmål og refleksionsspørgsmål, og de forskellige spørgsmålstyper anvendes, hvor de er mest hensigtsmæssige.

Tidspunkterne for observation og supervision blev efterfølgende aftalt af grupperne selv ud fra en forhånds aftale om at der skulle gennemføres 2 runder – 2x 3 observationer med efterfølgende supervisionssamtaler – frem til ca. påskeferien. Tidsforbruget for de deltagende lærere blev kompenseret i form af 20 timer pr. deltagende lærer inklusive startseminaret. Efter første år blev startseminaret flyttet fra slutningen af august til slutningen af september efter ønske fra deltagerne det første år, da de mente at det ville give bedre forståelse for introduktionen til de tre roller i supervisionen, hvis grupperne først havde haft anledning til at observere undervisning hos de øvrige medlemmer i gruppen. I praksis viste det sig dog vanskeligt, for ikke at sige umuligt at finde tidspunkter til disse observationer, da skolestarten netop i 1.klasser er særdeles tidskrævende for de involverede lærere.

Netop tilrettelæggelsen af observationer og supervisionssamtaler har været vanskelig for deltagerne, og det har betydet at der ofte er gået lidt for lang tid mellem en observation og en samtale om undervisningen, fordi det ikke har kunnet lade sig gøre at samle alle tre lærere samtidig. I erkendelse af vanskelighederne med at mødes blev det andet år aftalt at kun supervisor behøvede at observere undervisningen hos fokuspersonen, mens mediator blot deltog i supervisionssamtalen. Det valgte nogle af grupperne at rette sig efter.

Evalueringsdesign.

Deltagelse i supervisionsprojektet har hvert år været frivillig, og hvert år har der meldt sig flere interesserede end der kunne blive plads til i projektet. Rygtet om projektets kvaliteter løb så at sige forud, men da det var en betingelse at der skulle kunne sammensættes supervisionsgrupper med tre lærere med samme 1.-klasse, var det ikke altid muligt at imødekomme alle ønsker om deltagelse. Det har således under hele forløbet været klart at projektet blev mødt med positive forventninger fra deltagernes side.

At evaluere effekten af projektet er ikke umiddelbart nemt, da tegn på ændringer af lærernes praksis i undervisningen som følge af den forbedrede adgang til refleksion kan være vanskelige at identificere. Det, der kan evalueres er derfor lærernes egen opfattelse af, hvad de har fået ud af deltagelse i projektet.

Denne evaluering er sket ved projektleders gruppeinterviews med de enkelte supervisionsgrupper midtvejs i projektets første år (Bilag 1), ved slutningen af det første år afholdtes der et evalueringsmøde for alle deltagerne (Bilag 2), og ved afslutningen af det andet år gennemførte projektleder individuelle, semistrukturerede interviews med 9 af deltagerne (Bilag 3). Evalueringerne har dels fokuseret på lærernes opfattelse af supervisionsmetodens gavnlige effekt på en fælles forståelse for og arbejde med klasserumskultur og inklusion i den enkelte klasse, dels effekten på deres egen undervisningspraksis og refleksioner over denne.

Elevperspektivet har ikke været direkte inddraget, for så vidt som eleverne ikke har været inddraget i at evaluere projektet. I supervisionsklasserne er der tale om nye elever, der lige er kommet til skolen, når projektet startes i deres klasse, de kender ikke lærerne og skolen på forhånd, så det vurderes at de svar de vil kunne give på supervisionens virkninger på inklusion og klasserumskultur ikke vil være retvisende.

Resultater og erfaringer: Klasserumskultur, inklusion, refleksion og inspiration

Opbygning af klasserumskultur

Organiseringen med tre lærere om samme klasse har haft en positiv effekt på arbejdet med at opbygge en klasserumskultur, som stimulerer læringen i klasserummet. Ved starten af arbejdet i supervisionsgruppen blev klassen introduceret til tiltaget af de deltagende lærere, oftest med oplysninger om at observatøren (eller i nogle tilfælde observatørerne), som skulle

overvære undervisning i klassen, skulle interessere sig for læreren og ikke for eleverne – det var altså ikke dem, der skulle observeres. Det at lærere interesserer sig for, hvordan der undervises, for samspillet mellem lærer og elev i en klasse, skabte respekt i blandt eleverne – de følte, at undervisningssituationen blev taget alvorligt:

Vi har sendt et signal til eleverne om at vi tager vores undervisning alvorligt. (Bilag 1, gruppe 1)

Eleverne oplever en interesse fra observatører – at vi ikke er ligeglade. (Bilag 1, gruppe 2)

Selv om observatørerne skulle fokusere på underviseren og ikke på eleverne under observationen i klassen, kunne de jo ikke undgå at lægge mærke til ting i klasserummet – interaktioner, aktiviteter eller for den sags skyld spagfærdige forsøg på at komme til orde i klassesdialogen – som undgik lærerens opmærksomhed, fordi man som underviser ikke kan have øjne og ører i alle hjørner af klasserummet samtidig. Det kunne være en øjenåbner for observatørerne, hvad der rent faktisk foregik, f. eks. bag de opslåede computerskærme, i en klasse, de vel at mærke selv kendte.

Supervisionen gav noget – interessant at sidde og observere eleverne, en øjenåbner i forhold til hvad der uden tvivl foregår i ens egne timer. Når man selv står der, er man fokuseret omkring sig selv, undervisningen, tavlen, man ser ikke på én elev i 5 minutter, og hvad der foregår i ham/hende. . (Bilag 1, gruppe 2)

Når man står i det som underviser, lægger supervisor mærke til ting, jeg ikke selv ser. Især med vores elevgruppe som har behov for en fast kærlig hånd. (Bilag 1, gruppe 4)

Disse iagttagelser kunne inddrages i de efterfølgende supervisionssamtaler og danne grundlag for overvejelser over, hvordan man som lærer kan møde udfordringer af den art i klassen, og være anledning til en fælles strategi over for klassen:

Ja, der har været ændringer i forhold til it-håndtering. Når man har observeret, hvor meget eleverne er på face-book, selv om det ser ud som om de arbejder – jeg kommenterer ikke på det mens det sker, men tager den viden med til min undervisning, så nu styrer jeg suverænt, hvornår de har åbne og lukkede skærme. Vi kører en rimeligt hård stil i klassen. Det er helt vildt, så meget eleverne er andre steder, under undervisningen. Vi skal starte med at bringe eleverne tilbage i klassen. Med den megen brug af pc bliver undervisningslokalerne til en dagligstue! (Bilag 3, Mand 49 år)

Ikke alle klasser er ens, og forskellen viser sig f. eks. i graden af motivation, omgangstone og arbejdsindsats. Derfor er arbejdet med at skabe en god klasserumskultur forskelligt fra klasse til klasse, og her har supervisionen vist sig at have en gavnlig virkning, fordi de tre lærere kan dele oplevelser af kulturen i klasserummet, så at sige på første hånd, og kan gribe intervenserende ind efter fælles diagnosticering af problemet. Det vil man naturligvis også kunne sammen med lærere, der ikke er i supervisionsteam sammen, men det at have overværet konkrete eksempler på undervisning hos hinanden styrker indsatsen.

Vi har også haft fokus på at man skal ikke finde sig i alt muligt: her skulle der have været sagt fra, her skulle man have stoppet. (Bilag 1 gruppe 2)

Supervisionen hjælper med til lægge op til en strategi omkring en klasse – har de nu meget krudt i røven, så skal man blive enige om at lægge pauser ind, variere undervisningsformer. Vi kan skabe noget læring på at tilrettelægge undervisningen efter klassens behov, så man kan bruge elevernes energi konstruktivt. (Bilag 3, Mand 49)

.....vores fælles samtaler og måden at forholde os til eleverne gør at vi hele tiden er bevidste om den uensartede gruppe, vi deler dem op på en særlig måde. Det er lektiefri undervisning, og det kræver forskellige grupper. (Bilag 3, Kvinde 62)

Inkluderende undervisning

Et helt centralt punkt i supervisionsprojektet var udviklingen af en inkluderende undervisning, og metoden har vist sig virksom på en række områder. Det gælder specielt inklusion i såkaldt vanskelige klasser med mange urolige og umotiverede elever, men det gælder også i en vis udstrækning inklusion af elever med specielle behov. Udfordringen i klasser, hvor der er mange umotiverede elever eller elever med adfærd og sprog, som støder sammen med lærernes forventninger til omgangstonen i klassen, er at møde disse elever med anerkendelse, uden at læreren sætter sin selvrespekt over styr eller overskrider sine egne grænser for hvad der er acceptabelt i mødet med eleverne. Observationer og efterfølgende supervisionssamtaler hjælper læreren til at fastholde fokus på den inkluderende tilgang.

Vi kan skabe noget læring på at tilrettelægge undervisningen efter klassens behov, så man kan bruge elevernes energi konstruktivt. Der er også forskel på fagene, hvor nogle elever er bange for at sige noget, så kan man lave en strategi med at få dem til at udtrykke sig mundtligt. (Bilag 3, Mand 49)

(Om det vigtigste ved projektet) *Hvordan man kan have fokus på eleverne, og hvor meget det betyder for dem at de er i et rum, hvor de kan være, og hvor de tør bidrage, f. eks. gennem niveaudeling. Der er en guldgrube i den viden vi har tilsammen.* (Bilag 3, kvinde 52)

Det første år betød det, at jeg turde skippe mine forestillinger om hvad vi skulle nå. Jeg underviser nu ikke længere efter at de skal have karakteren 12 til eksamen, men til at de skal med alle sammen. Nu er det mere små ting – at få overblik over klassen, at sætte ind hvor der er behov. (Bilag 3 Kvinde 46)

Både hensynet til elever med vanskeligheder og elever med særlige forudsætninger kan stille læreren over for behovet for differentieret undervisning, og at identificere dette behov kan være vanskeligt. Her viser supervisionsgrupperne sig at være et godt redskab, dels fordi observatøren får lejlighed til at observere eleverne i andre læreres timer og kan spotte elever, som skiller sig ud, dels fordi supervisionssamtalen medvirker til afklaringen og i nogle tilfælde til en justering af forventningerne:

På den måde at man får et øget kendskab til de enkelte elever. Måske opdager man at nogle er rigtigt svage til at læse, så har de nogle specielle behov, hvor man skal overveje, hvilke krav man stiller til dem. Mange elever kommer igennem de indledende screeninger, men er alligevel stærkt begrænsede f. eks. mht. læsehastighed, og mange har et begrænset ordforråd – så de ikke forstår det før-faglige ordforråd (som vi bruger til at forklare fagenes fagudtryk). (Bilag 3, mand 49)

F. eks. én der sidder med sin pc, og jeg vil have ham til at skrive i hånden, han er en sårbar ung, er blevet mobbet, vil ikke være social, vil ikke være i grupper. Det at man snakker om ham i supervisionsgruppen - så kan man fokusere på ham på en anden måde. Succesoplevelsen er så, når han kommer og skriver at han forstår det bedre, når han skriver i hånden. Vi skal se de sårbare unge, og det kan vi bedre med supervisionen. (Bilag 3, Kvinde 46)

Men også inklusion af de dygtige elever kan være en udfordring:

(Der er) særlige krav til en dygtig klasse: det handler om differentiering, efter erfaringer med mindre dygtige klasser – hvad skal være anderledes i den dygtige klasse. (Bilag 3, Mand 40)

Man ser de forskellige elevtyper i andres undervisning, man ser hvilke andre styrker eleverne har, men nu er det en god klasse – det handler også om at give udfordringer til de gode. (Bilag 3 Mand 39)

I de "vanskelige klasser" har det været værdifuldt for lærerne at have et forum, hvor deres oplevelser og erfaringer kunne deles med andre – bl.a. for at beskytte sig selv:

De to lærere har løbende vendt problemer i klassen – det letter trykket at der er et rum, hvor man kan tale om klassen, det har været et godt forum for afløb for frustrationer, som der har været en del af-.... De uformelle samtaler – det kollegiale forum – har været kvalificeret af supervisorsrummet. (Bilag 1 gruppe 2)

...så får man lov til at komme af med sine frustrationer over for kolleger, der kender eleverne. Men også at man ser dem i andre situationer og kan observere dem – vi skal jo også passe på at eleverne ikke sårer hinanden, man ser noget som man ikke kan holde øje på når man underviser. Jeg kan få mere overskud til at behandle dem som individer – det er der behov for hos de sårbare unge. (Bilag 3, Kvinde 46)

Lærernes refleksion

Udviklingen af lærernes kompetencer sker i stor udstrækning gennem refleksion over egne praksisformer, og i supervisorsprojektet kan handlerummet udvides i et tillidsskabende samarbejde med kolleger. Mødet med ligestillede kolleger giver anledning til at undersøge og videreudvikle såvel den praktiske undervisning som værdigrundlaget for denne undervisning. Det er altid den enkelte lærer, der beslutter og tilrettelægger sin handling i den undervisningsmæssige praksis ud fra sine egne forudsætninger, faglige som personlige, men adgangen til at formulere sine strategiske overvejelser er nærmest ikke-eksisterende i den almindelige skolehverdag. Det retter observationen og den efterfølgende supervisorsamtale op på gennem adgangen til at undersøge og beskrive sine egne og kollegers praksisformer, og dermed styrkes lærerens refleksionskompetence. At der lykkes er der flere udtalelser om:

*Når vi stiller de gode spørgsmål, rykker det for alvor.
Det at få overværet undervisning er pragtfuldt. Vi forbereder os på en anden måde.
(Bilag 1 gruppe1)*

Vi bliver mere opmærksomme når der kommer nogle andre ind, vores hellige lukkede rum skal lukkes op. Man strammer sig lidt op til de timer, men vi var også meget ærlige over for hinanden, og viste det der ikke behøvede at være vellykket. Vi

havde fokus på hvad der sker, ikke bare hvad der bør ske. Forberedelsen bliver anderledes, og vi tog ideer med fra hinanden. (Bilag 3, Kvinde 52år)

Jeg er ny som lærer, derfor er man konstant reflekterende og forandrende. Jeg er blevet mere afslappet i lærerrollen, mere veltilpas, har fået større forståelse af pensum og fornemmelse af årets gang. Jeg prøver flere undervisningsformer og forskellige arbejdsmåder til projektarbejde, gruppearbejde, respons. (Bilag 3, Mand 40år)

Inspiration

Selv om det ikke var et formuleret formål med projektet angiver mange af deltagerne at overværelsen af andre læreres undervisning og respons på deres egen har været en værdifuld kilde til inspiration for dem. Set fra et skoleperspektiv er dette en vigtig sideeffekt, da supervisionsprojektet dermed placerer sig som en spiller i den ønskelige vidensdeling og fælles kompetenceudvikling, som især er efterspurgt efter den seneste gymnasireform i 2007. Inspirationen kommer såvel på det fag-faglige område – i de tilfælde, hvor der er fagsammenfald indenfor supervisionsgruppen – som på det pædagogiske område:

Vi har overværet hinandens undervisning – vi er alle biologilærere, men jo ikke på denne klasse. Det har givet gavnlige sideeffekter med fif til undervisning. Det har været sjovt at være fagkolleger.

....Det jeg fik mest ud af var ikke feedbacken, men observationen af de andre. Det kunne også være de undervisningsmåder jeg så. (Bilag 3 Mand 35)

Jeg spekulerer hele tiden på at lære noget nyt. Når jeg ser en matematiktime, en historietime, som udelukkende er net-baseret, så tager jeg noget med mig. Vi har planer om at ændre det fysiske rum, en praksis hvor eleverne ved computerne sidder langs med væggen med hovederne ind mod væggen, og derefter samles vi mod midten. En bevidsthed om hvad der sker i det fysiske rum gør at vi får mere indblik i hvad der sker. (Bilag 3 Kvinde 62)

Og at vores forskellige personligheder spiller ind i vores ageren i klasserummet – de midler de to andre bruger, kan jeg ikke nødvendigvis bruge. Respekt kan ikke nødvendigvis overføres, men måske kan jeg lære noget af tilgangen – lidt mere laizzes-faire på indholdet og mere regelbundet på formen. (Bilag 3, Kvinde 32)

Det er bemærkelsesværdigt at selv erfarne gymnasielærere finder så stor inspiration i at overvære undervisning, også i andre fag end deres egne. Det vidner om en stor grad af nysgerrighed over for processerne og interaktionerne i klasserummet, og

supervisionsprojektet har givet en ramme for det, der ellers umiddelbart skulle være særdeles enkelt at sætte i værk – at se en kollega undervise.

Barrierer i forbindelse med projektet: logistik, samtaleform

Alle lærere, som har været involveret i kollegial supervision omtaler vanskelighederne med at tilrettelægge observationer med supervisionssamtaler kort tid efter. Dagligdagen på gymnasiet, hvor skemalagt den måtte se ud, er fuld af aktiviteter som involverer lærere ud over det faste skema. Det kan være studierejser, tværfaglige undervisningsforløb, lærerkandidatundervisning eller resterende barselsorlov der skal afholdes. Samtidig har den decentrale planlægning, hvor hver enkelt supervisionsgruppe skulle skemalægge deres aktiviteter betydet at man indimellem kom til at udfordres af ønsket om fleksibilitet, hvis planlægningen ikke var foregået i meget god tid. Flere lærere peger på at en central planlægning ville fritage lærerne fra ansvaret med at skulle bestemme over kollegers arbejdstid. Dette vil være noget, man skal arbejde målrettet på fremover.

En del peger også på at samtaleformen i supervisionssamtalerne er vanskelig. Under startseminaret blev der introduceret til ”den aftalte samtale” spilleregler og vejen til konstruktiv feedback med forskellige spørgsmålstyper - lineære, cirkulære, refleksive, strategiske og værdsættende spørgsmål – som midler til at styrke fokuspersonens refleksion under samtalen, men det kræver en tilvænning og et målrettet arbejde at indøve disse spørgsmål:

Spørgerollen er vildt svær - hvordan stiller man åbnende spørgsmål?

I en drømmeverden havde vi en coach, der hjælper med spørgsmålene. (Bilag 1, gruppe 1)

For mange blev de faste roller – specielt mediators, som under samtalen kun skulle observere, lytte aktivt og intervenere for at sikre fokus og dybde i samtalen – oplevet som snærende bånd, og mange grupper valgte at fortolke reglerne særdeles lempeligt, således at der blev givet adgang til at kommentere mere bredt op iagttagelserne under observationerne:

Det svære i samtalen er at holde fokus, men det er også ok, f. eks. at tale om enkeltelever – det giver det større blik på klassen. Reglerne er fortolket lempeligt. (Bilag 1, gruppe 3)

Vi holdt reglerne fra begyndelsen, men droppede dem alligevel, for at få det hele med. (Bilag 1, gruppe 4)

Og nogle mente også at samtalereglerne var uhensigtsmæssige:

Samtalereglerne – lærere på gymnasiet kender hinanden lidt bedre, reglerne er lidt girafagtige, vi har haft glæde af at gå lidt mere til stålet i vores gruppe. (Bilag 3 Mand 39)

Hvad denne lempeligere samtaleform har betydet for deltagernes udbytte af supervisionen er uklart, men alle understregede startseminarets betydning for udbyttet og værdien af at arbejde med supervisionsrollerne her (Bilag 2).

Opsamlende og videre arbejde

Kollegial supervision er kommet for at blive på Fredericia Gymnasium. Både fra ledelsesside og fra lærerside udtrykkes der ønske om at det kan blive et varigt tilbud til større eller mindre grupper af medarbejdere, i erkendelse af at den udviklingsproces der foregår under supervisionen er værdifuld, og det forum som supervisionsgruppen udgør er et særdeles brugbart tiltag til at imødekomme nogle af de behov man som lærer har i det somme tider ensomme møde med en klasse.

I dette projekt har fokus for supervisionen ligget på klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse – nogle meget aktuelle problemstillinger i dagens almene gymnasium og hf – men man kunne forestille sig andre forløb med et andet fokus, ligesom man kunne forestille sig at det ikke kun skulle tilbydes lærere i 1.klasser.

I det kommende skoleår er hensigten imidlertid at fortsætte af det spor, der nu er lagt ud: et tilbud til grupper af lærere med den samme 1.klasse og med fokus på den inkluderende og motiverende undervisning. Når fag- og timefordelingen ligger fast, kan interesserede melde sig, og de vil blive matchet i grupper med tre. I løbet af september vil der blive afholdt et startseminar med introduktion af spillereglerne for supervisionen ved konsulent.

I erkendelse af deltagernes problemer med at få skemalægning af observationer og supervisionssamtaler til at passe, vil dette gøres administrativt af projektleder eller af skolens administration.

Koncepter og anbefalinger

Det har vist sig vigtigt at der har været en tovholder eller projektleder, som holder styr på projektet undervejs, sammensætter grupperne, tilrettelægger startseminaret og følger op med evalueringssamtaler.

Startseminaret, med grundig introduktion til rollerne i supervisionsgruppen (fokuspersion, supervisor og mediator) og til regler for den aftalte samtale (og forskellen fra den almindelige kollegiale samtale) samt forslag til spørgsmål som kan virke befordrende på refleksionen hos fokuspersionen, er meget vigtigt, også selv om nogle af deltagerne har prøvet det før. Det er vigtigt at den nye supervisionsgruppe finder sine egne holdepunkter for arbejdet med at udvikle deres undervisningspraksis.

Deltagelse i supervisionsprojektet er en tidskrævende aktivitet, selv om det giver en høj grad af tilfredshed for de involverede, og det har på Fredericia Gymnasium været vurderet at hver lærer bruger ca. 20 timer på sin deltagelse, tid der lægges i den pågældendes opgaveportefølje for året.

Ved at give tid og rum for et projekt af denne karakter signalerer man at man betragter læreren som en vigtig (den vigtigste) ressource i undervisningen, og at denne ressource har udviklingspotentiale ved styrkelse af refleksionskompetencerne.

Litteratur

Bager, Lene Tortzen: *Kollegial supervision*, 2014.

<http://tortzen-bager.dk/om-tortzen-bager/kollegial-supervision/>

Leth Andersen, Hanne og Lene Tortzen Bager: *Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Aarhus Universitetsforlag, 2011

Evalueringsmøde om kollegial supervision 9.4.2013, Fredericia Gymnasium

Erfaringsudveksling og opsamling.

1. (Forsøgs-)projektets videre forløb
 2. Runde om hvordan grupperne har arbejdet.
 - a. Hvor mange runder har I nået?
 - b. Hvordan har I tilrettelagt supervisionssamtalerne?
 - c. Hvad har jeres udbytte været?
 3. Hvilke anbefalinger skal vi give videre til næste år?
 - a. Startseminar?
 - b. Mere eller mindre velegnede klasser?
 - c. Supervisionsgruppens sammensætning?
-
1. I skoleåret 2013-14 fortsættes med supervisionsgrupper i udvalgte 1g og 1hf-klasser. Gruppernes sammensætning tager udgangspunkt i frivillighed, og kan først planlægges, når fag- og timefordelingen er på plads.
 2. Projektets overordnede overskrift 'Klasserumskultur, inklusion, fraværsbekæmpelse' har været styrende hele vejen gennem forløbet med særlig vægt på klasserumskultur. De fleste grupper har gennemført 2 hele runder, en enkelt gruppe har nået 3 runder med overværet undervisning og efterfølgende supervisionssamtale hos alle tre lærere. Udfordringen har ofte været at afholde supervisionssamtalerne med undervisningslektionen i tilstrækkeligt frisk erindring. Nogle grupper har afholdt flere samtaler på samme dag.
Flere udtrykte ønske om en øget træning i at stille spørgsmål. De gode spørgsmål er vanskelige: Spørgsmålenes åbne karakter – hvordan bringer vi det op på et højere plan?
Alle udtrykte overordnet stor tilfredshed med deltagelsen og ønske om at kunne være med igen.
 3. Startseminaret er helt nødvendigt for et godt udbytte, men kan måske blive bedre således at man får en bedre øvelse i at få rollerne i supervisionen på plads. Godt at have observeret inden startseminar.

Det kunne være relevant med en lidt problematisk klasse (siger nogle af dem der har haft en 'nem' 1.klasse).

Ikke nødvendigvis problemklasser, der kunne også være en ide i at se forskellige klasser,

Godt med lærere fra forskellige fakulteter. Vigtigt: man skal kunne stole på hinanden.

Man skal kunne gå ind for projektet.