



---

# At se på sig selv som underviser.

Videoptagelse som medie for refleksion i adjunktpraksis

**Gitte Kingo Andersen**  
20050641

**Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet**

**Speciale 10. semester  
Vejleder: Karen E. Andreasen**

**Aflevering: 1 juni 2015**

## Artikel: Hvad er det lige man skal kigge efter?

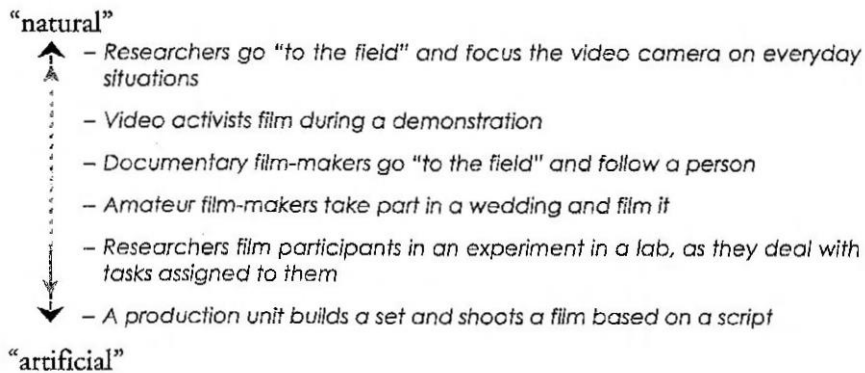
Gitte Kingo Andersen  
Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Denne artikel udspringer af en kvalitativ undersøgelse af, hvordan videooptagelser som medie og redskab kan kvalificere og fremme adjunkters refleksion over egen undervisningspraksis. Undersøgelsen bygger på to adjunktcases og to lektorcases i en efter- og videreuddannelsesafdeling. I undersøgelsen udtrykkes usikkerhed om videoanalyse, hvorfor informanterne umiddelbart vælger en åben fortolkende tilgang til analyse af egne videooptagelser. I løbet af undersøgelsen ændre informanterne holdning efter gennemsyn af egne optagelser. Dette indikerer, at kendskab til mulige analysemetoder kan kvalificere analysefasen, når videooptagelser anvendes som medie for refleksion over egen praksis. Artiklen skitserer derfor udkast til analyseproces, herunder fire mulige analysetilgange.

### **Video Analyse begynder med forskningsspørgsmålet**

Analyse af videomateriale begynder længe før materialet foreligger. Ifølge Knoblauch et. al. begynder analysen med spørgsmålet om, hvorfor videooptagelsen laves, dvs. hvad formålet er? (Knoblauch, Tuma, & Schnettler, 2015:48). Analyse hænger således sammen med spørgsmålet om, hvorvidt forskeren går i 'felten' og videooptager en 'hverdags situation' for at undersøge, hvordan der handles, eller om forskeren analyserer et medieprodukt f.eks. æstetik i en film. Formålet befinder sig i et kontinuum mellem 'naturlig' og 'kunstig' vist i figur 1. (ibid:46).



*Figure 1: “Natural” and “Artificial” Video Data*

(Knoblauch, 2015:46)

Den hensigt hvormed en videooptagelse finder sted, afspejler sig efterfølgende i, hvordan optagelsen laves: Om kameraet placeres i en objektiv, statisk position således, at der ‘handles’ foran kameraet, hvor deltagernes interaktion filmes i relativ lang tid, eller om kameraet er i aktion, hvor det fokuserer subjektivt på udvalgte fokuspunkter (‘point-of-views’) for at dokumentere forskningsspørgsmål (ibid.).

Formål og optagelsesmetode influerer efterfølgende på, hvordan videooptagelsen efterbehandles, om materialet forbliver ‘urørt’, eller om det klippes sammen til en narrativ fortælling (ibid:50), hvilket igen spiller ind på analysen.

Dette spænd illustreres i følgende figur 2.

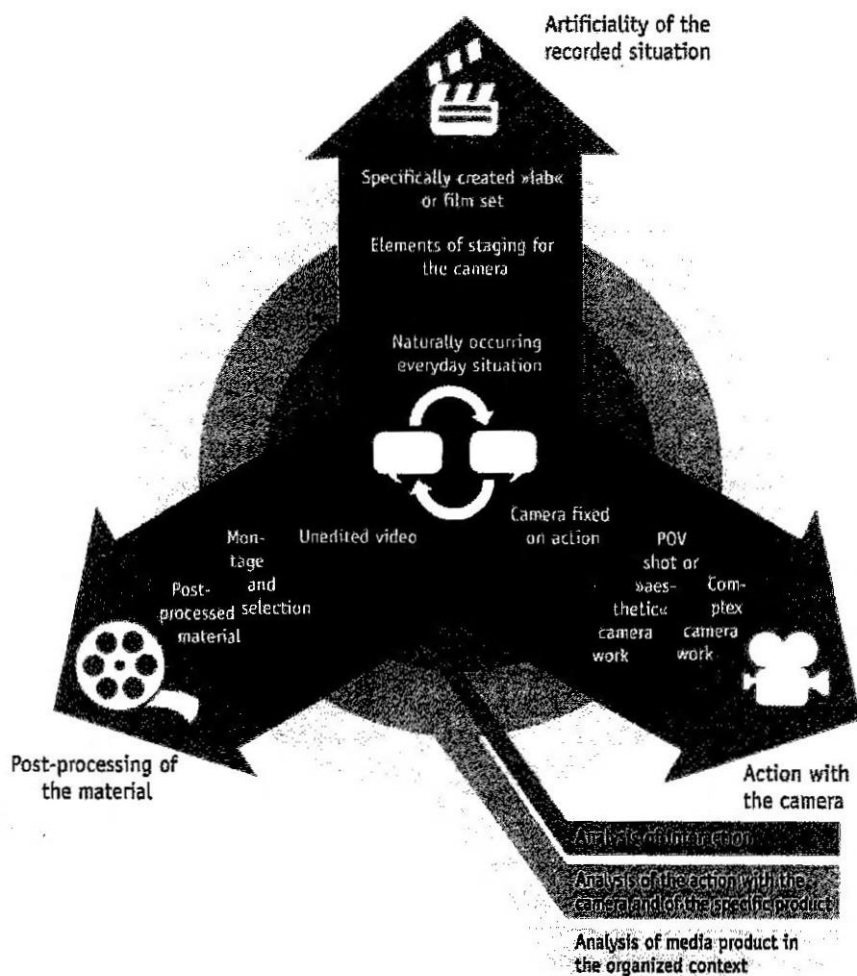


Figure 2: Dimensions of Data Types for Video Data

(Knoblauch et al., 2015:47)

I billedets tre ringe ligger indefra og ud: Analyse af interaktion, analyse af handling med kamera og produktet heraf, og analyse af medieproduktet i organiserede kontekst.

### Standardiseret eller fortolkende analyse

Hvis formålet med videooptagelser er at dokumentere noget bestemt foretages en standardiseret, deduktiv analyse, hvor analysekategorier er udvalgt på forhånd på baggrund af f.eks. en teori. Det betyder, at der laves systematiske optagelser med fokus på at dokumentere kategorierne. Den observatør, der analyserer, vil i så fald kode materialet efter forud valgte kategorier. Der kan f.eks. analyseres efter specifikke handlinger eller udsagn i en undervisningssituation, hvor videomaterialet kodes ved gennemsyn (Knoblauch, 2015:54).

Analyse kan også være en induktiv, fortolkende analyse, hvor der fokuseres på handlinger blandt deltagere og hos den der filmer, og her er interaktion i situationen

og mellem deltagerne i fokus. Der analyseres med det formål at skabe kategorier på baggrund af deltagernes interaktion (ibid:55).

I dette analysefelt placerer Knoblauch et al. en tredje, ikke-videnskabelig metode: "Vernacular" (folkelig) analyse, hvor aktørerne selv er meget fokuserede, idet formålet er selv-refleksion over eget arbejdsområde (ibid:58,130). Den metode, der synes at være tale om når adjunkter videooptager egen undervisning. Her er forsker ikke involveret, det er derimod aktørerne selv, der vælger at videooptage egen praksis.

## Fortolkende analysemetoder

I Alrø & Kristiansens analysemetode anlægges et interpersonelt kommunikationsperspektiv, hvor videooptagelser gengiver verbal kommunikation, betoning, mimik og gestik i sociale relationer. Med afsæt heri har de udviklet en 7-trins-analysemodel med forskellige analyseniveauer, der ikke nødvendigvis er lineære (Alrø & Kristiansen, 2008:84):

1. Intuition: Indlevelsen i en her-og-nu observation. Fornemmelse af noget ved første gennemsyn.
2. lagttagelse: Distancerende objektiv gengivelse af, hvad der ses, høres, og ord/tegn, der går igen.
3. Oplevelse: Observatørens reaktion på det, der ses og høres. Den følelsesmæssige reaktion.
4. Identifikation: Distancerende tilgang, hvor teori bruges i en beskrivelse.
5. Argumentation og diskussion: Analyse med afsæt i forskerens perspektiv og forskningsspørgsmål.
6. Fortolkning af situationen: Hvad siges verbalt og hvad siges mellem linjerne?
7. Mønstre og strategier: Konklusion over mønstre og strategier, der træder frem som svarer på forskningsspørgsmålet.

Knoblauch et. al. anlægger en fortolkende, subjektiv analyse af interaktion, der tager afsæt i, og struktureres af sætningen:

"Researchers go "to the field" and focus the video camera on everyday situations in which actors act, and they analyze how they act" (Knoblauch et.al, 2015:20) Min fremhævelse.

Sætningen beskriver proceduren ved "Videography"<sup>1</sup> (ibid:19), der begynder med, at forskeren går i felten, hvilket påvirker de efterfølgende handlinger, som

---

<sup>1</sup> Kobling af videoanalyse og etnografi. Fortolkende analyse af kommunikative handlinger i naturlige hverdagssituationer (Knoblauch & Tuma, René, Schnettler, Bernt, 2015)

beskrevet indledningsvis. Selve analysedelen: "How they act" (Ibid.:26) består af følgende:

- Videooptagelser ses igennem.
- Forskningsmæssige sekvenser identificeres vha. log/logbog.
- (Evt. transskribering af relevante sekvenser).
- Videosekvenser ses igennem og forsker forsøger at forstå, hvad der sker og, hvordan det sker. Fortolkning er en del af forståelsen.
- Det sete kategoriseres og klassificeres som repræsentationer på bestemte objekter.
- Forsker afkoder, og forstår bestemte aktiviteter i den specifikke sekvens på baggrund af kontekstviden.
- Forsker kombinerer forståelse med en systematisk evaluering af de synlige interaktioner.

Flere mulige tilgang finder vi i: *Learning Happens – rethinking video analysis*. (Nielsen et. al, 2002:311). Analyser er heri beskrevet som: *Actant analysis in videoviews*, med fokus på forbindelse mellem aktører og artefakter, *Space as "power over space"* og *Movement in space and time*, filmanalytisk tilgang af bevægelser i tid og rum og endelig en *Impressionistic studies and seduction*, der beskriver videoanalyse som en "moving in and out" af videomaterialet. En kontinuerlig bevægelse mellem at involvere sig (identificere sig med... og træde tilbage med et distancerende, analytisk perspektiv, hvor man beskriver, analyserer og fortolker videooptagelsen (ibid:330). Det er Michael Polanyis teori om 'tavs viden' der ligger til grund for denne analyse: 'Udefra-ind' og 'indefra-ud', hvor observatørens tavse viden implicit leder til forklaringer på det observerede. Med afsæt heri skal observatøren lade sig 'forføre' af den fortælling, der fremkommer i videomaterialet og se efter det, som fotografen Roland Barthes benævner 'Punctum'. Det, der umiddelbart springer i øjnene, som bryder og berører uventet og følelsesmæssigt. 'Punctum' angiver derefter 'Studium', der bliver det tema observatøren vælger at basere sin analyse på.

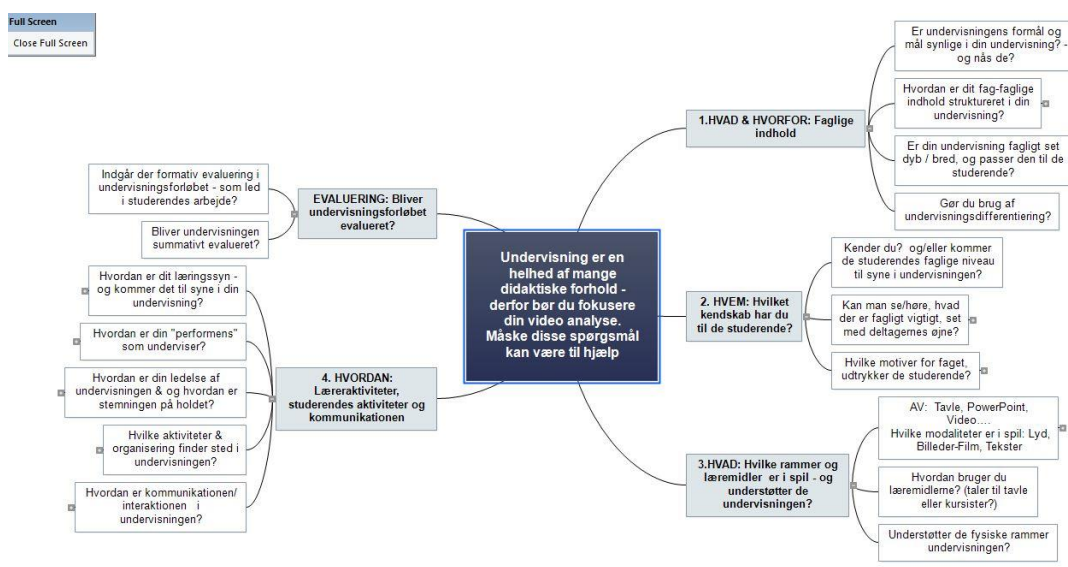
Adjunkterne i den kvalitative undersøgelsen af, hvordan videooptagelser influerer kognitiv refleksion over egen undervisningspraksis, har indledningsvis ikke specificerede analysepunkter og synes at vælge en fortolkende tilgang i lighed med den impressionistiske. Dette betyder, at adjunkterne senere tilbydes hjælp til deduktiv analysetilgang.

## **Deduktiv analyse**

Den deduktive analyse er defineret af et forskningsspørgsmål, som forsker eller aktør har fokus på f.eks. undersøgelse af bestemte didaktiske forhold i undervisning (Knoblauch et al., 2015:54). I så fald må forsker/aktør vælge det/de didaktiske temaer,

der anlægger analyserammen, og herunder definere de fænomener, der præcist skal fokuseres på under videooptagelserne og i analyse af videomaterialet.

I løbet af undersøgelsen tilbydes adjunkterne en didaktisk inspirationsoversigt, der er udviklet med afsæt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel (Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Hans Reitzel.. Oversigten indeholder en række spørgsmål, tænkt som inspiration til adjunktens didaktiske, deduktive analyse.



Egen figur. Didaktiske temaer og fænomener.

Den kvalitative undersøgelse viser, at der sker en holdningsændring hos adjunkterne, i løbet af undersøgelsen. Adjunkter, der indledningsvis var fortalere for en fortolkende analysetilgang mener, efter at have set/analyseret egne videooptagelser, at man nok bør anvende en mere kvalificeret tilgang, med valg af didaktiske fokusparametre - før videomaterialet ses igennem og dermed før videooptagelserne begynder.

Det kan konkluderes, at der synes at være to generelle 'veje' ind i analyse af videooptagelser afledt af det overordnede formål med en undersøgelse. Derfor er formålet med videooptagelsen den væsentligste parameter for, hvordan videomaterialet skal analyseres.

## Referencer

Alrø, H., & Kristiansen, M. (2008). Mediet er ikke budskabet - video i observation af interpersonel kommunikation. In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.),

*Videoobservation*

*Serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3* (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 73 – 100). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.

Knoblauch, H. (2009). Social constructivism and the three levels of video analysis. In T. U. Kissmann (Ed.), *Video interaction analysis. methods and methodology* (pp.181-198). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Knoblauch, H., Tuma, R., & Schnettler, B. (2015). *Videography : Introduction to interpretive videoanalysis of social situations* (1 Edition ed.). New York: Peter Lang.

Nielsen, J., Orngreen, R., Jensen, S. S., & Christiansen, E. (2002). Learning happens – rethinking video analysis. In L. Dirckinck-Holmfeld, & B. Fibiger (Eds.), *Learning in virtual environments* (pp. 310-337). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.



## Abstract

This thesis explores how video recordings as a medium and a tool can qualify and improve assistant professors' competence level, through reflection of own teaching practice, and how it is influenced by personal and organizational practices and policies. The theoretical foundation behind the thesis is Gadamer's philosophical hermeneutics, Wenger's social learning theory, and Kolb and Jarvis cognitive learning theories. The study is based on two assistant professor cases, supplemented with two professor cases, and the location is at the Department of Continuous Education (Efter- og videreuddannelsesafdelingen). A qualitative study will be conducted containing: Participatory observation and video recordings of seven teaching sessions and one counseling session, where there will be synchronous video recordings from two parallel angles of interpretation; eleven semi-structured interviews with assistant professors, professors and key informants; and three formal conversations supplemented with informal talks. The study provides a context-specific perspective on the research question (Flyvbjerg, 2010).

Informants are positive about using video recordings to observe own teaching practices, because they become aware of own habits, blind spots, and teaching style is clarified, and professional status and progression become evidence-based. Video recordings must be used with care, because it is vulnerable to be filmed, intimidating to hear and view your own teaching style, and emotionally hard to be pushed out of your comfort zone. This is a barrier which has to be overcome, and it will be, the more you participate.

Video recordings seem to reactivate feelings and experiences that can be conceptualized and attributed meaning through reflection (Kolb, 2012). As a multimodal medium, it is the basis for a divergent knowledge (ibid.) with a large variety of possible focus objects. Video recordings serves as subjective, evidence-based memory, and as the basis for a critical / analytical process (Jarvis, 2006), which can be related to didactical theory. Video recordings seem to be an objectification (Wenger, 2004) and a figurative representation (Kolb, 2012) of the assistant professor and his or her practices. Didactic focus parameters should be selected before the video recording begins. Video recordings seem to be able to: Display acute adjustments in the situation; show didactical progression over time; illustrate the teacher's didactic space; and form the basis for comparative analysis and reflection of their own teaching before, under and after the recording.

Guidance based on selected video sequences can qualify the assistant professor's reflection and evaluation, and support the assistant professor's zone of proximal development (Kolb, 1989). Guidance with video sequences as medium must be composed, so roles, processes and didactic focus objects are clearly defined. Video

recordings which are shared with others function as reified participation in negotiations in a community (Wenger, 2004).

Video recordings appear to initiate a cognitive reflection process (Kolb, 2012), to be mediating for assistant professors' learning process and to facilitate a cognitive, emotional and practical transformation which can lead to personal growth (Jarvis, 2006). Video recordings therefore form a basis for competence improvement through increased action potential (Wahlgren, 2010).

## Indholdsfortegnelse

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Abstract.....                                                 | 8  |
| 1.0 Indledning .....                                          | 12 |
| 1.1 Problemstilling .....                                     | 14 |
| 2.0 Specialets teoretiske afsæt .....                         | 15 |
| 2.1 Den læringsteoretiske ramme.....                          | 15 |
| 2.1.1 Wengers teori om læring.....                            | 16 |
| 2.1.2 Kolb om læring som refleksion over erfaring .....       | 18 |
| 2.1.3 Jarvis læringsteori .....                               | 21 |
| 2.1.4. Læring og kompetenceudvikling .....                    | 25 |
| 3.0 Adjunktforløb i EVU .....                                 | 27 |
| 3.1 Adjunktforløbets praksis-rammer.....                      | 29 |
| 4.0 Specialets undersøgelsesdesign .....                      | 31 |
| 4.1 Første fase, før videooptagelse .....                     | 31 |
| 4.2 Anden fase, under videooptagelse .....                    | 32 |
| 4.3. Tredje fase, efter videooptagelse.....                   | 33 |
| 5.0 Specialets empiriske metoder.....                         | 34 |
| 5.1 Informanter – cases i specialet.....                      | 34 |
| 5.2 Deltagende observation.....                               | 35 |
| 5.2.1 Deltagende observation i adjunkters undervisning.....   | 36 |
| 5.3 Videoobservation som undersøgelsesmetode .....            | 37 |
| 5.3.1 Videooptagelser i adjunkters undervisning .....         | 38 |
| 5.3.2 Videoudstyr i adjunkters undervisning.....              | 39 |
| 5.4 Interview .....                                           | 40 |
| 5.4.1 Interviews af undervisere .....                         | 41 |
| 5.5 Etik.....                                                 | 41 |
| 6.0 Analyse af empiri .....                                   | 42 |
| 6.1 Holdninger til - og erfaring med videooptagelser.....     | 43 |
| 6.2 Videooptagelsers egenskaber i adjunktens refleksion ..... | 45 |

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6.2.1 Didaktiske fokusobjekter i videoobservation? .....                                              | 47 |
| 6.2.2. Videooptagelser i den reflekterende observationsproces .....                                   | 49 |
| 6.3 Identitet .....                                                                                   | 52 |
| 6.4 Videooptagelser i refleksionsprocessen før-under-efter.....                                       | 54 |
| 6.4.1. Refleksion før undervisning .....                                                              | 54 |
| 6.4.2 Skemaer til refleksion over didaktiske fokusobjekter .....                                      | 55 |
| 6.4.3 Refleksion i undervisning.....                                                                  | 57 |
| 6.4.4 Refleksion efter undervisning.....                                                              | 59 |
| 6.5 Praxisforholds betydning for videomedieret refleksion.....                                        | 61 |
| 6.5.1. Tid, organisering og opgavemængde .....                                                        | 62 |
| 6.5.2 Praxisfællesskaber .....                                                                        | 64 |
| 6.5.3 Videosekvens i et lærende fællesskab .....                                                      | 68 |
| 6.5.4 Deltagelse og meningsforhandling i fællesskabet.....                                            | 69 |
| 6.5.5 Vejledning med videosekvens som tredje fælles objekt .....                                      | 70 |
| 6.6. Videoudstyrets brug i praksis.....                                                               | 73 |
| 7.0 Diskussion af teori, metode, resultat og validitet.....                                           | 75 |
| 7.1 Holdninger til videooptagelse i egen undervisningspraksis .....                                   | 75 |
| 7.2 Hvordan kan video kvalificere adjunkters refleksion over egen praksis? .....                      | 76 |
| 7.3 Hvordan kan praksisforhold understøtte/eller hæmme adjunkters refleksion over egen praksis? ..... | 78 |
| 8.0 Konklusion.....                                                                                   | 80 |
| 9.0 Perspektivering.....                                                                              | 82 |
| Referencer .....                                                                                      | 84 |
| Referencer sekundære. ....                                                                            | 89 |
| Bilag.....                                                                                            | 91 |

## 1.0 Indledning

Dette speciale er en kvalitativ undersøgelse af, hvordan videooptagelser kan understøtte adjunkters kompetenceudvikling - nærmere bestemt refleksion over egen undervisningspraksis som led i adjunktpædagogikum.

Specialets undersøgelse finder sted i Efter- og videreuddannelsesafdelingen (EVU) i VIA University College, hvor EVU som selvfinansierende organisation udbyder efter- og videreuddannelse i form af diplom- og akademiuddannelser for færdiguddannede professionelle i kommuner, institutioner og virksomheder inden for et bredt fagområde. For at EVU fortsat kan være en attraktiv kursusudbyder i markedet for efter- og videreuddannelse, lægger organisationen vægt på intern kompetenceudvikling af ansatte, hvilket implicit understøttes af VIA's strategi, der beskriver de strategiske udfordringer, som organisationen VIA skal handle på. Her nævnes bl.a.:

*"Aftryk VIA nye læringsformer. Vi skal udvikle nye læringsformer, og studerende og undervisere skal skabe nye relationer – både til hinanden og til virksomheder og organisationer uden for VIA" [...] VIA skal fortsætte arbejdet med at nytænke vores læringsformer og udvikle nye konstruktioner af læring, hvor studerende og undervisere indgår i nye roller og relationer både indbyrdes og i forhold til aftagere, professioner og erhverv. " (VIA strategi. Aftryk på verden, 2015-2017:8-14).*

En tendens der understøttes af den nye rapport fra Danmarks Akkrediteringsinstitution, der dokumenterer, at pædagogisk opkvalificering er i fokus i såvel professionsskoler som universiteter:

*"Rapporten viser gennemgående, at den pædagogiske opkvalificering i høj grad er kommet på dagsordenen ude på institutionerne. At arbejde med undervisernes pædagogiske kompetencer er ikke nyt, men vi ser nu også en tendens til, at der bliver arbejdet mere struktureret med den pædagogiske opkvalificering - ikke mindst i forbindelse med de igangværende og kommende institutionsakkrediteringer" (Pædagogisk opkvalificering af undervisere. En opsamlende analyse, 2014:5)*

EVU har, som led i de strategiske udfordringer, udarbejdet et *Didaktisk grundlag for undervisningsforløb* (bilag 1), der udtrykker rammer og hensigt for EVU som kursusudbyder. I grundlaget udtrykkes det, at EVU har til formål at:

- "bidrage til, at de studerende, deres organisationer og medarbejderne i EVU sammen kan udvikle, udvide og udfordre læringsrummet.
- Synliggøre og udvikle undervisningsmetoder, der fremmer motivation og forskellige former for studieaktivitet.
- Omsætte det EVU står for til god undervisning.
- EVU kan beskrive og vise sin didaktik i praksis.

- EVU differentierer sig på markedet for efter – og videreuddannelse.
- Motivere til og støtte undervisere i at udvikle og gennemføre undervisningsforløb sammen og som fælles praksis.
- Være ramme for kollegial sparring, udvikling og læring.
- Bidrage til adjunkters lektorkvalificering i forhold til efter- og videreuddannelses-opgaver" (*Didaktisk grundlag for undervisningsforløb*, 2015:1-2. Bilag 1.)

EVU vil på denne måde understøtte, at undervisere i EVU sammen, og sammen med de studerende, udvikler læringsrummet, undervisningsmetoder og undervisningsforløb, og EVU vil være ramme for kollegial sparring, udvikling og læring, herunder bidrage til adjunkters lektorkvalificering.

Det didaktiske grundlag beskriver denne proces som en: 'før, under og efter proces' med fokus på diskussion, praksisøvelser og refleksioner som led i implementering af nye tiltag (ibid.).

Specialet kom i stand, da afdelingen *Uddannelse og udvikling* gerne vil understøtte underviseres pædagogiske kompetenceudvikling, som der er fokus på, dels i VIA som organisation jf. førnævnte *Aftryk på verden*, dels i EVU's fireårige adjunktforløb.

I adjunktvejledning udarbejdet af VIA: *At være adjunkt* er formålet med adjunktforløbet beskrevet således:

"Adjunktperiodens overordnede formål er, at du som adjunkt kvalificerer dig til lektorbedømmelse og lektoransættelse. Adjunktperioden kan derfor betragtes som et kompetenceudviklingsforløb, hvor du skal have fokus på to hovedområder: Opgaver inden for undervisning og Forskning- udvikling" (*At være adjunkt*, 2014:3. Bilag 2).

I nærværende speciale fokuseres derfor på adjunkter, der underviser i EVU, og som ansættes i et fireårigt kompetenceudviklingsforløb benævnt adjunktpædagogikum, hvori adjunkter uddannes til at undervise ved at tage afsæt i egen undervisningspraksis. I det fireårige forløb skal adjunkter undersøge, beskrive og dokumentere egen undervisningspraksis. (*Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole*, 2014).

I afdelingen *Uddannelse og udvikling* har man en formodning om, at videooptagelser kan understøtte den udviklingsproces, der finder sted i løbet af adjunktpædagogikum, og som uddybes i adjunktvejledning nr. 2. fra VIA, hvor der er fokus på, at adjunkten kan:

"... dokumentere sine arbejdsopgaver, begrunde sine valg og reflektere over sine begrundelser og handlinger. "Beskrivelse", "begrundelse og "refleksion"

er derfor essensen i arbejdet med lektoranmodningen". (*Lektoranmodning*, 2014:4, bilag 3).

Der er en formodning om, at videooptagelser især kan kvalificere og øge adjunktens refleksionsproces, hvilket beror på, at Skive Læreruddannelse har forsket i, hvordan specielt dobbelt-kameraudstyr fremmer lærerstuderendes didaktiske refleksion over egen undervisningspraksis (Foredrag Aarhus Skolemesse, 2015). Lignende effekt beskrives i artiklerne: *Digital video for fostering self-reflection in an ePortfolio environment*, hvor videooptagelser synes at lede til et højt niveau af selvrefleksion hos universitets studerende, (Cheng and Chau, 2009) og i *Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research*, hvor der konkluderes, at videostimuleret refleksion giver undervisere effektiv mulighed for at reflektere over didaktiske begrundelser (Schmid, 2011).

Formålet med specialet er derfor at undersøge, hvordan videooptagelser, som medie og redskab, kan understøtte adjunktens kompetenceudvikling i en læringskontekst, hvor personlige- og organisatoriske praksisforhold spiller ind i forhold til at anvende videooptagelser i egen undervisningspraksis.

Det leder frem til følgende:

### 1.1 Problemstilling

- Hvordan er adjunktens holdninger til, og erfaring med, videooptagelser som medie til refleksion over egen undervisningspraksis?
- Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens refleksionsproces over egen undervisningspraksis?
- Og hvordan kan praksisforhold understøtte og-/eller hæmme adjunktens refleksion vha. videooptagelser?

I specialet forstås refleksion som en rationel proces, hvor der stilles spørgsmål til den oplevelse/erfaring/problem, individet erfarer (Jarvis, 2006:99), det uddybes afsnit 2.1. Begrebet videooptagelse anvendes om de optagelser, der sker i adjunktens undervisning vha. IRIS Connect, og som tilgår adjunkten. Videoobservation udtrykker en empirisk forskningsmetode, at der foretages en forskningsmæssig observation, det uddybes afsnit 5.3.1

For at undersøge problemstillingen tilrettelægges en fænomenologisk inspireret, kvalitativ undersøgelse, med få adjunktcases, der følges i en 'før-under-efter videooptagelse'-proces. Undersøgelsesdesignet tager i en vis grad afsæt i det *Didaktiske grundlag* for adjunkters kompetenceforløb i EVU. Ligeledes tager undersøgelsen afsæt i Gadammers filosofiske hermeneutik, der uddybes i næste afsnit.

## 2.0 Specialets teoretiske afsæt

Specialet og undersøgelsen tager afsæt i Gadammers filosofiske hermeneutik (Højberg, 2009:320), hvor fortolkning ikke forstås som en metode, men som selve grundlaget for menneskers interaktion.

Mennesket er et sprogligt, historisk og fortolkende væsen, hvilket udgør grundlaget for menneskers interaktion, og fortolkning er betingelsen for menneskers samvær og respektive erkendelsesprocesser og erfaringer heri (ibid:321). Fortolkning er således ikke en metode, men grundlaget for den menneskelige interaktion, hvori man søger at forstå hinanden, at få indsigt i hvad der er meningsfuldt for det enkelte individ, hvilke tanker, følelser, motiver der ligger til grund for de respektive handlinger. Fortolkningen består derfor af: Forståelse, udlægning og anvendelse af den erkendelse man når frem til i en hermeneutisk proces.

For at kunne forstå hinanden er bevidstheden om forforståelse og fordomme nødvendigt. Vores forståelse af den anden tager afsæt i egen allerede erfaret forforståelse (ibid:322) og i ens fordomme. Her i betydningen vores kulturelle, historiske forudsætninger, hvilket tilsammen udgør ens forståelseshorisont (synsfelt) (ibid:323) der er bestemmende for vores fortolkende interaktion med andre mennesker. I mødet med et andet menneske er der mulighed for, at der sker en horisontsammensmeltning (ibid:324). Det vil sige, vi oplever at kunne forstå hinanden betinget af; vores sproglige formåen, forforståelse og de fordomme vi hver især tager afsæt i. Derved udvides ens horisont og fordommene revideres, der gøres en hermeneutisk erfaring (ibid:325).

Denne forståelse betyder, at specialets undersøgelse er funderet i kvalitative undersøgelsesmetoder, hvor dialog og fortolkning præger interaktionen mellem informanter og forsker i en kontinuerlig, spirallær, hermeneutisk proces. Fortolkning er således grundlag for de respektive erkendelsesprocesser og erfaringer, undersøgelsen frembringer.

## 2.1 Den læringsteoretiske ramme

Når adjunkter ansættes i EVU træder de, som nævnt indledningsvis, ind i minimum ét større fællesskab, der i en eller anden grad udgør et fundament for deres adjunktpædagogikum. Her forstået som en læreproces. Dette fællesskab får betydning for adjunktens kompetenceudvikling, og derfor er Wengers teori om begrebet praksisfællesskab valgt som teoretisk analyse- og forståelsesramme af læringskonteksten (Wenger, 2004). En anden teoretisk ramme, f.eks. Yrjö Engeström virksomhedsteori kunne også have været anvendt, hvis specialets fokus var selve EVU og organisationsudvikling.

Wengers sociale læringsteori er valgt for at analysere og forstå det praksisfelt, adjunkten agerer i, mens David A. Kolb og Peter Jarvis mere kognitivt relaterede



læringsteorier er specialets centrale teorier til analyse og forståelse af adjunktens refleksion over egen læring. Endelig belyses kompetenceudvikling ganske kortfattet ved Bjarne Wahlgren.

Der anvendes således anerkendte læringsteorier, der supplerer hinanden, og beskriver læring som en proces, der er social og kognitiv funderet. De har afsæt i en konstruktivistisk læringsopfattelse, hvor det er individet selv, der er den lærende og konstruerer egen læring; viden, færdigheder og holdninger gennem interaktion med omgivelserne, dvs. læring i socialt medierede situationer.

### 2.1.1 Wengers teori om læring

Ifølge Wenger er mennesket et socialt væsen, der deltager i forskellige praksisfællesskaber på arbejdet og i privatlivet (Wenger, 2004). Det indgår i en række forskellige fællesskaber, hvori der implicit foregår en form for læring mere eller mindre bevidst, fordi praksis er læring, det man lærer er ens praksis (Wenger, 2004:115). Når mennesket træder ind i et nyt fællesskab, vil det i en eller anden udstrækning engagere sig og forsøge at bidrage til dette fællesskab. Individet træder så at sige ind i en historisk og social læringsarena, hvor læring sker gennem: Deltagelse i fællesskabet, udøvelse af praksis, erfaring og meningsforhandling og udvikling/ændring af identitet. (Wenger, 2004). En proces der er socialt betinget, og omfatter individets personlige refleksion over netop handling og erfaring.

Wenger illustrerer læringskomponenterne således:



Figur 1. (Wenger, 2012:143)

I Wengers forståelse er deltagelse i fællesskabet en aktiv proces. Fra perifer til fuldgyldigt medlem i forskellige læringsbaner (Wenger, 2004:179) med forskellige former for relationer og positioner i fællesskabet. Deltagelse karakteriseres som:

"... den sociale oplevelse af at leve i verden som medlemskab i sociale fællesskaber [...] en kompleks proces der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold " (ibid:70).

Når individet deltager i de sociale fællesskaber får det mulighed for at genkende noget af sig selv i andre, og det, man genkender, betinger evnen til gensidig samtale og meningsforhandling, hvorved individet oplever fællesskabet og engagementet heri som meningsfuldt (Ibid:67). Evnen til at forhandle mening og dermed påvirke fællesskabet er i sidste instans afgørende for, at deltagelsen i fællesskabet afføder erfaringer og læring, fordi det opleves som meningsfuld for individet. Når fællesskabet synes meningsfuldt, er deltagelsen i fællesskabet fundament for mulig læring. Deltagelsen former individet – og virker tilbage på fællesskabet, og deltagelsen kan antage alle former for relationer.

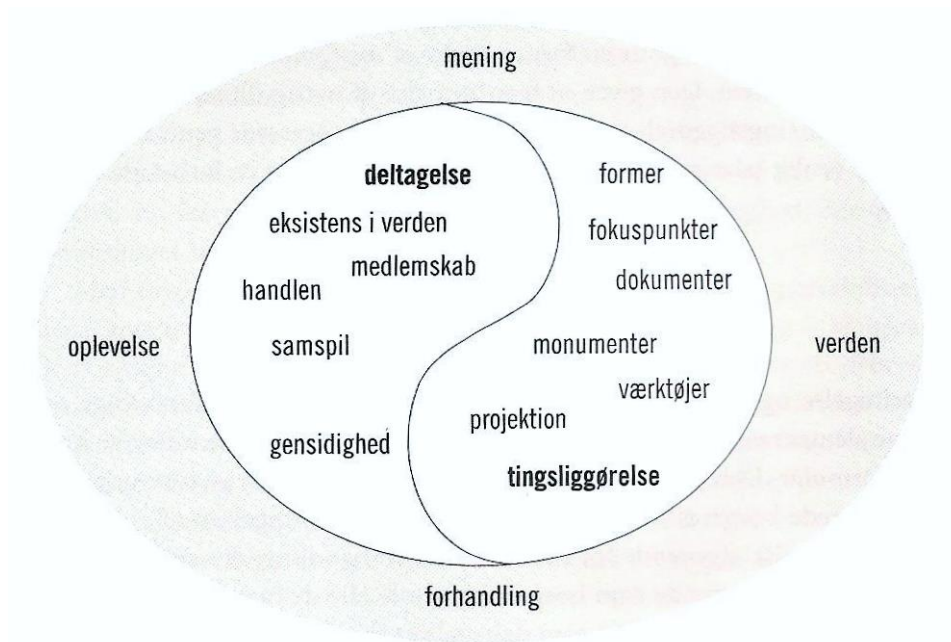
Individet vil med stor sandsynlighed deltage i flere forskellige fællesskaber, med hver deres praksisser, og individet vil optræde dels som perifer i nogen fællesskaber, på vej til at lære netop deres praksisser, og som fuldgældigt medlem i andre, hvor individet fuldt ud kender- og handler på baggrund af fællesskabets historiske og kulturelle kontekst. Fællesskabets praksisser fungerer dermed som læringshistorier og -arenaer ved fuldt medlemskab.

Ikke alle fællesskaber er praksisfællesskaber, der muliggør førnævnte deltagelse. For at der er tale om en egentlig praksis, skal deltagelsen være betinget af:

- Deltagere med unikke identiteter, kompetencer og roller i et gensidigt engagement omkring det, man laver. Kendetegnet ved tilhørsforhold, tætte og gensidige relationer, der opretholder fællesskabet.
- En fælles virksomhed, der er kollektiv forhandlet og defineret af deltagerne, med fælles mål, der skaber gensidig ansvarlighed.
- Et fælles repertoire dvs. ressourcer i form af artefakter, diskurser, handlinger (rutiner), historier og symboler, som fællesskabet har skabt, og som ligger til grund for meningsforhandling (Wenger, 2004:90).

Et praksisfællesskab fungerer som et kompetencesystem (Wenger, 2004:161). Et to-vejs-system, hvor fællesskabets kompetencer bestemmer det, individet lærer, men hvor individets erfaringer også kan styre kompetencesystemets læring gennem meningsforhandling (ibid:162). Individet oplever kompetence og bidrager selv (og anerkendes) som en kompetent deltager (ibid:177).

I Wengers optik er det at lære en proces, hvor individet lærer ved at deltage i en praksis - ved at være en handlende og meningsforhandlende person i et praksisfællesskab med fælles virksomhed og repertoire, hvor individet gennem deltagelse, tingsliggørelse (f.eks. vha. PowerPoint) og meningsforhandling opnår erfaring og udvikler sig fagligt og personligt. Illustreret i figur 2.



Figur 2. (Wenger, 2004:78)

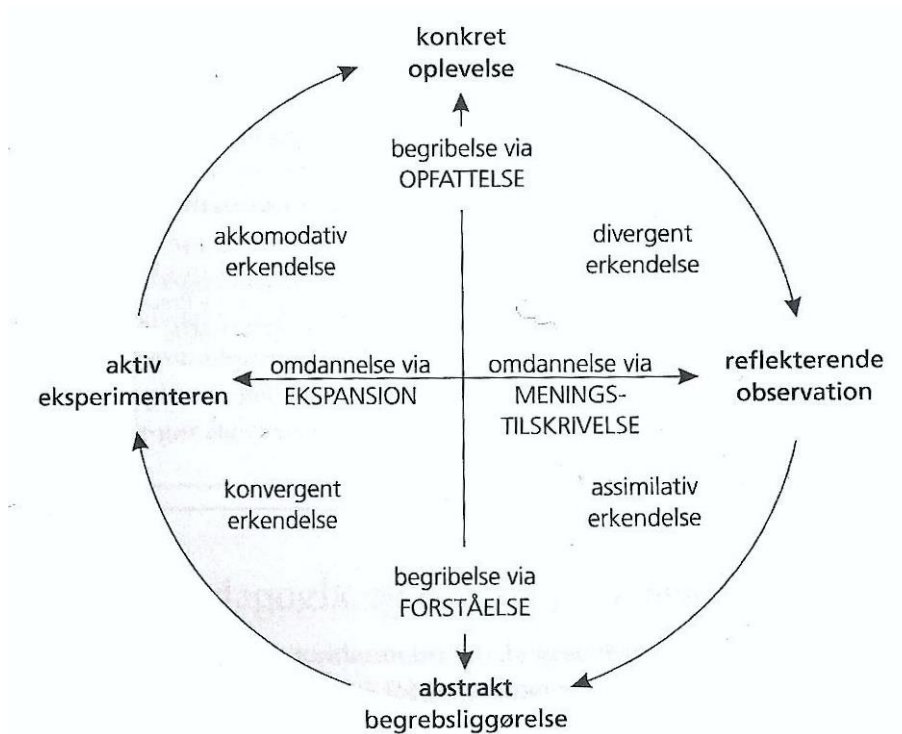
Det at lære er en transformering af individets identitet (ibid:257). En konstant forandring gennem deltagelse og meningsforhandling i praksisfællesskabet. Identiteten bliver til i en harmoniseringsproces af individets læringsbaner i de fællesskaber, individet deltager i (ibid:186). Identiteten etableres i fællesskabets praksis, og derfor kan det være svært at forandre sig i fællesskabet – men også svært uden fællesskabets accept (ibid:109).

### 2.1.2 Kolb om læring som refleksion over erfaring

Hvor Wenger fremhæver deltagelse og meningsforhandling i praksisfællesskabet som vigtige faktorer for læreprocessen, finder vi hos Kolb en teori om læring, forstået som en kontinuerlig refleksionsproces baseret på handlinger og erfaringer, der beskriver og uddyber den erfaringsbaserede læreproces (Kolb 1984:27). Det vises i en cirkulær model i figur 3.

Ifølge Kolb er individets læreproces udspændt i to dimensioner (Kolb, 1984:41).

1. Det vertikale spænd mellem konkret opfattelse og (praksis)oplevelse, og forståelse gennem abstrakt begrebsliggørelse.
2. Det horisontale spænd mellem aktiv (praksis) eksperimenteren (ekspansion) og reflekterende observation, meningstilskrivning gennem kognitiv refleksion.



Figur 3. (Kolb, 2012:297)

Modellen giver en forståelse af den lærendes kognitive processer, der, afledt af interaktion med omgivelserne, leder til ny viden og holdninger:

"Learning Involves Transactions Between the Person and the Environment"  
(Kolb, 1984:34).

Læreprocessen finder sted i dette spektrum mellem praksisbaserede handlinger og erfaringer og kognitiv refleksion, hvor erfaringer tilskrives mening og bliver til ny viden og nye holdninger, der kan afprøves på ny i praksis. En proces der involverer hele personen; tanker, følelser og adfærd (Kolb, 1984:31). Eller som Kolb skriver:

"... on moves in varying degrees from actor to observer, and from specific involvement to general analytic detachment" (ibid).

Kolb definerer læreprocessen som: Transformering af erfaring til viden i en refleksionsproces:

"... learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it" (Kolb, 1984:41).

I en senere version af Kolbs teori udtrykker han sig således:

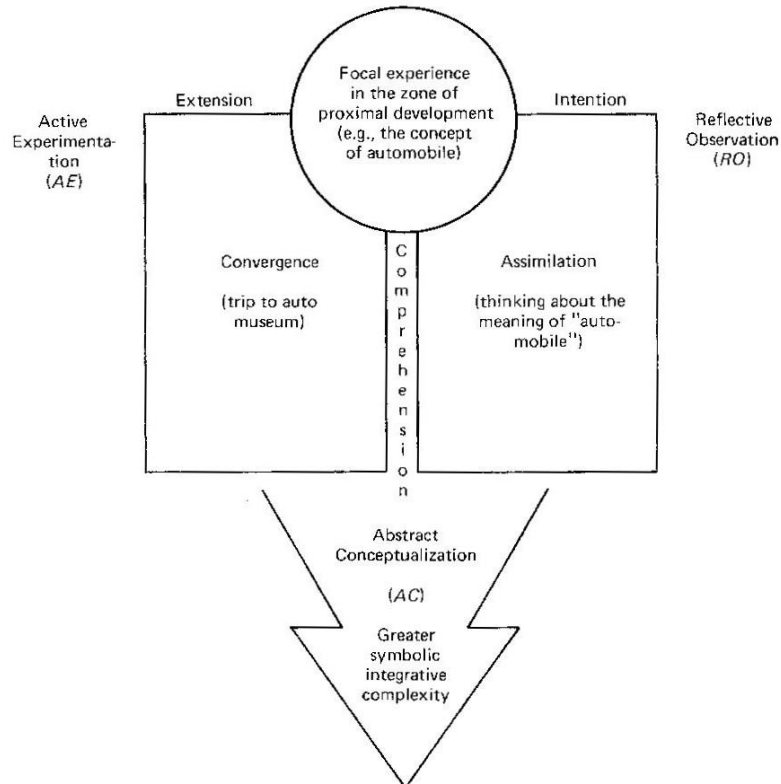
"... læring er den proces, hvorved erfaring omdannes til erkendelse. Erkendelse resulterer af kombinationen mellem at begribe en oplevelse og

omdanne den [...] Den centrale ide i dette er, at læring og derfor også erkendelse forudsætter *både* begribelse eller figurativ repræsentation af oplevelsen og en omdannelse af denne repræsentation. " (Kolb, 2012:296-297).

Ifølge Kolb kan de to dimensioner ikke stå alene. Det er centralt for læreprocessen, at der både er tale om en begribelse, en figurativ repræsentation af de konkrete erfaringer, og en transformation af denne repræsentation – et erfaringsgrundlag, der kan transformeres, og efterfølgende gøres noget med:

"The simple perception of experience is not sufficient for learning; something must be done with it" (Kolb, 1984:42).

Og processen er en social medieret proces, der formes af det kulturelle og sociale system. Deri ligger implicit Vygotsky zone for nærmeste udvikling, hvor læring kan finde sted, hvis den kognitive læreproces understøttes, f.eks. af vejledning (Kolb, 1984:133). Kolb illustrerer denne proces i følgende figur 4, der bygger på førnævnte læringscirkel figur 3.



Figur 4. (Kolb, 1984:147)

Læring opstår som følge af at: Handlinger opleves og begribes, forstås og transformeres til repræsentationer, der relateres til de erfaringer, holdninger og den viden, individet har i forvejen. Repræsentationerne (erfaringerne) transformeres gennem en indre refleksiv meningstilskrivning til ny viden og nye holdninger, der evt. afprøves på ny i omverdenen (Kolb, 2012; Wahlgren, 2002).

For at kunne dette: Udvikle ny viden, færdigheder og holdninger, må den lærende, ifølge Kolb, være i besiddelse af fire færdigheder/evner:

- Konkret eksperimenteren: Kunne involvere sig fuldstændigt i nye eksperimenter uden forbehold.
- Reflekterende observation: Være i stand til at observere og reflektere over sine erfaringer og observere dem fra mange forskellige perspektiver.
- Abstrakt begrebsliggørelse: Skabe koncepter, der forbinder observationer med relevant teori.
- Aktiv eksperimenteren: Være i stand til at bruge denne teori til at træffe beslutninger og løse problemer.

I Kolbs iterative læreproces er refleksion en vigtig dimension for læreprocessen. Og resultatet af læreprocessen er: Forøget erkendelse forstået som ny viden, nye færdigheder og nye holdninger.

Kolbs læringsteori suppleres med Jarvis forståelse af læring, idet Jarvis uddyber refleksion i tre former for refleksionsprocesser og beskriver situationer, der aktiverer refleksion.

### 2.1.3 Jarvis læringsteori

Også hos Peter Jarvis spiller refleksion en væsentlig rolle i den proces, det er at lære. Han beskriver og uddyber refleksionsprocessen på følgende måde:

"Reflection, in this context, means a process of deep thought, both a looking backwards to the situation being pondered upon and a projecting forward to the future, being a process both of recall and of reasoning (Jarvis, 1987:87; Wahlgren, 2002:145).

Jarvis karakteriserer refleksionsprocessen som en kompleks proces, hvor individet dels ser tilbage, og reflekterer herover, dels ser fremad. En proces der involverer: Kognitive funktioner, hvor nuværende handlinger kobles med erfaringer fra tidligere handlinger gennem refleksion; og hvor følelserne påvirker erfaringer og handlinger og dermed læringsresultatet (Jarvis, 2006:108).

Ifølge Jarvis kan refleksion, i en uddannelsesmæssig kontekst, defineres som en rationel proces, hvor der stilles spørgsmål til den oplevelse/erfaring/det problem, individet erfarer (Jarvis, 2006:98), og bevidst refleksion aktiveres først, når individet gennemfører

en bevidst analyseproces, hvor relevant viden bringes i spil, og erfaringer fra tidligere situationer sammenlignes med nuværende.

Typisk aktiveres refleksionen, når en handling har fundet sted, og kaldes 'tænkning' eller at 'se tilbage' (2006:98). Ifølge Jarvis sker refleksionen over handlinger i tre faser, i forskellige former for refleksionsprocesser af kortere eller længere varighed:

- Planlægning før selve handlingen, hvor der tænkes fremadrettet.
- Processen under handlingen, hvor der overvåges.
- Processen efter handlingen, i form af tilbageblik (Wahlgren, 2002:145; Jarvis, 2006:98).

Ifølge Jarvis er der altid en hensigt (intentionality ibid:99), hvormed man ser fremad i form af planlægning, der er en fremadrettet refleksion, en kreativ eller rationel tænkning, om det man planlægger, eller noget man ønsker skal ske. Handlinger, der planlægges, kan være baseret på fakta/evidens, mens ønskede sociale situationer er baseret på 'muligvis', 'det folk plejer at gøre' (Jarvis, 2006:100).

Disse refleksionsprocesser rummer forskellige former for refleksion: Memorering (ureflekteret) og fortolkning, kreative og kritisk tænkning (analytisk), problemløsning og beslutning, deduktiv og induktiv tænkning, og direkte eller indirekte (dagdrømme), som individet vil bringe i spil, afhængigt af den situation individet befinder sig i (Jarvis, 2006:101-106).

I lighed med Kolb, definerer Jarvis læring som en erfaringsbaseret proces:

"... the transformation of experience into knowledge, skills and attitudes" (Jarvis, 1987:57)

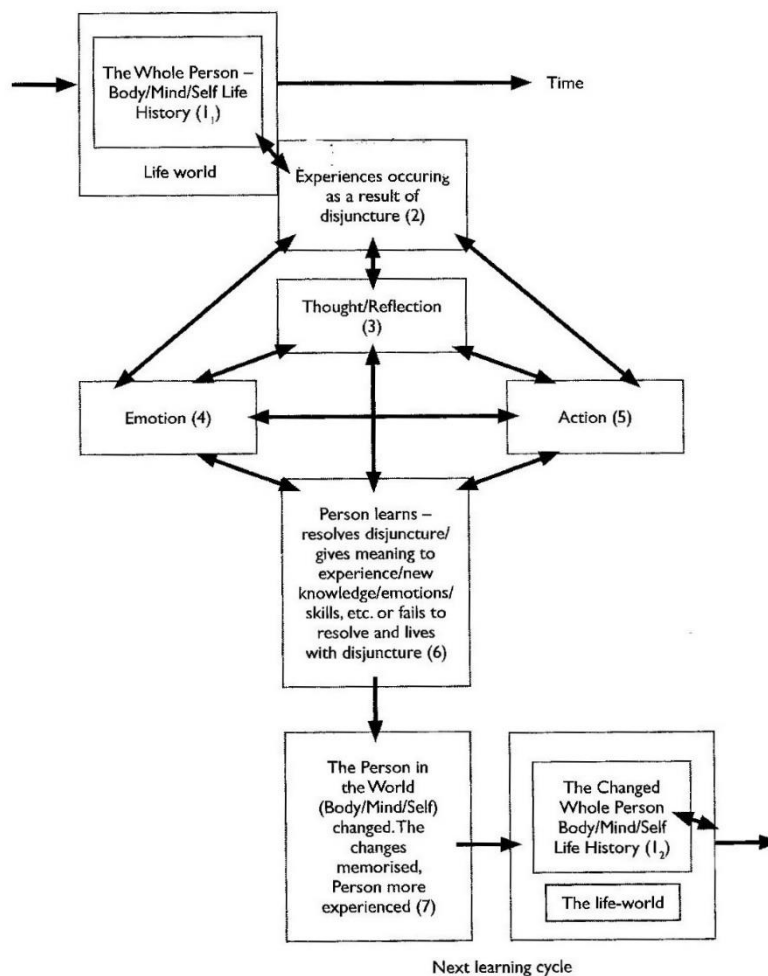
Og i 2006 uddyber han definitionen:

*"... the combination of processes whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses): experiences a social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the person's biography resulting in a changed (or more experienced) person."* (Jarvis, 2006:13).

Her udtrykkes læreprocessen som en proces, hvor det hele menneske opnår erfaringer i en social proces, hvor erfaringer transformeres både kognitivt, følelsesmæssigt og praktisk og integreres i menneskets allerede eksisterende viden og erfaringer, sådan at mennesket forandres - bliver mere erfarent. Den vigtige pointe heri er, at læreprocessen både er en kognitiv proces og social medieret, og resultatet er en ændret person (boks 8 i figur 5).

Individets identitet ændres som følge af læring. Det kan ske ved ændringer i enten den social identitet, som andre mennesker tilskriver, dvs. den identitet hvormed fællesskabet karakteriserer individet, og/eller ændringer i den personlige identitet, som individet spiller som rolle og herigennem lærer at identificere sig med. Når identiteterne smelter sammen, kan individet opfatte sig selv som den person vedkommende udtrykker sig som eller ønsker at blive (Jarvis; 2009: 202-204).

Ifølge Jarvis er selve læreprocessen en mere varieret og kompleks proces end vist i Kolbs cirkulære model. Jarvis illustrerer processen i figur 5. Her er tilføjet den følelsesmæssige dimension (boks 4), og en 'action', aktiv eksperimenteren (boks 5), der er placeret i siden af modellen, fordi handling ikke nødvendigvis altid følger efter refleksionen (boks 3). Modellen minder i høj grad om Kolbs læringsmodel vist i figur 3., men illustrerer en mere kompleks proces mellem refleksion, følelser og handlinger. Læreprocessen forløber ikke nødvendigvis cirkulært, men kan rumme flere, mindre cirkulære processer, før der måske sker en aktiv eksperimenteren.



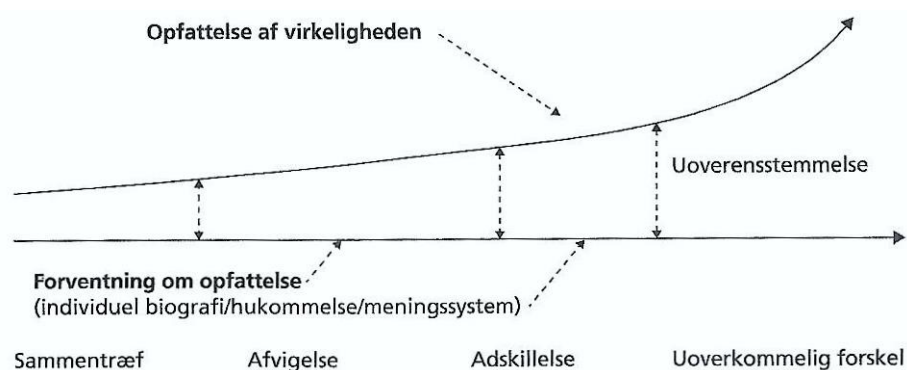
Figur 5. (Jarvis, 2009:28)



Resultatet af processen beskriver Jarvis således:

*"... experiences a social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the person's biography resulting in a changed (or more experienced) person."* (Jarvis, 2006:13).

Potentialet for en (lærings)proces ligger i, at individet befinder sig i en situation, der giver anledning til en vis grad af uoverensstemmelse (disjunction) mellem det, individet forventer at opfatte i situationen, når det gør en erfaring, og det individet reelt opfatter, når erfaringen så gøres. Denne grad af uoverensstemmelse vises i følgende figur 6.



Figur 6. (Jarvis, 2012:597; 2009:30).

Når en situation ikke synes meningsfuld, opstår der netop uoverensstemmelse mellem situationen og det forventede, hvor individets viden om verden er blevet forstyrret (Jarvis 2009:121). Heri ligger potentialet for at selve læringsprocessen kan begynde (Jarvis:2012).

Jarvis beskriver fire grader af uoverensstemmelse, der kan føre til forskellige handlinger og potentiel læring:

Sammentræf: Når individet står i en harmonisk situation, hvor det ikke oplever uoverensstemmelse, er der tale om en ikke-læring proces, karakteriseret ved ingen refleksion. Eksisterende handlinger gentages ureflekteret på baggrund af individets forforståelse, tingene tages for givet, der er ikke nogen grund til at skulle lære noget nyt. Læring kan dog hænde tilfældigt, ligesom ubevidst læring finder sted. Individet registrerer tingene uden at reflektere nærmere (Jarvis, 1987:28; Jarvis, 2006:27; 2012:597; Wahlgreen, 2002:148).

Afvigelse: I denne situation er der en mindre forskel mellem det forventede, og det der sker. Individet kan stadigvæk tilpasse sin adfærd og handle uden at ændre væsentligt på egen forståelse. Individet handler for at genoprette tingenes tilstand eller ved at

imitere andre, tilpasser sig, handler uden at stille spørgsmål ved tingenes tilstand. Her kan være tale om motorisk færdighedslæring eller memorering (udenadslære). Generelt set handlinger uden refleksion (ibid.).

Adskillelse: I denne situation er der tale om en større afstand mellem det forventede og realiteten, hvorfor individet ikke længere blot kan tilpasse sig, men netop må reflektere og handle. Individet kan da udvise en række reaktioner:

- Individet kan undlade at handle, fordi det ikke har tid til at overveje (reflektere over) situationen - vedkommende er presset på tid.
- Individet 'handler' uden at reflektere, for at genoprette tingenes tilstand.
- Eller individet handler bevidst reflekterende i form af:
  - a. Teoretisk refleksion, der leder til en konklusion, men uden en fysisk handling.
  - b. Refleksion under en handling, der leder til nye viden.
  - c. Eksperimenterende handlinger, hvor bevidst refleksion og handling afføder ny viden. Det vil sige, der iværksættes nye ideer og eksperimenter på baggrund af "hvad nu hvis" refleksioner eller der foretages mere målrettede handlinger, hvor bevidst valgte muligheder afprøves (ibid.).

Uoverkommelig forskel: I denne situation kan der være tale om vidtgående læring. Afstanden er så stor, at individet er bevidst om, at det må foretage aktive, vidtgående, reflekterende handlinger for at mindske afstanden mellem det forventede og realiteten – og dermed lære. Men individets reaktion kan også være afvisning, fordi påvirkningerne vil føre til reflekterende handlinger med betragtelige ændringer i identitet, færdigheder og viden – ændringer individet ikke kan forholde sig til og ikke føler, det kan rumme (ibid.).

#### 2.1.4. Læring og kompetenceudvikling

Opsummerende kan man sige, at der tale om udvikling af kompetence gennem en læreproces når:

Individet kan deltage i en praksis ved at være en handlende og meningsforhandlende person i et fællesskab, et kompetencesystem (Wenger, 2004:161), hvor individet gennem deltagelse, tingsliggørelse, dvs. meningsforhandling af synspunkter (f.eks. en videosekvens), opnår erfaring og viden. Hvor identiteten udvikles i en harmoniseringsproces af individets læringsbaner (ibid:186), også benævnt sammensmeltning af social og personlig identitet (Jarvis, 2009). Det kræver, at individet kan engagere sig i fællesskabet, i medlemmerne og forstå praksisfællesskabet og bidrage til udvikling af samme, og evner at bruge og forhandle det fælles repertoire (Wenger, 2004:162). Erfaringer herfra skal begribes, opfattes og forstås gennem transformation i en indre refleksionsproces, hvor erfaringen tilskrives mening, til ny

viden, færdigheder og holdninger, der på ny anvendes/afprøves aktivt i omgivelserne (Kolb, 1989; Kolb, 2012).

Bjarne Wahlgren definerer kompetence som et handlingspotentiale:

"Kompetence er et handlingspotentiale. Kompetence er evne og vilje til at handle. Kompetencen omfatter færdigheder, viden og holdninger, men også erfaringer, forståelse og følelser. Vi udvikler disse aspekter, når vi lærer, og de samme aspekter er med til at bestemme vore handlemuligheder". Min fremhævnings. (Wahlgren, 2010: 48).

Kompetenceudvikling er således en læreproces, hvor resultatet er et udvidet potentiale af:

- Færdigheder, dvs. evne til at udføre bestemte handlinger.
- Viden - om og hvordan noget gøres.
- Holdninger: Værdier og grundlæggende antagelser hos personen, der ligger til grund for de vurderinger og handlinger, der gøres.

Og hvor motivationen for at handle er påvirket af:

- De følelser individet oplever i forbindelse med handlinger
- Forståelse, som skaber mening, og er en vigtig drivkraft for motivationen til at handle anderledes.
- De erfaringer adjunkten gør, der kan være med til at udvide handlepotentialet (Wahlgren, 2010).

De reflekterede og meningstilskevne erfaringer (Kolb, 1984), altså læringsudbyttet af at være en handlende og meningsforhandlende person i et fællesskab (Wenger, 2004), er en omfattende proces, der i varierende grad påvirker personens handlepotentiale: Viden, færdigheder, holdninger, følelser, forståelse og erfaringer.

Det kan konkluderes, at en læreproces derfor kræver, at adjunkten bevidst reflekterer over de erfaringer, der gøres: At adjunkten bliver bevidst om den eksisterende praksis, kan beskrive, forklare og begrunde, hvad denne gør i nuværende praksis og med afsæt heri reflektere over, hvad der kunne være anderledes i en før-under-efter proces. At adjunkten sætter mål for det, man ønsker at ændre på og reflekterer over, hvilke tiltag der skal gøres for at nå målene - og afprøver de nye tiltag efterfulgt af en ny refleksionsproces over resultatet af indsatsen.

Det betyder, at adjunkten med fordel kan arbejde i en social kontekst med mulighed for at træde ind i et eller flere praksisfællesskaber, hvor adjunkten kan gå fra at være perifer adjunkt til fuldgældigt medlem (lektor) i løbet af adjunktperioden. Og at dette fællesskab kan understøtte adjunkten i at lære, at blive en handlende og meningsforhandlende deltager ved, at der gives: Tid, rum, ressourcer og situationer

med vis grad af uoverensstemmelse, som fordrer deltagelse, handlinger, eksperimenter efterfulgt af refleksion over de erfaringer, der gøres. Og der bør være ressourcer til at hjælpe adjunkten med at reflektere over praksiserfaringer, så der skabes ny viden, færdigheder og holdninger – altså kompetenceudvikling.

Dette søges uddybet i næste afsnit om adjunktforløb i organisationen EVU.

### 3.0 Adjunktforløb i EVU

Når der ansættes en ny underviser i EVU, sker det i et adjunktforløb på fire år. Ved ansættelsen træder den nye adjunkt ind i et eksisterende organisatorisk, socialt fællesskab, bestående af andre adjunkter, lektorer, konsulenter og ikke mindst en praksis med undervisning af studerende på efter-videreuddannelse. Adjunkten træder ind i et organisatorisk fællesskab, måske praksisfællesskab, hvori der sandsynligvis eksisterer flere (praksis)fællesskaber? Lave, J., & Wenger, E. (2012). Hvis adjunkten træder ind i en form for praksisfællesskab, kan man sige, at adjunkten i det fireårige adjunktforløb bevæger sig fra at være legitim, perifer deltager til fuldt deltagende medlem i et eller flere praksisfællesskaber. At være legitim udtrykker, at adjunkten er ansat og formelt set hører til i organisationen med ret til at deltage i fællesskaberne. Perifer deltager beskriver adjunktens placering i den sociale kontekst og socialisering ind i organisationens kultur, en bevægelse ind i EVU-praksisfællesskabet - ikke mod et centrum, men mod f.eks. at blive lektor, og især mod at blive fuldgældig underviser i fællesskabet.

Det sker gennem aktiv deltagelse i organisationen, nærmere bestemt i den afdeling adjunkten er ansat i; i formelle og uformelle møder, der kan ses som forskellige praksisfællesskaber i afdelingen, ved f.eks. at dele kontor med kolleger; gennem deltagelse i formelle adjunktkurser, vejledning, supervision; og ikke mindst gennem aktiv undervisning i egne fag-moduler, der hver især udgør individuelle fællesskaber.

Det, at blive ansat som adjunkt, er derfor at træde ind i forskellige sociale læringsarenaer, hvor det at engagere sig i den sociale praksis og få erfaring, skifte placeringer, forhandle mening og skifte perspektiver, udvikle praksisidentitet og deltage i nye praksisfællesskaber udgør adjunktens kompetenceudvikling - forstået som en læreproces. Med Etienne Wengers teori om læring, hvor social deltagelse udgør læring og erkendelse, udtrykkes det således:

”Læring er noget, vi antager finder sted – hvad enten vi ser det eller ej, hvad enten vi kan lide tingenes udvikling eller ej [...] Selv når vi ikke lærer, hvad der forventes i en given situation, involverer det normalt, at vi lærer noget andet i stedet” (Wenger, 2012:146).

Adjunkten træder således ind i lærende (praksis)fællesskaber som en væsentlig del af dennes hverdagsliv. I disse fællesskaber skal adjunkten, inden for rammen af tildelte arbejdsopgaver, arbejde med egen faglig praksisudvikling, dvs. beskrive, dokumentere og reflektere over egen undervisningspraksis og -udvikling i form af en afsluttende lektoranmodning (opgave), der tager afsæt i: Et års arbejde inden for hhv. grunduddannelser, efter-videreuddannelser og forskning-udvikling. Det fjerde og sidste år omfatter forskellige arbejdsopgaver og opgaveskrivning m.h.p. at blive lektorgodkendt (samtale med adjunktvejleder den 9.2.2015).

I EVU tilrettelægges hvert adjunktforløb som et individuelt forløb med afsæt i de kompetencer en nyansat adjunkt har ved ansættelsen. Hvis adjunkten ikke har professionsrelevant praksiserfaring, skal denne ud i praksis for at få erfaring med undervisning f.eks. i folkeskolen (ibid.).

Det fireårige adjunktforløb vægter, at adjunkten kan dokumentere dvs. beskrive sine arbejdsopgaver så neutralt som muligt: Hvilke opgaver, der er løst inden for hhv. undervisning og forskning-udvikling, og hvordan udførelsen af opgaverne foregik. Dernæst skal adjunkten begrunde opgavernes udførelse f.eks. med afsæt i formål, læringsmål og henvisning til bekendtgørelser, studieordninger etc. Endelig skal adjunkten reflektere over opgaverne, dvs. genoverveje og problematisere de valg, denne har truffet i forløbet. En før-under-efterproces, der er tilrettelagt og tager afsæt i adjunktens tidligere og nuværende erfaringer med undervisningspraksis og eksperimenter heri.

Dette uddybes med følgende forklaring:

"Det kan være adjunktens egne handlinger, værdier og målsætninger, som bliver sat til "eftersyn". F.eks. hvorvidt man som underviser altid gør det, man tror, man gør? I hvilken udstrækning er mål og begrundelser eksplicite og præsent, før man går i gang med sine arbejdsopgaver? Hvad betyder adjunktens værdier for, hvordan arbejdsopgaver gribes an? etc. etc." [...] Ud over den generelle beskrivelse af arbejdsopgaver anbefaler vi, at adjunkten vælger et (eller evt. flere) konkrete undervisningsforløb for her at kunne give en konkret demonstration af kvalifikationer. Det kan (vil typisk være) et konkret undervisningsforløb, måske på 20-40 lektioner, hvor adjunkten beskriver, begrunder og reflekterer over sine aktiviteter. [...] Vi anbefaler, at adjunkten beskriver konkrete nedslag i enkelte undervisningstimer, så læserne får en fornemmelse af adjunkten som underviser". (*Lektoranmodning*, 2014:4-6 bilag 3).

Processen søges illustreret i følgende skitse figur 7.

| Lektoranmodning, 2014:4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Før                                                                         | Under                                                                       | Efter                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>•Beskrive:</b><br>•Hvilke arbejdsopgaver har jeg haft?<br>•Hvordan greb jeg det an?<br>•Hvad skete?<br><b>•Begrunde</b><br>•Hvorfor blev opgaven grebet an på netop denne måde?<br>•Beskrive og argumentere<br><b>•Reflektere</b><br>•Hvorvidt man som underviser altid gør det, man tror, man gør?<br>•I hvilken udstrækning er mål og begrundelser eksplicite og presente, før man går i gang med sine arbejdsopgaver?<br>•Hvad betyder adjunktens værdier for, hvordan arbejdsopgaver gribes an? | <b>•Beskrivelse:</b><br><br><b>•Begrundelse:</b><br><br><b>•Refleksion:</b> | <b>•Beskrivelse:</b><br><br><b>•Begrundelse:</b><br><br><b>•Refleksion:</b> | <b>•Beskrivelse:</b><br><br><b>•Begrundelse:</b><br><br><b>•Refleksion:</b> |

- Undervisningsopgaver ved erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser
- Undervisningsopgaver ved efter- og videreuddannelse
- Forsknings- & udviklings-aktiviteter

Egen figur 7.

### 3.1 Adjunktforløbets praksis-rammer

Organisation EVU, som en adjunkt ansættes i, består grundlæggende af fire forskellige afdelinger (vertikale søjler), navngivet efter de faglige områder og professioner de leverer efter-/videreuddannelse inden for (bilag 13):

- Pædagogik, Børn og Unge.
- Innovation og karriere.
- Social og Sundhed.
- Ledelse og styring.

På tværs af de fire afdelinger er tre horisontale afdelinger: Forskning og Innovation, der understøtter forskningsaktiviteter, Administration, og *Uddannelse og Udvikling*, der har ansvar for uddannelse og organisationsudvikling i de fire vertikale afdelinger. EVU synes at være en form for matrixorganisation, hvor den enkelte adjunkt er ansat i en af de vertikale afdelinger, afhængigt af adjunktens specifikke fag-uddannelse. I hver vertikale afdeling refererer adjunkter til egen leder. Samtidig kan en adjunkt også referere til en eller flere andre ledere i såvel vertikale som horisontale afdelinger - afhængigt af de undervisnings- og forskningsopgaver adjunkten deltager i. Dette indikerer, at adjunkten kan deltage i mange varierende fællesskaber med reference til flere ledere.

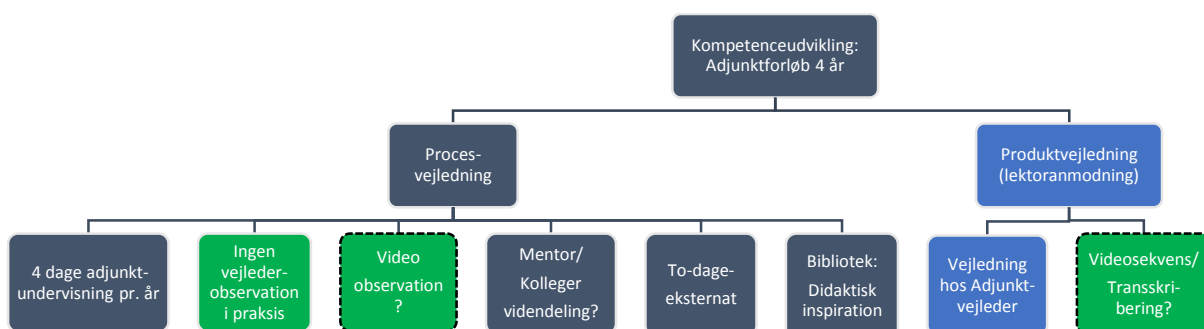
Alle ansatte undervisere er for kort tid siden tiltrådt ny ansættelsesform, hvor opgaver ikke tælles i timer, men i opgaver i en portefølje. Det er op til den enkelte adjunkt og

dennes leder at vurdere og forhandle, hvor meget tid en opgave tager/må tage, herunder hvor meget forberedelsestid den enkelte opgave kan kræve. Et tiltag der skal forhindre overarbejde hos undervisere, så arbejdsbyrden gerne forbliver 37 timer/uge gennemsnitligt.

I EVU er ansat to adjunktvejledere til at varetage ca. 30 adjunkters kompetenceudviklingsforløb i løbet af fire år:

1. Ved ansættelse: Vejledning hos adjunktvejleder, hvor adjunktplan udarbejdes i samråd med adjunkt, vejleder og chef.
2. Vejledning i forbindelse med lektoranmodningsopgave.
3. Tværororganisatorisk undervisning med 4 undervisningsdage fordelt over året. I undervisning er der fokus på refleksion over egen praksis, fordi adjunkter i EVU ikke har vejledere, der følger (observerer) adjunkter i deres undervisningspraksis (samtale med adjunktvejleder d. 9.2.2015).

I følgende figur 8. søger jeg at illustrere adjunkters vejledningsmuligheder, hvad angår adjunktforløb og lektoranmodningen, herunder muligheder vha. videooptagelser vist med grøn farve.



Egen Figur 8. Oversigt over adjunktens vejledningssituation

I adjunktens daglige undervisningspraksis er det den enkelte adjunkts ansvar at dokumentere og reflektere egen praksis, fordi adjunkten ikke har det 'eksterne blik' på egen undervisning i form af kollega/vejleder, der observerer og vejleder adjunkten om dennes undervisningspraksis. Dette synes ikke at understøtte hensigtserklæringen:

... " at være ramme for kollegial sparring, udvikling og læring"...? (*Didaktisk grundlag for undervisningsforløb*, 2015:1-2 bilag 1).

Dette manglende 'eksterne blik' på undervisningspraksis kan derfor begrunde, at adjunkter nu tilbydes videooptagelser som redskab til refleksion over egen undervisningspraksis.

De nævnte praksisforhold leder, sammen med den teoretiske ramme, frem til, at undersøgelsen skal give svar på følgende:

1. Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens kognitive refleksion i egen undervisning forstået som:
  - a. Begribelse og opfattelse af oplevelser og erfaringer.
  - b. Reflekterende observationsproces og abstrakte begrebsliggørelse, dvs. den indre meningstilskrivning.
  - c. Problemløsning og aktive eksperimenter (Kolb, 2012:297).
2. Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens læreproces gennem egne refleksionsprocesser:
  - a. Før – refleksion om forventede undervisning.
  - b. Under – refleksion om det der sker i undervisningen.
  - c. Efter – refleksion om afholdt undervisning (Jarvis, 2006:98)
3. Hvordan kan følgende forhold i læringskonteksten:
  - a. Identitetsudvikling
  - b. Praksisfællesskaber.
  - c. Praksis: Tid og læringssituationer.
  - d. Deltagelse og meningsforhandling (Wenger, 2004)Understøtte og -/eller hæmme adjunktens refleksion over egen praksis vha. videooptagelser?

## 4.0 Specialets undersøgelsesdesign

For at undersøge disse spørgsmål tager jeg afsæt i den førnævnte 'før-under-efter' proces som adjunktvejledning anbefaler. En proces der synes at bygge på Jarvis' refleksionsbeskrivelse (Jarvis, 2006:98). I lighed hermed designer jeg undersøgelsen som en tre faser refleksionsproces: 'før-under-efter videooptagelser', hvori adjunkter får mulighed for at beskrive, begrunde og reflektere over en selvvalgt undervisningspraksis i et trinvist procesforløb.

Undersøgelsen er tilrettelagt som et fænomenologisk inspireret design:

### 4.1 Første fase, før videooptagelse

I første fase, før videooptagelse, holder jeg møde med hver adjunkt, hvor jeg informerer om specialets formål og italesætter min rolle som studerende, der ikke kommer for at vurdere deres undervisning, men tilbyder mulighed for videooptagelse i egen praksis - til gengæld for interviews om samme. Vi aftaler detaljer, hvad angår tid, sted for en-to videooptagelser fordelt over marts-april samt procedure, herunder undervisernes og kursisters samtykkeerklæring om brug af hhv. interviews og videooptagelser (bilag 4.) Ved dette møde gennemfører jeg ligeledes det første, ud af fire, semi-strukturerede interviews (bilag 5) og introducerer et processkema (bilag 6)



baseret på SMTTE didaktiske model. Undervisningsministeriet. (2015). Skemaet er tænkt som hjælp til underviser i at fastholde og dokumentere dennes didaktiske udvikling.

I første fase søger jeg at afdække:

- Adjunktens syn på videoobservation generelt og i egen undervisningspraksis.
  - Potentialer og barrierer ved videoobservation.
- Adjunktens refleksion over egen praksis.

## 4.2 Anden fase, under videooptagelse

I anden fase følger og deltager jeg i adjunkternes praksis. Jeg stiller videoudstyr op (to stk. kamera, uddybes i afsnit 5.3.2), sørger for, at teknikken virker, videooptager og får optagelser uploadet i de pauser, som underviser lægger i undervisningen.



Egen figur 9. Videooptagelse i adjunktundervisning

Jeg er deltagende observatør i disse undervisningsseancer, hvor jeg observerer og noterer. Lige efter endt undervisning foretager jeg et kortfattet interview med fokus på, hvad underviser tænker om undervisningens forløb.

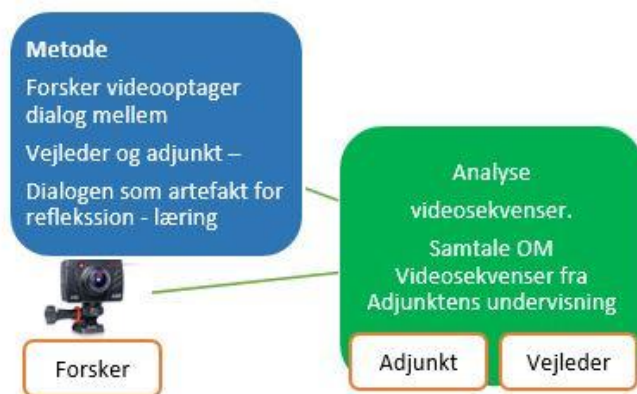
Efterfølgende ser/analyserer underviser videooptagelsen igennem alene. Til denne proces får underviser udleveret et mindmap til didaktisk inspiration<sup>2</sup> (bilag 7).

Efter undervisers gennemsyn af videooptagelsen foretages interview nr. tre - igen med fokus på undervisers refleksion over egen undervisning. Adjunkt udvælger herefter en videosekvens, der viser et didaktisk fokusobjekt, denne vil gennemgå med egen vejleder.

Jeg laver en videoobservation af vejledningsseancen, som jeg efterfølgende analyserer med det formål at undersøge, hvad vejledning om videosekvens betyder for adjunktens refleksion over egen praksis. Dette set up illustreres i følgende figur 10.

---

<sup>2</sup> Et mindmap med didaktiske spørgsmål jeg har udviklet, med afsæt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel (Qvortrup & Wiberg, 2013)



Egen figur 10. Videoobservation af vejledningsseance.

I anden fase søger jeg at afdække:

- Potentialer og barrierer der påvirker videooptagelse som metode i egen praksis? herunder videoudstyrets tekniske muligheder og begrænsninger.
- Betydning af videooptagelsen for adjunkts undervisningspraksis? Evt. justeringer af praksis som følge af videooptagelsen, og hvordan adjunkt ser videooptagelsen igennem.

#### 4.3. Tredje fase, efter videooptagelse

Når adjunkt har haft vejledning med dennes vejleder, foretager jeg et afsluttende interview med hhv. adjunkt og vejleder. I tredje fase søger jeg at afdække undervisernes syn på:

- Potentialer og barrierer for brug af videooptagelse i egen undervisningspraksis.
- Videooptagelses betydning for egen undervisningspraksis.
- Muligheder og udfordringer ved brug af videooptagelse i vejledning.
  - Valg og analyse af videooptagelser
  - Videosekvensers betydning i vejledningssituation.
- Selve forløbet med videooptagelser: 'Før – under – efter' proces.
  - Praksiserfaringer med udstyr.

Undersøgelsen suppleres med interview hos lektor, der netop har fået egen lektoratnominering godkendt. Jeg interviewer, fordi denne har set egen videooptagelse igennem og haft vejledningsseance med anden selvvalgt lektor. Denne vejledningsseance er derfor ikke videooptaget.

Med afsæt i undersøgelsesdesignet og det teoretiske grundlag vurderer jeg følgende undersøgelsesmetoder som værende velegnede i undersøgelsen:

- Deltagende observation i adjunkters undervisningspraksis og i EVU som helhed.

- Videoobservation i adjunkters praksis.
- Semistrukturerede interviews med adjunkter, lektorer og nøgleinformanter.

Det følgende afsnit om empiriske metoder tager derfor afsæt i: *Deltagende observation* (Kristiansen og Krogstrup 2015) og *Hermeneutik* (Højberg) i *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne* (Fuglsang og Olsen 2009). *Kvalitative metoder. En grundbog* (Brinkmann & Tanggaard, 2010), *Fænomenologien og forståelsesformen i et kvalitativt forskningsinterview* (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 5.0 Specialets empiriske metoder

Når et forskningsspørgsmål lægger op til undersøgelse af praksis, må man som forsker tage stilling til: Hvad/hvem skal undersøges, hvor, hvornår, hvordan og af hvem? (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

### 5.1 Informanter – cases i specialet

Undersøgelsens praksisfeltet er adjunkters undervisningspraksis i EVU, hvor undersøgelsen finder sted. I undersøgelsens første fase inviterer afdelingsleder 27 adjunkter (på mail) til at deltage i specialets undersøgelse og opfordrer adjunkterne til at henvende sig til undertegnede for samarbejde. Idet den enkelte adjunkt, hver forstået som én case, deltager frivilligt efter eget ønske - skal finde - og lægge en del af deres timer i undersøgelsen, bygger jeg undersøgelsen på to adjunktcases (AD1 og AD2), der befinder sig i hhv. begyndelsen og tre-fjerdedel henne i deres adjunktforløb, men begge fra EVU. Udvalget af cases beror i denne undersøgelse på:

”En feltarbejder må i høj grad ta det han får der og da” (Wadel & Fuglestad, 2014:30).

Undersøgelsen bygger derfor ikke på metoden ‘casestudie’ i klassisk forstand (Flyvbjerg, 2010).

De to adjunktcases er ikke uddannet i undervisning og underviser derfor med afsæt i dels den pædagogisk/didaktisk teori, de møder i adjunktforløbet, dels egne oplevelser og erfaringer med undervisning. De to adjunkter er højtuddannede specialister inden for hver deres fagområde, og på den måde repræsentative for adjunkter i EVU generelt. To lektorer indgår også i undersøgelsen, som lektorcases (LK1 og LK2) og supplerer undersøgelsen således: Den ene er netop udnævnt lektor, har sit adjunktforløb i frisk erindring og deltager, fordi denne især kan bidrage med relevant information om den kompetenceudviklings-proces adjunkter gennemgår. Den anden er erfaren lektor med vejlederfunktion og deltager, fordi vedkommende har faglig vejledererfaring og basis for at udtale sig om brug af videosekvenser i adjunktvejledning.

Men to adjunkter (suppleret med to lektorer) kan ikke siges at være fuldt ud repræsentative for adjunkter i alle fire vertikale afdelinger, idet de fire afdelinger har hver deres chef og personaleleder og vil sandsynligvis blive ledt og organiseret på varierende måder. Modsat hertil siger Flyvbjerg om generalisering:

"Man kan ofte generalisere på grundlag af en enkelt case, og casestudiet kan bidrage til den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Formel generalisering er imidlertid overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens „eksemplets magt“ er undervurderet" (Flyvbjerg, 2010:473)

Det at arbejde med få cases giver mulighed for at gå i dybden i undersøgelsen og se, hvad der, fænomenologisk set, viser sig. Flyvbjerg udtrykker dette således:

"Casestudiet er særligt velegnet til identificering af „sorte svaner“, fordi casestudiet er designet til at gå i dybden: Det, der tilsyneladende er „hvidt“, viser sig ofte ved nærmere eftersyn at være „sort“" (ibid:472).

At følge og deltage i adjunkternes praksis, dvs. gå i dybden med få cases, giver kontekstafhængig viden, hvor hver case (underviser) må forstås som ekspert i deres respektive daglige praksis, og netop denne ekspertviden er vigtig at få i fokus. Den giver et nuanceret syn på praksisfeltet.

"... den mest avancerede form for forståelse opnås, når forskerne placerer sig selv i den kontekst, de studerer. Kun på den måde kan man som forsker forstå de holdninger og adfærdsmønstre, der kendetegner de sociale aktører" (ibid.:481).

Det er dette nuancerede syn, der tilstræbes i denne tilnærmelsesvis fænomenologiske undersøgelse, hvor jeg følger få cases tæt i en undervisnings-refleksionsproces.

## 5.2 Deltagende observation

Observationsstudierne finder sted for at undersøge et praksisfelt, hvordan mennesker handler og interagerer med hinanden og det sociale miljø i den givne praksis, og hvor forskeren kan være mere eller mindre deltagende i de observeredes praksis, afhængigt af undersøgelsens formål og undersøgelsesdesign. Men for at undersøge, hvad der foregår netop i det udvalgte felt, er forskeren nødt til at være tilstede i en eller anden grad - og form, vel vidende at mennesket som observatør ikke ser, hører eller fornemmer alt, uanset om forskeren er fuldt ud deltagende i de observeredes praksis eller 'kun' observerer praksis med egne sanser. Hastrup udtrykker det således:

"Feltarbejdet egner sig ikke specielt godt til at indsamle data i konventionel forstand, men er til gengæld uforligneligt, når det drejer sig om at skaffe viden om alt det, der foregår mellem mennesker [...] I første omgang skabes

der et unikt etnografisk materiale, som bliver råstoffet i den efterfølgende analyse" (Hastrup, 2010:55).

Deltagende observation som metode er valgt for at undersøge få cases (adjunkters) arbejdspraksis i og uden for undervisningsforløb og for at afprøve og undersøge nyt videoudstyrs muligheder i samme praksis.

Den indledende fase med observation er således en balancegang mellem, for en stund, at tilsidesætte egen for forståelse og anlægge en fænomenologisk tilgang m.h.p. at forstå aktørerne og deres praksis, for efterfølgende at træde et skridt tilbage og analysere og fortolke den registrerede empiri, netop med afsæt i egen forståelseshorisont, med det formål at give svar på forskningsspørgsmålet vel vidende:

"Dette stof er naturligvis aldrig helt 'råt,' fordi det er farvet af både forskerens vidensinteresse og af hans eller hendes position i felten" (ibid.).

### 5.2.1 Deltagende observation i adjunkters undervisning

I et forsøg på at forstå adjunkters arbejdspraksis indleder jeg undersøgelsesforløbet i tre faser med at være deltagende observatør (Krogstrup & Kristiansen, 2015; Wadel & Fuglestad, 2014) i adjunkters daglige praksis, hvor jeg deler kontor, observerer og taler med konsulenter, lektorer og adjunkter. I samme periode foretager jeg formelle samtaler om EVU med afdelingschef, med adjunktansvarlig om adjunkters kompetenceudvikling, og med projektleder om videoudstyr IRIS Connect. Jeg undersøger og afprøver det nye videoudstyr sammen med lektor AB og dennes kollega (nyudnævnt lektor LK1) og følger AB's test af videoudstyr i undervisning, hvor AB optager LK1 undervisning.

Efterfølgende er jeg deltagende observatør ved adjunkt AD1 og AD2 undervisning, hvor jeg dels videooptager deres undervisning, dels observerer adjunkters undervisning og noterer egne erfaringer med brug af videoudstyr. Som deltagende observatør kan jeg se, høre og lugte, dvs. observere mere end et kamera. Til gengæld vil min deltagelse som observatør ikke være 'neutral', idet den menneskelige observation er præget af min forståelseshorisont og fortolkning jf. specialets ontologiske afsæt.

Denne præmis må man som forsker være sig bevidst. Ved deltagende observation som undersøgelsesmetode er det heller ikke muligt at observere alt, hvad der sker i situationen, især ikke for den/dem der er aktive, fordi vi som mennesker kun kan have vores opmærksomhed fokuseret på én bestemt hændelse ad gangen. I løbet af en undervisningsseance vil underviser eller forsker fokusere på forskellige didaktiske forhold, og i de samme fokuseringer lukkes mange andre forhold ude (Rønholt, 2003a).

Denne fokuserede begrænsning taler for at anvende videoobservation som observationsmetode i undersøgelsesøjemed, når man vil undersøge fysiske hændelser, interaktioner og/eller kommunikationsinteraktion, kort sagt undersøge en praksis.

### 5.3 Videoobservation som undersøgelsesmetode

Som i andre empiriske metoder må forskeren, ved brug af videoobservation, også forholde sig til: Hvad/hvem skal undersøges, hvor, hvornår, hvordan og af hvem (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Videoobservation tager afsæt i et forskningsmæssigt spørgsmål:

”Således er både indsamling og analyse af videodata hermeneutiske aktiviteter, idet data indsamles på grundlag af forskerens teoretisk og kulturelt betingede forståelse af de pågældende fænomener” (Raudaskoski, 2010:86).

Forskningsspørgsmålet bestemmer, hvor ’naturlig’ eller ’produceret’ optagelsen skal være og dermed, hvilket analyseperspektiv forskeren anlægger (Knoblauch et.al, 2015). Videoobservation fungerer til en vis grad som forskerens/brugerens øjne, hvis denne ikke kan eller ikke ønsker at være tilstede, eller selv er aktiv i situationen.

Videoobservation fastholder og gengiver processer i mimisk form (ibid.), processer, der ellers forsvinder øjeblikkeligt (Alrø & Kristiansen, 2008). Videoobservation er et medie, hvormed underviser/forsker får adgang til tilnærmelsesvis gengivelser af situationer i levende billeder: Deltagernes retorik, kropssprog og interaktion (Knoblauch et. al, 2015). Videoobservation er ikke nøjagtige gengivelser af virkeligheden, men visuelle fokuserede udsnit heraf, ’point of view’, som forsker efterfølgende kan se og fortolke som led i analyse (Rasmussen, 2008). Videoobservation er således ikke spejlbilleder af virkeligheden, fordi den menneskelige tilstedeværelse registrerer praksis med flere sanser (Rønholt, 2003a). I modsætning hertil kan videoobservation observere flere hændelser, ad gangen, end menneskets fokuserede opmærksomhed formår, hvis der anvendes nyere udstyr, der filmer i widescreen eller flere kameraer, der filmer samtidig. Ligeledes foretager et kamera ikke en subjektiv fortolkning og vurdering under videoobservation, hvorfor observationen er en tilnærmelsesvis gengivelse af situationen. Videomaterialet kan gemmes og ses flere gange over tid med forskellige forskningsmæssige perspektiver (Knoblauch et al, 2015; (Kofoed, 2008; Rønholt, 2003a).

Videoobservation kan foretages med et stillestående kamera, en såkaldt diffus observation (Rønholt, 2003a) også benævnt statisk voyeuristisk (Knoblauch et. al, 2015), hvor forsker fra begyndelsen vælger fokus.

Et kamera, der bevæger sig, kan fokusere på udvalgte og forskellige hændelser/personer på sammen måde som deltagerne, hvilket benævnes fokuseret

observation eller subjektivt kamera (ibid.). Når observationen foretages med håndholdt kamera, skabes en social konstruktion, idet fokusering og bevægelser afspejler fotografens fokus (Knoblauch et. al, 2015). Dét er væsentlig at holde sig for øje når der videoobserveres, hvis forskeren ikke selv er bag kameraet. Man kan sige, at analyse af videomaterialet allerede begynder med optagelsen:

”Valget af optagesituationer og det, der udvælges til optagelse (personer, genstande osv.), er altid teoretisk betingede valg” (Raudaskoski, 2010:88).

Derfor er det væsentligt at være opmærksom på, hvad/hvem der observeres, hvordan der videoobserveres, hvordan kamera(er) placeres i rummet og som følge heraf, hvad der fokuseres på/skal fokuseres på i situationen. Kameraplacering er således betinget af undersøgelsesformålet, og af deltagernes interaktionsmønster.

Det at videoobservere, i f.eks. undervisning, influerer på indholdet i videoobservationen idet, der er tale om et 'arrangement', hvor undervisere og deltagere er påvirkede af kameraernes tilstedeværelse. For at modvirke denne påvirkning kan der laves flere optagelser over tid, hvilket betyder, at udstyret bliver en 'del af dagligdagen', som deltagerne glemmer. Optagelserne kan derved blive mere autentiske over tid, om end hændelser aldrig finder sted på nøjagtig samme måde fra gang til gang (Kofoed, 2008; Rasmussen, 2008).

Videoobservation er forskningsmæssigt set ikke objektiv: Kameravinklen er bevidst valgt, tidspunktet er valgt. Måske redigeres videoobservationen, og indholdet er indforstået i og med at der filmes 'ind i' en eksisterende kontekst, hvor der evt. laves 'point off views', og hvor kun deltagerne kender hele konteksten (Knoblauch et. al. 2015; Kofoed, 2008).

Måden hvorpå en videoobservation efterfølgende analyseres leder tilbage til forskningsspørgsmålet, om der videoobserveres for at undersøge og dokumentere eller for at undersøge og fortolke. Specialets vedlagte artikel uddyber disse to analyseperspektiver.

### 5.3.1 Videooptagelser i adjunkters undervisning

I dette speciale indgår videoobservation som undersøgelsesmetode – på to måder:

1. Som refleksionsværktøj: Jeg samarbejder med adjunkter og lektorer om at lave videooptagelser af deres undervisning. Optagelserne tilhører og tilgår underviserne. Optagelserne 'viser' underviserens praksis, som de selv analyserer og reflekterer over og bruger fremadrettet i deres kompetenceudviklingsforløb. Videooptagelserne fungerer i denne proces som muligt medie til dokumenteret refleksion.
2. Som forskningsmetode: Jeg (som forsker) laver videoobservation af den vejledning, der finder sted mellem adjunkt og dennes vejleder. Den optagelse tilhører og bruges i specialet til at dokumentere og undersøge, hvilken betydning adjunktens egen



videosekvens har for adjunktens refleksion over undervisningspraksis i en vejledningssituation. Jeg anvender videoobservation for at kunne gense og undersøge vejledningsseancen - inden det sidste interview med adjunkten. Vejledningsseance-optagelsen deles med den implicerede adjunkt, så denne har materialet til brug i egen kompetenceudvikling. Videoobservationen transskriberes med afsæt i retningslinjer for interviews, idet undersøgelsen afdækker informanternes verbale udsagn i form af refleksioner og holdninger.

### 5.3.2 Videoudstyr i adjunkters undervisning

Med en kombination af flere kameraer i undervisningen kan forsker/observatør arbejde med to vinkler samtidig og dermed få adgang til at foretage en parallel analyse med to fortolkningsvinkler i en og samme optagelse. Det er den metode, der afprøves hos underviserne i dette speciale. Jeg anvender et nyt videoudstyr IRIS Connect, som EVU udbyder, og som skal finde anvendelse såvel internt i EVU, som eksternt i andre organisationer (EVU Webside). IRIS Connect er særligt på den måde, at der kan optages med to kameraer synkront, det ene bevægeligt og det andet stationært. Udstyret består af to mini IPads, der optager synkront. Kamera (IPad) 1. er placeret i en 360 graders roterende sokkel, der følger adjunkten vha. interaktion mellem kamerasokkel og en mikrofon, underviser bærer om halsen. Det roterbare kamera 1. er placeret ét sted i lokalet, hvor det uhindret kan følge og filme underviser med ca. 1½-3 meters afstand. Kamera (IPad) 2. er fastmonteret på stativ og filmer i én bestemt retning, afhængig af placering. Dette stationære kamera er beregnet til at filme deltagerne i undervisningen og kan filme med en vidvinkel. IRIS Connect er udviklet med fokus på undervisernes refleksion over egen praksis, idet underviser får adgang til egen synkroniseret videooptagelse med delt skærbillede, hvor underviser kan se egen adfærd og deltageres reaktion herpå i én og samme visning.



OBS: Billedet er bevidst sløret af hensyn til deltagerne.

Efter en videooptagelse bliver underviser straks bedt om enten at slette eller uploade optagelsen til en lukket server. Det betyder, at videooptagelse af undervisningen, som udgangspunkt, er privat, at der ikke ligger optagelser på selve udstyret - optagelser der



kan havne et forkert sted. Videooptagelserne tilgås på IRIS webside med eget password, hvorfor det kun er underviser personligt, der kan se videooptagelser af egen undervisning. Videooptagelserne er således personlige, og den, der optager, har ejerskab og kan vælge af slette, gemme til gentagne analyse, og/eller dele med vejleder/kolleger. Videooptagelserne kan heri analyseres, kommenteres og kodes direkte til senere brug. Videooptagelser kan ikke downloades, og en delt videooptagelse kan ikke deles videre. (Informationsmateriale om IRIS Connect bilag 11; Samtale med uddannelseschef d. 9/2.15; EVU: *Udvikl undervisningen med IRIS Connect*).

## 5.4 Interview

Undersøgelsesmetoden, at interviewe, er en interpersonel relation mellem informant og forsker, et "inter-view" som Kvale benævner det (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kunne kalde det at 'se ind imellem'. Det er en grad af horisontsammensmeltning for at afdække den viden, der skabes gennem samtalen mellem to personer med hver deres livsverden (forståelseshorisont (Højberg, 2009), hvorimellem der udveksles synspunkter om temaet. Et interview sker dog ud fra den præmis, at der ikke er tale om en kollegial hverdagssamtale, men en professionel fokuseret samtale med et asymmetrisk magtforhold, hvor forsker bestemmer tema og forløb og ikke skal bringe egne holdninger i spil, fordi formålet er at undersøge informantens oplevelser og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009; Rasmussen, 2008).

Validitet i interviews beror på evnen til at interviewe, det vil sige at bruge korte, ikke ledende spørgsmål, der lægger op til lange svar fra informanterne; give informanterne tid og rum til at svare uden afbrydelse; at svarerne søges uddybet og verificeret under interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009). Validiteten afhænger ligeledes af transskriberingen, fordi der her sker en transformering af talt sprog til skriftsprog, der hver især har meget forskellige udtryk. Og validitet er også en balancegang mellem at gengive det sagte/tænkte så troværdigt som muligt - uden at 'udstille' de få informanter, der optræder i undersøgelsen.

Interviewene i denne undersøgelse har et tilnærmelsesvis fænomenologisk afsæt, idet jeg søger at afdække undervisernes oplevelse, beskrivelser og perspektiver på egen praksis med afsæt i deres livsverden, dvs. undervisernes daglige undervisningspraksis. Kvale og Brinkmann udtrykker det således:

"... Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter." (Kvale & Brinkmann, 2009:44)

Samme synspunkt udtrykker Flyvbjerg i sin argumentation for brug af få cases som empiri (Flyvbjerg, 2010).

#### 5.4.1 Interviews af undervisere

Specialets primære empiri beror på en række semistrukturerede interviews med adjunkter og lektorer, hvor jeg søger at afdække undervisernes holdninger til - og perspektiver på brugen af videooptagelser i egen praksis, herunder videooptagelsernes betydning for refleksion over egen undervisningspraksis.

Med interviewene søger jeg at skabe et deskriptivt materiale, der indeholder åbne og nuancerede beskrivelser foranlediget af, at jeg anlægger en bevidst naiv og åben tilgang til undervisernes fortællinger. Jeg søger ikke at kommentere og vurdere de udsagn, jeg møder, men derimod at verificere vha. opfølgende spørgsmål. Jeg anvender en semistruktureret interviewramme (bilag 5, 5A,5B) og beder underviserne beskrive specifikke situationer/handlinger i deres praksis, mens jeg søger at sætte egen for forståelse og fordomme i parentes under interviewet.

Under interviewene vælger jeg at bruge diktafon frem for videooptagelse, idet jeg ikke kender de fire undervisere, og derfor er det mindre intimiderende at lægge en diktafon på bordet end at stille et videokamera tæt på informanten. Dette vel vidende at lydfiler ikke i samme grad gengiver den nonverbale kommunikation, som en videooptagelse gør. Derimod er en diktafon god, fordi den ikke syner ret meget, og informanterne taler ganske frit efter få minutter, og det er netop tanker og holdninger, jeg søger at afdække i undersøgelsen.

#### 5.5 Etik

Med interview og videooptagelser som forskningsmetoder er det vigtigt at overveje de etiske aspekter. Det betyder, at adjunkter og deltagere i undervisningen skal informeres grundigt om, hvorfor der interviewes og filmes, hvordan materialet skal anvendes, hvilken rolle hhv. de, underviser og undertegnede har i undersøgelsen jf. afsnit 2.2.1, og deltagerne skal give deres informerede samtykke hertil (bilag 4). Ved alle optagelser fik de få deltagere, der ikke ville filmes, mulighed for at sætte sig uden for kameravinklen (Kvale & Brinkmann, 2009; Rønholt, 2003a).

Etiske overvejelser handler også om, hvilken fordel informanter har af at deltage i undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2009:87). I denne undersøgelse har adjunkter en væsentlig fordel af at deltage, idet videooptagelser af undervisningen tilhører den respektive adjunkt, og ligeledes får adjunkten hver især kopi af egne interviews, dels til verificering, dels til brug i lektoropgave. Endelig får de mulighed for, at afprøve en proces, der lægger op til refleksion over egen praksis. Da specialet bygger på en undersøgelse med få cases, er transskriberings-bilag (9A-9L) samlet i en separat rapport, der kun tilgår universitetet som fortroligt materiale, idet informanterne ellers nemt kunne identificeres på deres udtalelser. Lydfiler og videofil af vejledning slettes efter endt specialeskrivning. Alle deltagere i specialet er anonymiseret, og de citater, der bliver anvendt fra transskriberingen, er ligeledes kodet.

Det kan således opsummeres, at specialets undersøgelsesdesign og de valgte undersøgelsesmetoder:

- Deltagende observation i adjunkters undervisningspraksis, og i EVU som helhed.
- Videoobservation i adjunkters praksis.
- Semistrukturerede interviews med adjunkter, lektorer og nøgleinformanter

leder frem til at undersøgelsen skal give svar på:

Hvordan kan videooptagelser som medie og redskab understøtte kompetenceudvikling i en læringskontekst, hvor personlige- og organisatoriske praksisforhold spiller ind i forhold til at bruge videooptagelser i refleksion over egen undervisningspraksis?

Nærmere bestemt:

- Hvordan er holdninger til - og erfaring med videooptagelser blandt informanterne?
- Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens kognitive refleksion i egen undervisningspraksis forstået som:
  - Begribelse og opfattelse af oplevelser og erfaringer?
  - Reflekterende observationsproces og abstrakte begrebsliggørelse, dvs. den indre meningstilskrivning?
  - Problemløsning og aktive eksperimenter?
- Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens læreproces gennem egne refleksionsprocesser:
  - Før – refleksion om forventede undervisning?
  - Under – refleksion om det der sker i undervisning?
  - Efter – refleksion om afholdt undervisning=
- Og hvordan kan følgende forhold i læringskonteksten:
  - Identitetsudvikling
  - Praksisfællesskaber
  - Praksis: Tid og læringssituationer
  - Deltagelse og meningsforhandling
- understøtte og -/eller hæmme adjunktens refleksion over egen praksis vha. videooptagelser?

## 6.0 Analyse af empiri

Analysen tager afsæt i empiri, der er resultat af følgende undersøgelsesaktiviteter:

- Deltagelsesobservation i 7 undervisningsseancer og 1 vejledningsseance hos hhv. to adjunkter og tre lektorer, hvor der videooptages. Med afsæt heri laves 5 samlede beskrivelser over videoudstyrs anvendelse i undervisningspraksis (bilag 8A-8E)

- Deltagelsesobservation i afdelingen EVU herunder i 1. adjunktundervisningsdag.
- 11 semi-strukturerede transskriberede interviews foretaget med diktafon hos hhv. 2 adjunkter og 2 lektorer (bilag 9A –fortløbende)
- 1 videoobservation af vejledningsseance mellem adjunkt og dennes vejleder. (Er transskriberet, bilag 10).
- 3 formelle samtaler med hhv. afdelingsleder, IRIS projektleder og adjunktvejleder.
- Uformelle samtaler med gatekeeper, adjunkter, konsulenter og lektorer.
- Uformelt samarbejde med it-vejleder under afprøvning af videoudstyr og lektor om anvendelse af videoudstyr i undervisning, herunder udarbejdelse af IRIS Connect brugermanual.

I analyseprocessen er interviewmaterialet kodet med nøgleord. Nøgleord der udspringer af de førnævnte spørgsmål. Nøgleord ses i højre spalte i hver transskribering og repræsenterer de fænomener, der fremtræder i interviewene. Fænomener er grupperet og analyseret, og de fænomener, der er repræsenteret i specialet i form af citater og resumé, er kursiveret i transskriberingen.

Analysen falder i følgende dele:

1. Holdninger til - og erfaringer med videooptagelser som medie for refleksion over egen undervisning.
2. Hvordan videooptagelser kan understøtte adjunktens kognitive refleksion over egen undervisning.
3. Hvordan videooptagelser kan understøtte adjunktens refleksionsproces: Før-under-efter.
4. Hvordan praksisforhold i læringskonteksten kan understøtte og -/eller hæmme adjunktens refleksion over egen praksis vha. videooptagelser?

## 6.1 Holdninger til - og erfaring med videooptagelser

Når informanterne bliver spurgt om, hvad de umiddelbart tænker om at bruge videooptagelser i egen undervisningspraksis, så er alle informanterne positive over for dette, men de beskriver også situationer, hvor de mener, man bør overveje, om - og hvordan videoobservation kan anvendes. De indledende citater herunder udtrykker informanternes holdninger:

”Det første, jeg tænkte, var jo, at i den her adjunkttid, der går det jo ud på, at man kigger på sin egen undervisning og didaktik og udvikler sig, og at man kan skrive en form for progression [...] Så punkt 1. Det var en gave at få, og så kaste sig ud i det” (I1.AD2:1).

"Sådan helt oplagt, så tænker jeg, at når man fokuserer på det at lære, så vil det fremme læring [...] Altså det er meget motiverende. Det kan selvfølgelig også gå den anden vej. Der er altid en forside og bagside. Og det kan også blive et forventningspres, og det kan være hæmmende, i forhold til at nogen jo (har det) helt med video (forfærdeligt) det der med at blive filmet, man ser sig selv og hører sin egen stemme, alt muligt som man er lykkelig uvidende om i hverdagen [...] hvad kan det gøre ved nærværet? Det bedste er jo, hvis det bare lykkedes at glemme at det"... (I1.AD2).

... " man kan jo sige, at det dækker en stor del af lektoranmodningen, fordi det kan bruges til grund- og videreuddannelse. Men så er der jo hele forskning-udviklingsdelen...som [...] det ved jeg ikke, om man kunne tænke det ind der, det kan jeg ikke lige gennemskue. [...] Men nu skal vi til at lave noget forskning-udvikling, og så skal vi ud og interviewe nogen borgere, og det kunne man jo godt filme? " (I3.AD2:6).

"... det er det eneste, jeg tænker, kan man nu abstrahere fra, at der er nogen, der optager, hver gang man siger noget (latter)" (I1.AD1:2).

"Og jeg glemte, at det var der. Jeg føler ikke, at jeg blev låst i min undervisning, fordi jeg blev optaget. Og det føler jeg heller ikke, de studerende gjorde. Jeg tror faktisk lidt, at vi glemte det" (I3.AD1:4).

... "det er jo at se på sig selv. Og jeg har været vant til tidligere altid at bruge video i min praksis [ja], i forhold til mit arbejde. Så det her med at inddrage video i undervisning i forhold til mig selv, det synes jeg i forvejen er smadder godt, til at blive klog på, hvordan man kan undgå ... didaktiske fejl, det kunne også være for at optimere, hvordan kan jeg blive klogere på mig selv, hvad er det jeg har blinde pletter over for. Det bliver ofte tydeligere, når man ser det på video, det er min erfaring fra tidligere" (I.LK2:2).

... "Jeg synes faktisk ikke, man kan lave ordentlige iagttagelser uden video, sådan grundlæggende har jeg det [...] Hvis man skal arbejde evidensbaseret [...] så skal man vide: Hvordan ser det ud, når vi starter? Hvad er det for nogen mål og hensigter, vi arbejder i retning af? Hvordan ser det ud midtvejs, skal vi justere? Sadle om? profiterer deltageren af den indsats, vi laver? Eller er der noget helt andet, der skal i gang? " (ibid.).

..."Jeg tænker, det er sårbart. Og jeg tænker lige som i Marte Meo<sup>3</sup>, at ud af det jeg har set et kvarter, der skal jeg så vælge det ud, hvor jeg selv synes, at her fremstår jeg som lige præcis den dygtige underviser, der formidler viden, og jeg

---

<sup>3</sup> Videobaseret metode, der bygger på principperne for udviklingsstøttende kommunikation. I Marte Meo tager man udgangspunkt i hvad man gør godt – der er fokus på muligheder frem for begrænsninger. Registreret den 16.05.2015 på WWW: <http://martemeo.dk/index.php/metoden>

kan se på de studerende, at de får AHA oplevelser [...] fordi det er for sårbart at se de situationer, hvor man måske fremstår... anderledes. Så jeg tænker, at det skal bygge på et relationelt forhold, som gør, at man følger sig tryk ved at vise sig fra den sårbare side" (I.LK2:5).

"Jeg synes, det er et superredskab, og det kunne være godt at bruge videoobservation i praksis" (I.LK1:4).

"det spændende kunne være, hvordan kunne man bruge det som lektor, så man ikke går og falder 'i søvn' [...] lektorerne har mere overskud i hverdagen til at eksperimentere med video [...] end adjunkterne, der skal finde deres ben i mange slags opgaver med mange ledere. Hvorimod lektorer har en mere begrænset arbejdsportfolie, kan fordybe sig faget og derfor også mulighed for at udvikle sin undervisning. Og her kunne video være relevant" (ibid:7).

Der reflekteres over etiske aspekter af at bringe videoudstyr ind i undervisning hos meget unge studerende:

"Hvis der er 80 studerende, så er det jo rigtigt rigtigt svært for os og aflæse om ...ja er de alle sammen ... det kan godt være de siger, at det er okay, og de giver deres tilladelse, men er de egentlig okay med det? Vil de hele tiden sidde med det der blik på sig selv? Og de er meget unge mennesker også, og den ungdomskultur i dag, hvor man måske i højere grad har det der tredje-persons blik på sig selv, i alt hvad man gør, selv om man er alene. Hvad gør det? (I1. AD2:3).

... "nogen gange [...] så er der nogen, der taler ud fra eksempler i eget liv, og så kan det blive meget privat og kan udløse følelser, og så kan det være rart lige at få slukket kameraerne. (Ibid:4) Det er også noget af det, der kan være interessant (at se på video), hvordan de studerende reagerer, og hvordan jeg kommer videre? (Ibid.).

Det kan konkluderes, at hos informanterne forbindes videooptagelser med: At man ser på sig selv, ser de blinde pletter og bliver klogere på sig selv. Egen praksis bliver tydelig på video, hvormed det er muligt at dokumentere en faglig status og progression, hvorved adjunkten kan arbejde evidensbaseret og fokusere på at lære. Men det vækker også bekymring og forventningspres og opfattes som et sårbart medie, der skal anvendes med omtanke, både i forhold til underviser som de studerende.

## 6.2 Videooptagelsers egenskaber i adjunktens refleksion

Videooptagelser synes at være en form for tingsliggørelse eller figurativ repræsentation af adjunkten selv (Wenger, 2004) Et medie, der kan vise oplevelser og erfaringer fra praksis, som aktiverer følelser, refleksion og meningstilskrivning, fordi adjunkten kommer til at se på sig selv ude fra vha. af et udpluk af situationen; "man får 'smasket'

det i ansigtet", som en adjunkt udtrykker det. Og hvis videooptagelser deles med andre, fungerer de som tingsliggjort deltagelse i en meningsforhandling i et fælleskab (ibid.)

I undersøgelsen har der ikke været mange klare, entydige udtalelser om det at have set egne videooptagelser igennem. En adjunkt har, pga. arbejdspress, kun set egne optagelser igennem en første gang og har den egentlige analyse til gode. Én adjunkt giver udtryk for, at videooptagelserne ikke står alene, idet adjunkten deltager i en række interviews samtidig. Men det fremgår dog, at én bestemt sekvens alligevel gør indtryk og for alvor giver anledning til, at adjunkten reflekterer over dels valg og struktur af fagligt indhold, egen performance, men også når frem til at reflektere over egen rolle og identitet som underviser. Man kan sige, at adjunkten synes at stå over for en uoverkommelig forskel (Jarvis, 2012:597), hvor adjunkten derfor må handle.

"I: Men nu har du kigget dine videoer igennem, sådan første gennemsyn kan man sige. Hvad tænker du umiddelbart, når du så dem igennem? AD1: Jamen..... jeg tror, det er ekstremt lærerigt og have [...] AD1: Jeg kan ikke se mig selv udefra, og jeg kan bare mærke, at den - ikke smule, men det jeg har kigget, jeg er ikke gået i dybden med det for at analysere på det, men det giver mig helt vildt meget" (I3.AD1:2).

"Men det er også svært at udfordre sig selv, og det er svært... man er også lidt træt, og det er svært at huske tilbage, og hvordan gik det nu lige... og så skal man selv lave sine egne subjektive vurderinger, man har ikke video, og man har ikke en anden at spille bold op af eller sådan"... (I3.AD2:2).

"Jeg synes, det er et superredskab, og det kunne være godt at bruge videoobservation i praksis. Og det kan bruges til at bringe udvalgte fokusobjekter i diskussion og hjælp til at tænke højt. Men der skal være en klar struktur for, hvad det er der foregår. Især hvis det er ikke vejleder, men en anden kollega der sidder med det [...] Der skal være en helt klar rollefordeling - med aftale om start, slut og hvem der styrer seancen" (I.LK1:4).

"Det kunne være interessant, at der var et medie, der kan vise, hvordan man faktisk agerer i praksis, for adjunkternes egen skyld, sådan at beskrivelse af praksis bliver funderet heri og ikke i subjektiv hukommelse. Omvendt skal man også overveje betydningen af at se videosekvenser taget ud af den samlede kontekst"... (I.LK1:4).

"De fleste undervisere har jo vejledning med x antal studerende. Og det kunne jo så være interessant at undersøge den læringsforståelse med, hvad man siger retorisk, og så det der sker på skærmen"... (I.LK1:7).

..."det er jo at se på sig selv [...] hvad er det, jeg har blinde pletter over for. Det bliver ofte tydeligere, når man ser det på video"... (I.LK2:2).

Videooptagelser synes at spille en vigtig rolle, idet adjunkten ser sig selv udefra. Video viser, hvordan adjunkten faktisk agerer - og dermed hjælper det adjunkten til at huske situationer mere præcist og genaktivere de følelser, der var forbundet med oplevelsen. En videooptagelse synes at give adjunkten mulighed for den divergente erkendelse (Kolb, 2012), idet der er utallige mulige fokusobjekter i optagelsen, som adjunkten kan vælge i sin analyse. Med videooptagelser bliver adjunktens subjektive hukommelsesbaserede refleksion nu evidensbaseret og danner fundament for en kritisk/analysebaseret refleksionsproces.

### 6.2.1 Didaktiske fokusobjekter i videoobservation?

Indledningsvis i undersøgelsen taler jeg med adjunkterne om didaktiske fokusobjekter i videooptagelser, at der kan være to 'veje' ind i at optage og undersøge egen pædagogisk praksis: Den åbne fænomenologisk tilgang, hvor man ser, hvad der viser sig, og den mere 'fokuserede', hvor adjunkterne på forhånd udvælger didaktiske fokusobjekter, som de ønsker at undersøge i egen praksis vha. videooptagelser.

I de indledende interviews, forud for videooptagelserne, har adjunkterne ikke præcist tænkt over, hvad de ville fokusere på i deres videooptagelser. Der synes ikke at være tale om nogen egentlige situationer med uoverensstemmelse (Jarvis, 2012), hvorfor de foretrækker den åbne fænomenologiske tilgang. Dette kommer til udtryk i de første interviews, hvor adjunkterne udtrykker usikkerheden om, hvad videooptagelserne kan bruges til. Citaterne viser, at adjunkterne, i løbet af undersøgelsen, synes at reflektere sig frem til mulige fokusobjekter:

... "og det vil jeg måske også tænke i det der (videoobservation) – hvad er det lige, jeg skal? [...] altså, hvad er det lige man skal kigge efter?" (I1.AD1:3)

... "Så det er lidt underligt kun at kigge på mig, men den didaktiske plan, det bliver nok meget.... envejs på en eller anden måde – den bliver nok meget deduktiv" (I1.AD1:5).

... "også fordi det er ny læring, så får jeg dem forstyrret nok, så de vil reflektere?... Så de vil komme med noget tilbagemelding til mig, så de vil markere - kan jeg provokere dem nok, til at de .... Synes, det her er spændende? [...] det skal være et samspil mellem dem og mig eller mig og holdet" (I1.AD1:6)

"Og den måde jeg nok har tænkt mig at bruge det på i forhold til det, jeg skal bruge det til, at skrive ind i et adjunktforløb. Det er at gå ind i nogen aspekter [...] At tage en didaktisk plan, og så sige, det her område, hvordan får jeg formidlet det, jeg har planlagt at formidle til de studerende? Og hvordan får jeg tilbage fra dem? Det kunne man vælge at se på" (I3.AD1:1).



Adjunkten vil vælge didaktiske fokusobjekter, før denne ser "hvad springer i øjnene":

..."fordi det kan jo godt være, hvis jeg nu var sådan en der havde ..... hvis der nu er sprunget noget i øjnene, der alligevel ikke er det vigtigste, eller hvad skal man sige, så ville jeg måske vælge forkert i forhold til en undervisningssituation. Jeg tror, jeg sidder med åbent sind, og så tænker jeg lidt, hvad er det, jeg vil fokusere på? Og når jeg så har gjort det, så kan det godt være, at der er noget helt andet, der bliver ved med at springe mig i øjnene, det er jeg nødt til at forholde mig til også [...] Men i kraft af, at jeg skal tænke didaktisk i det, jeg skal bruge det til i første omgang, så er det med de didaktiske øjne, jeg skal prøve at kikke på det" (I3.AD1:2)

... "og så beskrive, at det her er min evidens for det, jeg skriver, at jeg rent faktisk har det på video, så det er ikke, hvad jeg husker, jeg kan se tingene. Og så måske skrive: "jeg så mig selv gøre sådan..." (I3.AD1:4)

En anden adjunkt siger:

"Men det kan jo være mange ting, [det kan det]. For det er jo grundlæggende de studerendes læring, det handler om, og hvordan jeg sikrer den eller facilitere den bedst muligt. Og er der jo mange tiltag og mange tegn, man kunne holde øje med, i forhold til det [...] Men hvis jeg kender mig selv, så fokuserer jeg på det hele. Når jeg ser videoen, så kan jeg sagtens sidde og have 20 ting, jeg fokuserer på" ... (I1.AD2:9).

Og fortsætter:

... "altså jeg er rigtig meget vant til at undervise på videreuddannelse, men ikke så meget på grunduddannelse, og så tænkte jeg, at det ville være godt at have det fokus her, fordi det er der, jeg er mest udfordret og noget med at fange niveauet" ... (I1.AD2:1).

"Altså, jeg er rigtig meget i tvivl om min..., det var også derfor jeg gerne ville videofilmes, for jeg er meget i tvivl om min underviserrolle, og hvad er det, jeg kan? Og hvad er det, jeg synes, der fungerer?" ... (I2.D.AD2:3).

... "det jeg synes er spændende, er det kropslige og fysiske bevægelselement [...] og så kunne jeg sammenligne med det (undervisning) i Silkeborg, selv om det er svært at sammenligne to forskellige didaktiske situationer (I2.D.AD2:8).

" Det, jeg også tit gør, er (ref. til tidligere undervisning) at bruge en rekvisit i rummet, som jeg kaster mig over [...] I: Så kunne det at reflektere over, hvilke artefakter eller mikro-rollespil man har med i sin undervisning, også være et observationsobjekt, ud over at du gerne vil se på kropssprog? AD2: Ja" (ibid.).

Undersøgelsen viser, at der sker en holdningsændring i løbet af undersøgelsen hos adjunkterne i forhold til, hvordan analyse af egne videooptagelser kan/bør foregå. Adjunkter, der indledningsvis var fortalere for en åben analysetilgang, reflekterer over, efter at have set egne videooptagelser, at de nok bør anvende en mere kvalificeret tilgang, med valg af didaktiske fokusparametre - før videomaterialet ses igennem, og dermed før videooptagelserne begynder. Det er den samme erfaring, man har gjort på Skive Læreruddannelse, hvor samme videoudstyr har dannet afsæt for lærerstuderendes didaktiske praksisrefleksioner (foredrag Århus Skolemesse den 22.04.2015).

### 6.2.2. Videooptagelser i den reflekterende observationsproces

Videooptagelsen synes her at lede til adjunktens refleksion over egen praksis og en form for meningstilskrivelse:

..." altså jeg havde selvfølgelig en fornemmelse af, at de ikke rigtig forstod de her teorier, fordi der var én, der spurgte rigtigt meget [...] Og jeg kunne også se, at det, at hun blev ved med at spørge, det også gjorde, at jeg kom til at forklare nogen ting, som jeg slet ikke selv havde tænkt på, altså nogen konsekvenser af den her teori [...] og jeg havde heller ikke tænkt, at jeg skulle stå og undervise i det, men det ville jo egentlig give rigtig meget mening [...] Og det blev jeg jo ligesom tvunget til at få sat ord på, for at hun skulle forstå det[...] Og så tænkte jeg [...] at den her pointe den skal jeg gøre noget mere ud af i dag" (I3.AD2:1).

"I: Så man kan sige, at det, at du fik en videooptagelse med hjem og pludselig kunne se på det udefra, skal jeg forstå det, at det hjalp dig til at huske eller forstå, at hov der er noget her, der skal samles op, og der er noget her, der skal gentages [ja] i højere grad end hvis du bare var kørt hjem, og så var det det? AD2: Ja, og så sagde jeg også til dig, at i sammenhæng med at vi også sætter os og får snakket om det" (ibid.).

... "det der klip specielt, det var der, hvor jeg mest kunne se det. Hvor jeg virkelig tænkte, den her pointe jeg forsøger at komme frem til, til sidst, den skulle have været fra starten, og ind i det hele [...] Og det er jo også noget med at få 'smasket' sådan meget i hovedet, fordi jeg har jo reflekteret over tidligere"... (I4.AD2:5).

"AD2: ... Når jeg ser det der (videosekvens), så tænker jeg, at der ikke er ret meget (fag-rolle) i det. VL: Nej, jeg kan heller ikke se det (lidt fælles latter). AD2: Og det er jo fuldstændig der, hvor man får det der 'klash' af at se og høre sig selv og se de studerende. Fordi det kan jo godt være, at jeg har et billede af mig selv som, at jeg er rigtig meget (fag-rolle), og at jeg ikke er underviser [...]Så er det svært at flytte sig, hvis man tror, man er noget, man ikke er og gerne vil hen til noget, som man måske allerede er [...] fordi....jeg har et andet videoklip fra (anden

undervisning), hvor det er et meget lille hold, hvor jeg også tænkte [...] hvordan bliver jeg underviser? "... (VV.AD2:23-24).

En underviser reflekterer efterfølgende over, hvad det gør ved refleksionsprocessen, når man ser optagelser af egen undervisning, der i den grad påvirker adjunktens selvbillede, at denne blottelse af egen praksis måske leder til en form for forsvar og retfærdiggørelse hos adjunkten? Det Jarvis benævner en uoverkommelig forskel, der i værste fald ikke kan tilskrives mening og derfor helt afvises. Underviser foreslår i så fald at begrænse videosekvenser til meget små udpluk, hvori der fokuseres på en specifik didaktisk problemstilling for at forhindre, at videosekvensen bliver afvist, fordi:

VL: ...."og det bliver jo helt grotesk, når det bliver stillet op på den her måde, for fanden da, det bliver 'smakket' lige ind" (VV.AD2:5).

"Det rigtige spændende, det bliver, om det at få sin undervisning smidt i hovedet på denne måde (med video), om det i sig selv vil kunne åbne døre hos adjunkten? Altså bliver det nemmere for mig at smide mit forsvar, modstand... der måtte være i at kunne holde ud og se sig selv? [...] Det er det, jeg har tænkt kan være ulempen ved det her. Når nu adjunkten bliver udsat for at se sig selv og tænke: "Hold nu op", så får adjunkten et behov for retfærdiggørelse, fordi jeg ser noget, som hun ikke synes er godt. Det kunne man måske begrænse ved at arbejde med små bitte udpluk af virkeligheden, hvor der fokuseres specifikt på et pædagogisk problem ud fra processen: Beskrive, begrunde og reflektere. Det er jo et meget blottende medie" (1.LK1:4).

En adjunkt reflekterer over at se sine videooptagelser i flere niveauer, hvilket er en interessant erkendelse, der er i tråd med de erfaringer lektoren har, at erkendelsen kommer over tid, hvorfor refleksionsprocessen også må have tid:

..."jeg tror, det er ekstremt lærerigt og have [...] det jeg kan mærke [...] man skal kigge dem igennem i sådan nogen niveauer [ja?] Først ... det er sådan lige har skimmet dem og tænkt over. Først har jeg kigget dem igennem, og jeg kan mærke, at jeg tænker over: Et er min måde at kommunikere på, stå og gå på, og sådan nogen ting [...] Det er jo ting, man ellers aldrig egentlig vil kunne finde helt ud af, med mindre du har video"... (I3.AD1:2)

"I: Hvordan gjorde du så? Du fik de der optagelser, så du dem igennem alene eller hvordan gjorde I? [...] LK2: Nej. Vi så dem sammen, og jeg har til gode at se dem en gang mere, fordi jeg ved, med den erfaring jeg har med selv at bruge video i min praksis, at når jeg ser på det første gang, så er der noget, der er iøjnefaldende, der er noget, der kommer til mig lige med det samme, og når jeg ser det anden, tredje og fjerde gang, så bliver det nogle andre ting, og det er oftest de ting, som måske bliver de bedste ting af tage fat i og ændre sin praksis

med [...] fordi der er det der med, der er noget, man lige får øje på med det samme, og så er der det efterfølgende"...(I.LK2:3).

Og en lektor pointerer, at video kan være med til at dokumentere, om der sker dét, som adjunkten forestillede sig i sin planlægning af undervisning:

"Når det er adjunkter, der er det vigtigste, at man kan adskille, hvad man gør som underviser, og så hvad de studerende lærer. At man kan skelne imellem det, og det kunne være interessant at diskutere det ud fra videoklip: At reflektere over, hvad er det du forestiller dig der sker i de studerende, når du handler på denne måde?"... (I.LK1:5).

Videosekvensen som adjunkt medbringer har været en øjenåbner og betyder at adjunkten får reflekteret over sin rolle som underviser, de forventninger denne har til sig selv, om at leve op til dem, og leve op til en bestemt rolle som adjunkt. En rolle der ligger langt fra tidligere rolle som underviser i et andet regi. Informanten reflekterer over egen identitet som underviser - især underviser i netop VIA som praksisfelt, hvor det at lære også er en transformering af identiteten vha. fællesskabet (Wenger, 2004). Videoklipbet betyder, at adjunkten ændre i sin undervisningspraksis ugen efter, en aktiv eksperimenteren (Kolb, 2012).

..."det er jo det helt store brede pædagogiske felt, vi er ude i her [...] Så det ligger så også forud for det her (videoklip). Jeg synes bare, at det her, det var virkelighed sådan en øjenåbner for mig, hvor jeg tænkte, fuck hvad har jeg gang i? Altså det er jo helt.... (lidt latter)" (VV.AD2:6)

"VL: Hvad var det, du tænkte, da du første gang så det her? (Adjunktens videoklip) AD2: Altså det jeg allerførst var fokuseret på, det var at [...] det var lige og se... hvordan tåger jeg rundt i det her ..... altså... VL: Og hvordan var du tilfreds med det? AD2: jamen ikke overhovedet [...] og det var også derfor, at jeg prøvede at lave det hele om til ugen efter for at se, hvad får jeg ud af det" (VV.AD2:15-16).

Efterfølgende interviewes adjunkten om oplevelsen med det at medbringe videosekvens i en vejledningsseance. Adjunkten reflekterer nu meget bevidst over det faktum, som tidligere beskrevet, at det er en god strategi at have didaktiske fokusobjekter in mente fra begyndelsen, selve videooptagelserne bliver korte og fokuserede klip, hvormed det bliver nemmere at præcisere, hvad det er, man ønsker vejledning på:

..."Man kunne jo gribe det an på 1000 måder og kunne have valgt alle mulige klip [...] jeg syntes faktisk, at det nok var ..... svært at vælge et klip ud, fordi jeg sagde jo fra starten af, at jeg vil egentlig helst ikke lægge mig fast på, hvad jeg gerne vil have vejledning på [nej], der ville jeg egentlig gerne bare se de her film,

og så .... og så vælge noget ud efter det som.....og det tror jeg, det var en lidt dårlig strategi" (I4.AD2).

"Jeg har jo set alle mine film, og så har jeg ligesom ..... altså så har jeg, mens jeg har set dem, så har jeg prøvet at skrive ned, her er måske noget interessant [...] For bare at se det mere åbent, hvad der sådan lige springer i øjnene [...] Men på en eller anden måde så tror jeg det ville have været mere kvalificeret [...] Hvis jeg alligevel havde valgt et fokus fra starten [...] Det tror jeg faktisk ville have fokuseret det (vejledning) bedre" (I4.AD2:2).

Det kan konkluderes, at undervisere kan vælge og fokusere på bestemte fokusobjekter (parametre), inden selve videooptagelsen begynder - for at gøre det nemmere for adjunkten at analysere materialet. Videosekvenser kan med fordel ses igennem i flere niveauer, og erkendelsesprocessen skal have tid. I så fald kan kvalificerede videosekvenser lede til en konvergent erkendelse, et fokuseret objekt, der leder til aktiv eksperimenteren i form af ændringer i den pædagogiske praksis (Kolb, 1989; 2012).

### 6.3 Identitet

Det at skulle deltage i videooptagelser giver, i sig selv, anledning til refleksion over egen rolle og mulighed for udvikling heraf ved det at komme ud af egen komfortzone. Informanterne udtrykker bekymring og usikkerhed i de indledende interviews og betegner det grænseoverskridende at skulle se og høre sig selv. Men citaterne viser også en klar progression fra bekymrende holdning til den positive sikkerhed, hvormed en adjunkt nævner, at udstyret faktisk bliver glemt:

..." Nej jeg vil ikke være sådan en... "hvorfor har du ikke søgt det? ih nej". Så lad mig nu bare prøve det (kort latter) " (I1.AD1:9). "... For jeg havde faktisk tænkt mig bruge det her" (video) (I1.AD1:4).

"Jeg tror da, det er godt – det er da grænseoverskridende, det ved jeg da godt. Det er grænseoverskridende at se mig selv, det er ikke grænseoverskridende at se andre. [...] Jeg tror da helt klart, at jeg kan lære noget, det er også derfor, jeg er gået med til det, for jeg tænkte, at jeg kan da kun blive bedre til ting ved at kaste mig ud i noget som... som... er der (lidt latter), hvor ens komfortzone bliver lidt berørt" (I1.AD1:9).

På spørgsmålet om, hvilke barriere informanterne evt. kan forestille sig, ved brug af videoobservation i egen praksis, nævnes:

"Hvis jeg skal tænke på en barriere, så er det måske det at overvinde sig selv: Overvinde at høre sin egen stemme, overvinde at se sig selv og overvinde, at det der kommer ud af ens mund ikke altid er tip top tunet. Det er ikke altid ....man tror, man leverer varen, og det er bare ikke ... Det er måske frygten for at se sig i

virkeligheden, der kan være den barriere, der er. At man ikke kan lide at se sig selv" (I.LK2: 2).

"Så... jeg tænker, det der med, at kan man overvinde den hurdle og høre sig selv og se sig selv og acceptere, at man ikke altid leverer en perfekt vare. Hvis man kan det... så tror jeg... man bliver altså enormt klog af at se sig selv" (ibid.).

"Det at man blotter sig, jeg tror, at nogen finder det meget grænseoverskridende, ligesom nogen undervisere ikke ønsker at have adjunkter med ind i deres undervisning. Derfor er struktur og rammesætning så vigtig" (I.LK1:7).

Videoptagelser giver også anledning til refleksion over den rolle, adjunkten har som underviser, herunder kompetencer eller mangel på samme, samt fællesskabets betydning for udfyldelse af underviserrolle. Ifølge Wenger er fællesskabet et kompetencesystem, hvori individet lærer gennem deltagelse og meningsforhandling (Wenger, 2004). Denne refleksion giver anledning til, at adjunkten vælger at deltage i denne undersøgelse om videoobservation i egen praksis:

"der er jo ikke nogen af os, der er undervisere, altså der er læreruddannede, hverken K, L eller mig, altså nogen inde på det her kontor overhovedet [nej]. Så vi har ikke, vi har ikke det der fundament altså. Men vi har jo bare undervist altid, fordi vi har hurtigt fået sådan et ekspertområde, og så har vi ligesom været konsulenter og været ude og holde oplæg og sådan nogen ting, og så er vi smuttet igen [...] Og det var jo også derfor, jeg kastede mig ud i det her, for jeg er jo fuldstændig altså [...] altså jeg har jo undervist i 14 år altså ..., men jeg ved jo ingenting om det"... (I1D.AD2:4-5).

Samme adjunkt reflekterer også over det, at man som adjunkt selv skal udfylde rollen som vejleder, uden at have lært noget herom, her synes adjunkten at gribe til situeret læring (Lave og Wenger, 2012:129):

..."jeg har været med til et par gange, hvor jeg har set X og X introducere til eksamen. Så det kan man sige, der har jeg fået nogle billeder på, okay hvordan man kan bygge det her an. Og hvad er det, de siger til den introduktion [...] Men jeg har jo ikke været med til at vejlede [sammen med andre vejledere], nej, og set hvordan det foregik. [...] Og så lærer man jo en hel masse, når man sidder til eksamen, altså fordi så er man jo selv til eksamen som 'vejleder', fordi hvis en studerende kvajer sig, så er det fordi jeg har glemt at sige noget til dem i vejledning [...] Men ellers ikke, så er det bare noget, man bliver kastet ud i. [...] Altså vi (adjunkten og dennes kolleger) vi uddannes i at være (fag)-vejledere, men vi ved ingenting om vejledning, det er jo ret sjovt"... (I4.AD2:8).

"I: ... Kunne du forestille dig at bruge det (video) i forhold til noget vejledning, for at kvalificere sig selv som vejleder? AD2: Ja... det kunne man også [...]. Men det er selvfølgelig også virkelig et etisk spørgsmål over for den" ... (I4.AD2:7).

"I: Har I undervisning i vejledning? [Nej] [...] AD2: Det kan man bare! (fælles latter)" ... (I4.AD2:8).

Videooptagelser kan sætte følelser og identitetstransformering i gang, hvilket kommer til udtryk ved, at adjunkten udtaler, at det personligt er en hård proces at have vejledning om egen videosekvens i en vejledning, der ikke er rammesat, og hvor ingen af parterne kender forløbet. Men samtidig siger adjunkten, at netop den åbne tilgang fører til helt andre interessante refleksioner over egen rolle og identitet, som næppe ville være opstået i en meget objektfokuseret vejledning:

"Og så synes jeg, det blev helt vildt interessant, fordi så blev det (vejledning), så alligevel flyttet et helt andet sted hen, end jeg havde forudset med min identitet som underviser, og hvad er det lige, der er på spil..... og det var jo kanon spændende [ja bestemt], og hvor er det, jeg er på vej hen? Og hvad er det, jeg gerne vil, og passer det overhovedet sammen? Det gik selvfølgelig også meget tæt på, og jeg synes, det har været en hård proces altså" (I4.AD2:2).

Det kan konkluderes, at videooptagelser kan give anledning til en omfattende læreproces, hvori individet får mulighed for at 'flytte sig' i overført betydning. En transformering både kognitivt, følelsesmæssigt og videnskabsmæssigt, og derved en identitetsforandring (Jarvis, 2006:13). Men det at videooptage og gense egen undervisningspraksis, er også grænseoverskridende, blottende, følelsesmæssigt hårdt og sårbart, fordi man bliver skubbet ud af egen komfortzone og ser en 'virkelighed', man var lykkelig uvidende om!

## 6.4 Videooptagelser i refleksionsprocessen før-under-efter

Ifølge Jarvis' læringsteori foregår refleksionsprocessen typisk i tre faser: Før selve handlingen, hvor der tænkes fremad, i processen under handlingen og efter handlingen, hvor der tænkes tilbage. Dette afsnit følger derfor denne inddeling, herunder afsnit om didaktiske fokusobjekter og refleksionsskemaer.

### 6.4.1. Refleksion før undervisning

Ved spørgsmål om, hvordan adjunkterne typisk arbejder og forbereder sig fra undervisningsgang til undervisningsgang, synes refleksionerne at centrere sig om de to første faser. Informanterne reflekterer meget over de forestående undervisningsaktiviteter - med mere eller mindre bevidst afsæt i tidligere undervisning. Adjunkterne siger herom:

... "beskrive, begrunde og reflektere det er jo det, man gør i sin didaktiske planlægning. Man beskriver jo... og så evaluering. Det er jo refleksionen til

sidst måske... det er i hvert fald, sådan jeg har gjort i det første, jeg har beskrevet om xxx skolen" (I1.AD1:5).

Forberedelse af undervisning bliver, af samme adjunkt, også beskrevet som en "fremadrettet refleksionsproces", hvor der ikke tænkes så meget tilbage. Den egentlige refleksion over et undervisningsforløb begynder, når adjunkten sætter sig for at planlægge et forløb i detaljer (I2.AD1:2).

Og adjunkten fortsætter:

..."sådan er en proces jo. Uanset hvad man laver, så får man jo sine tanker og ideer, når man sidder og forbereder undervisning. Sådan her vil jeg gerne have det, og så prøver jeg så vidt muligt, at det bliver sådan under undervisningen, men det er jo ikke altid, at det er [...] Og det kan man jo så kigge på bagefter og se på, hvad var det, der skete. Jo jeg synes, at det der: Før-under-efter (referer til lektorvejledning), det er et ret godt billede af tingene" (I3.AD1:8).

En adjunkt siger:

..."det kører sådan i mit hoved, at jeg skal forberede det (undervisning for 80 studerende), og hvordan jeg så altså [...] jeg skal afslutte det på en måde.....det jeg tænker meget over (nævner en model), så kan jeg se, hvor hullerne de er, altså i deres læring, hvad de er optaget af [...] Det er en model jeg leger med i hovedet [...] Ja jeg er rigtig meget i tvivl om, hvordan jeg tilrettelægger det..." (I1.AD2:4-5).

Ifølge Kolb er læreprocessen betinget af refleksion over erfaringer og efterfølgende tiltag på ny for at afprøve resultatet af refleksionsprocessen. For denne adjunkt synes refleksionsprocessen også at rumme et 'tilbageblik' og dermed være en 'hel' cirkulær refleksionsproces, der udtrykkes i citaterne herunder:

"Min forventning er, at de er optaget af eksamen nu [ja]. De ved, de skal have eksamensvejledning, så de kan ikke fokusere på dagens emne, fordi før vi har gjort det [ja]. Men det kan være, at jeg tager fejl" ... (I1.D.AD2:8).

... "Fordi jeg har oplevet, at de har været så blokeret, at de bagefter i evalueringen har sagt, at de ville ønske, man var startet med det, for så kunne man få det ud af hovedet og koncentrere sig om emnet" (I2.D.AD2:1).

#### 6.4.2 Skemaer til refleksion over didaktiske fokusobjekter

Fordi adjunkterne ikke umiddelbart er fokuserede på, hvad det er, de ønsker at undersøge i egne videooptagelser, da suppleres undersøgelsen med to didaktiske hjælperedskaber: SMTTE skema (bilag 6.) og mindmap med spørgsmål (bilag 7.)



Ud over videooptagelser som muligt redskab i egen refleksion, synes de nævnte skemaer at kunne fungere som afsæt for adjunkternes refleksion over egen undervisning. En adjunkt anvender SMTTE meget aktivt forud for planlægning af egen undervisning, men skemaet synes ikke at have direkte betydning for, hvad det er adjunkten ønsker at fokusere på i videooptagelserne:

..."så har jeg mere ..... bare skrevet sådan frit ("SMTTE" skema) uden at tænke på, at jeg skulle videooptage, fordi jeg synes, det giver en masse gode refleksioner, og hvad hedder det .... Og det gav noget decideret tilbageløb på mine slides (PowerPoint)"... (I1D.AD2:7-8).

Og adjunkten reflekterer videre:

..."Altså jeg tænker, at det jeg har udfyldt [...] det er også de didaktiske refleksioner, jeg har fokus på i forhold til min lektoranmodning, fordi så vidt jeg ved, så er det det, det kommer an på [...] det er jo, om jeg kan formidle det" (I1.AD2:3)

Sent i undersøgelsen spørges igen ind til anvendelsen af de nævnte skemaer, om de har været eller kan blive anvendt i adjunktens fortsatte arbejde med egne videooptagelser:

"I: vil du gå tilbage til den (SMTTE), og se den igennem igen, i forhold til det du ser på din video? AD2: Ja det synes jeg jo, jeg har gjort, når jeg har siddet med videoen, så har jeg kigget på det og taget nogen noter, i forhold til det jeg havde skrevet, så jeg har egentlig brugt den" ... (I3.AD2:4).

"I: ... didaktiske spørgsmål [...] Er det noget, der kunne give inspiration til at komme videre? AD1: Ja helt sikkert, det tænker jeg også, jeg vil bruge som et hjælperedskab, og lige kigge på, hvad var det, der blev spurgt om. Også det at bruge selve modellen, kan godt være, jeg gør det. Jeg ved det ikke endnu [...] I: SMTTE model, har den betydet noget for dig? AD1: Nej....jeg kender lidt til den [...] Den kan man arbejde ud fra, hvis der er et eller andet i den her undervisning, jeg ser nu, hvor jeg tænker, nu skal jeg bare ind og gøre det her bedre. Og så kan man måske bruge den model til at komme videre på. Det er også sådan, man bruger den [...], men jeg har jo ikke decideret noget sammenligningsgrundlag med det, jeg har fået optaget nu" (I3.AD1).

Videooptagelser bliver også nævnt som en form for mulig hukommelsesdokumenter, portfolio eller 'en bank' med egne optagelser til brug i planlægning af undervisning:

"AD1: Altså vi har hold, der kommer ind en gang om året [...] Det er meget ny undervisning, og så går der et år igen, inden vi kommer ind på det samme område [...] Nu skal jeg til at undervise i X, og det et år siden sidst, så det er op ad bakke, og det er jo både godt og skidt, kan man sige, fordi så kommer man

måske ikke det skridt så meget længere, ud over at det er godt at sætte sig og vurdere det efterfølgende. Og der kunne det være fint måske at have haft det på video. Her tænker jeg også, at video kunne være rigtig god, at man faktisk kan se, hvad skete der sidste gang. [...] I: Så det er jo også en form for undervisningsportfolie i vil begynde at oparbejde? AD1: Det tror jeg faktisk godt, jeg kunne finde på at tænke i de baner med den her undervisning, som foregår så sjældent"... (I3.AD1:3).

"Det har jeg egentlig tænkt, at det ville være fantastisk [...] Hvis jeg underviser i det samme næste år [...] at kunne logge sig ind og se, hvad var det egentlig, jeg sagde sidste gang om (fag)? Hvordan underviste jeg i det? Og hvordan var deres reaktion på det? Hvad skal jeg udelade, og hvad kunne være godt [...] Det ville jeg da være rigtig glad for, fordi nogen gange går man lige sine slides igennem fra sidste år, men jeg kan jo ikke huske, hvordan de reagerede [...] Så det synes jeg da, det kunne have nogen gode muligheder i, at man havde sådan en bank, hvor man havde sine præsentationer liggende" (I.LK2:8).

Videoptagelser synes at kunne gøre en forskel i fasen, hvor undervisningen planlægges, idet optagelser kan understøtte informanternes hukommelse. I undersøgelsen synes undervisernes planlægning pt. at være baseret på hukommelse frem for en dokumenteret praksis, og informanterne udtrykker, at det kunne være rart at have videoptagelser i en form for 'bank'. Undersøgelsen viser også, at adjunkterne ikke er bevidste om, hvilke didaktiske fokusobjekter de vil fokusere på under optagelserne. Derfor suppleres undersøgelsen med to refleksionsskemaer, der dog ikke har en umiddelbar betydning i denne undersøgelse. Didaktiske fokuspunkter kan, som nævnt i afsnit 6.2.1. tænkes ind i planlægningsfasen, således at adjunkterne vælger og beskriver didaktiske fokusobjekter, under planlægning af undervisning, forud for optagelsesfasen. Derved opnås et mere kvalificeret videomateriale.

#### 6.4.3 Refleksion i undervisning

Undersøgelsen viser, at der sker en løbende justering i den planlagte undervisning, altså der reflekteres og justeres i selve undervisningen i forhold til den aktuelle situation, dvs. adjunkterne synes at befinde sig i situationer, Jarvis benævner adskillelse (Jarvis, 2012), hvor en af handlemåderne er foretage eksperimenterende handlinger for at mindske afstanden mellem det forventede og det aktuelt erfarede. Derved gøres erfaringer der efterfølgende kan reflekteres mere over:

"Jeg har prøvet en gang i Odense i to lektioner, pause, nyt hold, der skulle have nøjagtig det samme, og det var virkelig underligt [...] Jeg ændrede ikke i mine slides, men jeg ændrede nogen ting i formen, fordi jeg kan jo stå og sige: "Jeg kunne fornemme på de andre".... jeg italesætter, at jeg ændrer lidt [...] I: Så der var alligevel nogle refleksioner fra formiddagen, der blev ført med over til eftermiddagen? AD2: Ja, det er klart, men det var ikke

sådan noget gennemreflekteret, for det havde jeg slet ikke tid til [nej nej] jeg havde jo ikke siddet og taget noter" (I1.AD2:4-5).

"Altså man kan godt lægge nogen små summe-øvelser ind, og det havde jeg faktisk også planlagt, jeg ville i dag, og de skulle diskutere nogen ting to og to, men jeg synes, der var så mange spørgsmål og snak alligevel, så det valgte jeg at springe over" (I2.AD2:6).

... "altså jeg er flere gange i tvivl [...] og så tænkte jeg, hold nu op, jeg når jo slet ikke det, som jeg havde tænkt [...] så min taktik blev, at så måtte X tones ret meget ned, og det måtte de selv kigge sig til. Og det er sådan lidt 'kill your darlings'" (I2.AD2:8).

I undersøgelsen spørges ind til, om videodagbog kunne fungere som en form for dokumentation i daglig undervisningspraksis. Hertil svarer informanterne lidt forskelligt:

"Ja det kunne man måske godt, det har jeg slet ikke tænkt på" (I.LK2:5).

"Så kunne man italesætte det ind i sin lektoranmodning. Hvis man nu vil bruge en didaktisk relations-tænkning til at justere sin undervisning, så målet er? Hvad er midlet så? Hvad er læreprocessen hos mig? Hvad er læringsforudsætningerne? Hvad er det for nogen tegn f.eks. AHA oplevelser? Så jeg kunne faktisk lægge video-tilgangen ind i sådan en didaktisk relations-tænkning og så arbejde i proces med det [...] Kig på skærmen. Beskriv det du ser. Begrund hvorfor du har gjort det, som du har gjort det. Hvad får du øje på af teoretiske og didaktiske begrundelser? Og reflektere over, om det nu også kunne gøres på en anden måde (ibid:10).

"... Ikke umiddelbart fordi jeg faktisk.... ikke umiddelbart. Jeg tror ikke, jeg ville vide, hvad jeg skulle sige, med mindre der var sket noget helt specielt"... (I3.AD1:8).

Som underviser kan og vil man også befinde sig i situationer, der ikke i sig selv aktiverer læring, situationer Jarvis benævner sammentræf (Jarvis, 2012) fordi der, i situationen, ikke er forskel på det forventede og det, der faktisk sker. I disse situationer gentages handlinger ureflekteret, hvilket adjunkten synes at reflektere over under interviewet, idet adjunkten siger 'vores tænkning er'....:

... "og så har jeg tænkt og tænkt, hvordan jeg så skulle gribe det an [...] Og så tænkte jeg, at måske er det en god anledning til, at jeg selv får skiftet min egen tænkning ud, fordi normalt, eller i det hele taget vores, vores tænkning den er sådan helt implicit bare, at midtvejs det er, hvis du har under 8 undervisningsgange"... (I1D.AD2:4).

Videoptagelser i undervisning fungerer her som dokumentation for undervisernes akutte justeringer. De handlinger der 'bare gøres' i situationen, reflekteret eller ureflekteret, hvorved de trufne valg og effekten heraf kan ses og analyseres efterfølgende. Man kan sige, at videoptagelser dermed illustrerer situationens didaktiske handlerum og her kan optagelser dokumentere effekten af nye praksis med undervisning uden forberedelse jf. afsnit 6.5.1

#### 6.4.4 Refleksion efter undervisning

Generelt synes adjunkternes refleksionsproces at standse efter afholdt undervisning, forstået på den måde, at adjunkterne udtrykker, at de mangler tid til at reflektere efter endt undervisning. De oplevelser og erfaringer adjunkterne får i løbet af en undervisningsseance bliver ikke fastholdt i logbogsnotater eller anden form for dokumentation, hvorfor adjunkternes refleksion over egen praksis synes at være baseret på hukommelse frem for dokumentation. Underviserne siger:

"Det er jo også det, der er svært. For vi (adjunkter) har jo ikke noget tid, der er indbygget til, at vi kan sætte os ned og reflektere efter undervisningen, hvilket vi jo egentlig bare burde gøre hver gang" (I3.AD2:2).

..."Men det, jeg synes, vi har for lidt tid til, det er 'efter'. Vi har ikke..., vi får ikke..., der bliver ikke sat tid af til refleksionen. Det er også derfor, jeg er så glad for at have det her på video, for jeg har ikke haft et sekund, siden jeg blev færdig med den undervisning, du optog, som jeg skal bruge min afhandling til at reflektere. Det, jeg har set af videoen, det har jeg brugt min fritid på" (I3.AD1:8).

Samme underviser er netop bevidst om betydningen af at reflektere, idet denne metaforisk beskriver refleksionsprocessen som en 'boomerang' og som 'resonans' over for sine studerende, og påpeger, at man bør være bevidst om, hvad det er, man vil med sin undervisningspraksis, og hvornår man vil vurdere herpå.

... "det at have det på video, både det i forhold til at huske, jeg skal bruge det til noget konkret, har jeg også sagt før, det giver en enorm tryghed og ro i mig, når man ikke får tiden til at sidde og skrive. Nu ved jeg, at jeg har det på film. Og kan gå tilbage, og det tror jeg bare, det tror jeg alle skulle gøre i den undervisning, de skal bruge til noget helt specifikt, men også som en læresituation" (I3.AD1:3).

... "Fordi så kan man også lige så godt vurdere det et halvt år efter, når du har det på video. Det er ikke sikkert, at dine refleksioner lige efter er lige så gode som dem et halvt år efter" (I3.AD1:9).

" Fordi jeg synes også, man skal lige have lov til.... refleksion er jo, som jeg snakkede om, den der eftertanke. Det er ikke nødvendigvis noget, jeg reflekterer over lige, når det sker, at det er det, jeg tænker, der er dét rigtige, det mest valide

i ens tanker. Så ikke umiddelbart nej. I: Så det kan poppe op senere? AD1: Ja det gør det, og det kan jeg jo mærke, bare det jeg har set, jeg går sådan og tænker, så ja, så det kan det"... (I3.AD1:8).

En lektor siger:

"Jeg tænker video ind i sådan et lektorkvalificeringsforløb, der kører hen over et års tid eller to [...] jeg tænker, at det kan give rigtig god mening på den måde, at vi får jo nogen refleksionsopgaver, hvor vi skal skrive lidt om, at nu har vi været ude og undervise på grunduddannelsen, hvad er det for oplevelser? Kan du lave en narrativ fortælling om det og begrunde, hvorfor har du tilrettelagt undervisningen til de unge studerende på den måde, du nu har gjort det? Og hvad er det for refleksioner over teori-praksis, du didaktisk, teori-praksis, efterfølgende gør dig overvejelser om? Og der kan det i hvert fald være med til at fastholde det narrative blik" (I.LK2:5).

Og adjunkt:

... "hvis jeg forestiller mig, at jeg når frem til at skulle skrive min lektoranmodning, og så tænker jeg, at nu prøver jeg bare at sætte video på igen, i to lignende situationer, som det her jeg har gjort nu [...] og så bare have den til at køre en hel dag. Og så observere mere frit efter fænomener altså .....sådan...og så prøve at se dem sammen, med det vi har optaget nu og se er der noget, jeg gør anderledes? Hvad er det så? Og hvad er der sket? "... (I3.AD2:3).

"... Og det kan være, at jeg kommer hen til et mellemsted om et år, hvor jeg tænker, at jeg kunne prøve at optage det her igen. Så jeg havde sekvenser, med mellempositioner, der kunne være interessant at skrive ud fra" (I4.AD2:7).

Videooptagelser bliver således italesat som hukommelse- og dokumentationsmateriale (videoportfolio), der giver tryghed og ro, fordi adjunkten ikke kun har egen hukommelse, men nu også videooptagelser som evidens, der kan anvendes komparativt. Også fordi refleksionsprocessen foregår over tid, hvor man ikke nødvendigvis 'ser' det væsentligste lige efter afholdt undervisning. Man kan sige, at videosekvenser implicit bliver en form for abstrakt begrebsliggørelse i fysisk form, der tilskrives mening og betydning af adjunkten (Kolb, 2012).

Adjunkter optræder som gæstelærere i grunduddannelserne, og der kan videooptagelser netop fungere som dokumentation, når adjunkten er tilbage i egen praksis:

... "man er på gæstevisit som adjunkt derud i grunduddannelsen. Vi er der så kort tid, så det er vigtigt at få nogen refleksioner med derfra, som bliver brugbare ind i den lektoranmodning [ja], og da du ikke ved, hvad en lektoranmodning egentlig er, før du sidder og skriver den, så tænker jeg, det at have noget på video, du kan

vende tilbage til, i stedet for hukommelsen. Vi er jo belastet på hukommelse lige i de her begyndelsesår" (I.LK2:5).

I rollen som gæstelærer oplever adjunkten også en generel mangel på evaluering af det adjunkten leverer, hvilket giver adjunkten svære vilkår for refleksion over - og faglig udvikling af egen undervisningspraksis:

..."når jeg kommer ud fra videreuddannelsen og underviser på grunduddannelsen, så kommer jeg bare ud, så underviser jeg, og så tager jeg hjem igen. Jeg hører aldrig noget"... (I2.AD2:4).

..."jeg skal både komme ind som praktiker. Jeg har også en teori på og forskning, så er der rigtig mange elementer"... (Ibid:5).

Empirien giver også anledning til at reflektere over, hvor stort gæstelærerens didaktiske råderum egentligt er? Dette er interessant dels i forhold til mulighederne for at udvikle egen undervisning og især eksperimentere med rollen som underviser og dels i forhold til praktik omkring evt. videooptagelser. I nævnte eksempel synes ændringer i de fysiske rammer ikke at indgå i adjunktens didaktiske råderum?:

"Ja det er jo forelæsning..... [ja], det kunne man selvfølgelig godt arbejde med. Men jeg tror også, at der er en grund til det [...] det her er listet op som 'forelæsning' [...], så jeg tror, at de vil blive forvirret, hvis jeg piller ved det [...] Hvis man skal ind og arbejde med det, så tænker jeg, at man skal tale med teamet om det (I2.AD2:1) [...] Og der tror jeg .... (lang pause) det er også noget med at tænke i nogen vilkår. Der er vilkår, vi er underlagt, der er jo en grund til, at de har tænkt det på den måde. De gør det mange steder. Laver de her overgangsforelæsninger" (I2.AD2:3).

Det kan konkluderes, at pt. synes adjunkternes oplevelser og erfaringer med afholdt undervisning kun at være baseret på hukommelse, der er belastet af mangel på tid pga. mange arbejdsopgaver. Derved bliver den reflekterende observation ikke begrebsliggjort og tilskrevet mening, så den kan danne grundlag for ny aktiv eksperimenteren jf. Kolbs læringsmodel. Videooptagelser synes at kunne fungere som sådan, dokumenteret hukommelse, der kan genses, reflekteres og begrebsliggøres som evidens for planlægning af fremtidig undervisning. Ligeledes kan videooptagelser hjælpe underviserne i rollen som gæstelærere og her give grundlag for evaluering af den leverede undervisning, men også vise underviserens didaktiske råderum i situationen. Videooptagelser giver således grundlag for komparative analyser og dokumentation af progression over tid.

## 6.5 Praksisforholds betydning for videomedieret refleksion

I dette afsnit er praksisforhold defineret ved analyse af følgende parametre:

- Tid, organisering og opgavemængde.

- Praksisfællesskaber.
- Videooptagelse i det lærende fællesskab.
- Deltagelse i meningsforhandling.
- Vejledning med videosekvens.
- Videoudstyret i praktisk anvendelse.

#### 6.5.1. Tid, organisering og opgavemængde

Det faktum, at informanterne arbejder i en form for matrix-organiseringen i EVU, synes at være forbundet med konflikter i forhold til: Mængden af arbejdsopgaver kombineret med planlægning af egen arbejdstid. Adjunktundervisning er et eksempel herpå. Undervisningen er ansvarsmæssigt horisontalt organiseret, og adjunkter fra alle vertikale afdelinger indbydes, i god tid, til kurser fordelt over året, men adjunkter oplever problemer med at deltage, hvis adjunkten i samme periode får egen undervisningsopgave i egen afdeling, der skal løses. Da bliver adjunktundervisningen fravalgt, idet kunderne kommer i første række. Ved observation af en tilfældig adjunktundervisningsdag noteres det, at der var stort 'mandefald' med begrundelsen "er ude at undervise". Frafald kan naturligvis også være begrundet i, at adjunkten ikke finder det specifikke indhold relevant i forhold til egne kompetencer. Underviserne i EVU arbejder under den præmis, at EVU ikke er offentlig finansieret. Informanterne siger herom:

..."Vi skal jo tjene halvdelen af vores egen løn, og jo mere jeg bliver købt ud, jo mindre ligger jeg EVU til belastning, men mindre kan jeg så også levere timer i EVU, så det er jo sådan.... Ja....det er en evig kabale og kamp" (I4.AD2:9).

..."Der er fokus på drift. Måske den nye stillingsstruktur kan hjælpe til at se adjunktforløbet som didaktisk opkvalificering, fordi mange kan ikke undervise, når de starter. Og hvis EVU vil fremstå som havende dygtige undervisere, så skal adjunkterne have nogen redskaber at gøre godt med og ikke kun gå alene med det som i dag." (I.LK1:6).

Under de mange interviews taler underviserne en del om tid - især mangel på samme. Underviserne siger f.eks.:

"... JA JA vi skal jo redegøre for alt ikke også. At der ikke er timer sådan til det der ekstra, det didaktiske kollegiale måske ....som man måske godt kunne have lidt brug for?" (I1.D.AD2:7).

"Altså vi har ikke ret meget tid, og alle de her lektorkvalificeringsmøder vi går til, altså vi har en uge, og det kan ikke engang dække den tid, som vi læser til de møder, og den tid vi sidder til de møder vel?" (I1.AD2:10).

"vi havde det ikke i efteråret (supervision), men så er det så kommet igen. Så det er også sådan noget, vi skal hele tiden være OBS på at forhandle med vores chef og få tid og penge til" (I1.D.AD2:6).

Ligeledes synes det at være op til den enkelte adjunkt og dennes leder at vurdere og forhandle, hvor meget tid en opgave tager/må tage, herunder hvor meget forberedelsestid den enkelte opgave kan kræve. Et tiltag der skal forhindre overarbejde hos undervisere, men en ansættelsesform der synes at være svær at navigere i for den enkelte adjunkt. Følgende citater viser det krydsfelt, adjunkterne navigerer i, som understøttes af samtale med tredje adjunkt i EVU (bilag 12):

"I: ...det virker som om, at I er ansat i en form for matrixorganisation. I har en formel pædagogisk leder, som I refererer til, men I kan også have mange uformelle chefer, afhængigt af hvad I er med i af forskningsprojekter og...? AD2: Ja ja. Det er ikke en pædagogisk leder på den måde [...] Det er X, som er chefkonsulent og har ikke noget med pædagogik og didaktik at gøre" (I4.AD2:8).

"I: Hvis du nu kommer ind i et forskningsprojekt eller skal undervise i en anden institution? AD2: Så bliver jeg købt af dem. I: Så får du en uformel leder det sted? AD2: Det er nok ikke særlig uformel, altså så får jeg .... Jeg kan jo sagtens have 3 ledere. Hvis jeg er i et videnscenter, så har jeg en leder der, og jeg lægger f.eks. 15 timer om ugen der. Og så er jeg her i EVU, hvor jeg har min chefkonsulent, og så er jeg i et forskningsprojekt, hvor der er en forskningsleder, og der lægger jeg ca. 10 timer om ugen. I: Hvordan søren får du den kabale til at gå op? AD2: Det... det er svært [...] Hvad gør man så, man har 3 ledere, og de synes alle sammen, at den her deadline er vigtig, og det ved vedkommende (den enkelte leder) ikke noget om. Og vi har ingen procedure for, hvordan man skal gøre det" (I4.AD2:9).

"chefkonsulenten kan godt sige, at det har du undervist i mange gange før, så det tager du uden forberedelse. Og chefkonsulent kan godt regne mit forår ud til, at jeg ikke har ret meget forberedelsestid, fordi det er gentagelsesundervisning" (I4.AD2:10).

Det at skulle undervise uden forberedelse synes at harmonere dårligt med tanken om didaktisk udvikling af undervisningskompetencer – her synes adjunkterne at møde et skisma? En adjunkt svarer således:

..."Der bliver det lidt med, at man kan søge de der puljer til udvikling og få nogen timer til det" (I4.AD2:10).

I interview med lektor spørges også ind til adjunkters organisering:

"I: Det lyder lidt som om, når jeg taler med adjunkter, at de får en del uformelle ledere...? LK1: Ja adjunkterne har: Deres personaleleder, adjunktvejledere, adjunktspørgsmål går til EVU chef. Når de arbejder i grunduddannelse, får de en



leder der, de refererer til, og i forskningsudvikling får de en leder der. Så på 4 år kan de nå at refererer til rigtig mange forskellige. (Lektor fortæller om en adjunkt der har rigtig mange ledere, hvor mange projekter pludselig skal være klar på samme tid). Beskeden er så, at så må adjunkten løse opgaver til en lavere kvalitet, men hvem skal stilles tilfreds? Og det er kun adjunkten, der kan løse problemet. Og hvis adjunkten ikke løser det tilfredsstillende, bliver denne ikke spurgt en anden gang" (I.LK1:6).

Som adjunkt i EVU synes mængde af arbejdsopgaver at være høj, i en kompliceret ansættelsesstruktur, der kan betyde mange ledere, der skal refereres til: Hvorfor den enkelte adjunkt synes at være presset på tid til opgaveløsning, der i så fald kan blive undervisning uden tid til forberedelse, refleksion og fordybelse – en tilstand der ikke harmonerer med didaktisk udvikling vha. videooptagelser, til trods for at adjunkten netop står i mange potentielle situationer med uoverensstemmelser, der er anledning til potentiel læring (Jarvis, 2012).

#### 6.5.2 Praksisfællesskaber

I samtaler med adjunkter og lektorer, og ved observation i EVU, tegner der sig et billede af, at adjunkter og andre ansatte er fordelt i lidt større fag-kontorer, men der synes ikke at være tale om egentlige praksisfællesskaber der er kendetegnet ved: Gensidigt engagement omkring det underviserne er ansat til, forhandling af fælles virksomhed og fælles repertoire i rutiner og adfærd (Wenger, 2004). Ligeledes underviser adjunkterne i individuelle, meget varierende forløb over året, på individuelle tidspunkter i løbet af uge/dag/aften og ofte 'ude af huset'. Ved observation i afdelingen EVU får man det indtryk, at adjunkter (og lektorer) synes at arbejde meget individuelt uden (mulighed for?) kollegialt samarbejde og sparring omkring egen undervisningspraksis. Forklaringen kan ligge i, at de ansatte adjunkter alle er universitetsuddannede med få eller mange års erhvervserfaring, hvorfor hver adjunkt er ansat netop pga. specifik fag-kompetence og underviser i netop dét fagspecifikke område. Adjunkten synes ikke at have mulighed for at diskutere det fag-faglige indhold med kolleger i kontoret? Adjunkterne synes ikke at indgå i egentlig didaktiske praksisfællesskaber? Adjunkten kan henvende sig til den tildelte mentor, dvs. kollega, eller adjunktvejleder ved akut behov.

I interviewene spørges ind til, hvordan informanterne er organiseret og samarbejder, men der tegner sig ikke noget entydigt billede af, hvorvidt underviserne agerer i egentlige praksisfællesskaber:

... "Min generelle holdning, eller oplevelse af, hvad folk tænker er, at vi er meget individualiserede, og vi sidder meget for os selv på vores kontorer, og der er ikke så meget fællesskab i det, ud over at vi mødes til de her møder, som er så stringent planlagte, at der er ikke så meget løs samtale. Så må man gå hen og banke på hinandens døre, hvis der er noget som" (I3.AD1:6).

... "I: I min optik da må man mangle et lærerende team? AD1: Det gør man, man mangler nogen at spejle sig i. Fordi du gør det så godt, du kan." (I1.AD1:8).

... "vi har ikke teams på den måde: Vi har et mere strukturelt team [...] hvor vi sidder på dén her gang ikke? [jo], og så er jeg i X fagligt team, og herunder kan vi ikke længere kalde det et team, men under X er vi nogen, der er 'X', og vi sidder nogenlunde på kontor sammen. Og der har jeg en kollega, der er retnings- og modul-ansvarlig i diplomuddannelse, og jeg er så 'medløber' der [...] Så vi har et meget, meget tæt samarbejde der" (I1.AD2:2).

"I: [...] Nu sidder du i et kontor her med kolleger, bruger I hinanden, hvordan er det? AD2: (dyb indånding) Jo ..... altså man kan godt [...] selvfølgelig altså, hvis man har et eller andet problem, så åbner man selvfølgelig op. Jeg skrev jo til K, hvad jeg gør jeg med det her skift i fokus, jeg havde svært ved det, .... og så får man jo den hjælp, K nu kan overkomme, men K er ved at drukne i arbejde, og det er vi andre også. " (I1D.AD2:5).

... "det med at bruge hinanden, det er jo et problem i forhold til det fag-faglige, fordi at vi jo hver især er eksperter på et lille, lille felt [...] Og jeg kan ikke begynde at få sparing fra kollega i forhold til, hvordan jeg skal undervise i XX, [nej]. Og vi har ikke tid til det, vi er nød til at være sindssyge effektive"... (ibid:6).

... "her på videreuddannelsen, er det meget mere kulturen at [...] det er mit ekspertområde, så det må jeg finde ud af. Og så siger X, hvis evalueringerne er gode, så er det jo fint [...] Men man er jo fag-fagligt overladt til os selv [...] Vi skal hver især have en ekspertstatus her, for også at kunne være ansat. Det er jo en del af pakken. (I1D.AD2:6-7).

"I det hele taget er det sådan et job her, hvor ingen rigtig ved, hvad hinanden laver, men der er trods alt nogen, man er tættere på end andre, og som kender ens"... (I4.AD2:3).

... "inden for vores område der er vi meget delt op. Nogen arbejder med noget, og herinde (kontor) har vi fælles berøringsflader og nogen af de samme hold, vi underviser på. I: Så man kan måske ligefrem tale om, at I har en form for praksisfællesskab? AD2: Jamen det har vi, ja" (I4.AD2:4).

"I: Det er meget svært at undersøge, hvad er der af understøttende praksisfællesskaber? Det er en afdeling, der er svær 'at se' og forstå. LK1: Der er ikke noget [...] Der er mentorordning [...] Nogen adjunkter vil ikke 'forstyrre' deres mentor, fordi denne altid har travlt"... (I.LK1:6).

Det at tale om og afprøve videooptagelser får underviserne til at reflektere over muligheder med videooptagelser som evaluering eller dokumentation af undervisning og forskning:

... "altså nu jeg skulle lave det her (forskning) sammen med X, og så kunne man godt filme ..... altså i princippet, så kunne vi have [...] filmet processen [...] Man kunne også tage fra ide til ansøgning, eller fra bevilling til man står med et produkt i hånden [...] Så kunne man filme det i glimt [ja], eller de diskussioner vi havde undervejs, eller" .... (I3.AD2:7).

..." man kan sige, at hvis X og jeg har en diskussion om noget i forhold til forskningsprojektet, og ofte når vi diskuterer noget, hvor vi har sat tid af til det, så sker der ofte det, at en af os, eller begge to, begynder at skrive eller tegne noget på en tavle og gøre alle mulige mærkelige ting, og det kunne være sjovt nok at have på video" (I3.AD2:8).

"Jeg er en del af X team, hvor vi ofte er 4, der kører et X modul. Og nogen gange skriver de studerende i evaluering, at der måske godt kunne være mindre overlap af noget bestemt. Og det kunne jo være fint, at når vi havde undervist 10 gange tilsammen, at vi så sammen kiggede på, brugte lige en dag, når vi skal justere indholdet, at vi kiggede på, hvordan vi underviser hver især, sådan at vi får luget ud i, så kun én af underviserne siger noget om X. Der kunne man blive klog på ved at se, om der kan tages noget ud og tilføjes nyt til emnet [...] Ja man kan både se på det, vi ikke taler om og se på det, vi taler for meget om [...] så tænker jeg, at det kunne være rigtig brugbart, hvis man skulle udvikle på et modul, så skulle man sætte noget tid af til at se på det her undervisning [...] Det jeg synes, der kunne være udvikling i, det er, hvad er det vi ikke italesætter" (I.LK2:8-9).

Endelig tænker underviserne, at video kan skabe bro imellem forskellige undervisningsseancer, når der er flere undervisere inde i et modulforløb:

... "hvis vi (ref. til kollega), udvikler noget sammen (fagundervisning), så kunne jeg optage det for at diskutere det med kollega [...] så det kunne være interessant, at hun også optager sin undervisning, så jeg kunne linke ind i hendes undervisning og omvendt" (I4.AD2:6).

..."og det kunne give nogen ny sammenhæng for de studerende, fordi så kommer der én underviser, der siger noget om det, og en anden noget om det, og så mangler der lidt sammenhæng" (ibid:7).

Som underviser synes der også at være implicitte forventninger til, hvordan underviserne skal formidle deres viden/undervisning. Adjunkten mener f.eks., at denne ikke kan anvende en Prezi eller andet lignende, der ikke er godkendt i VIA? Citaterne herunder udtrykker en opfattelse af det didaktisk råderum:

"I: Og det er i PowerPoint (PP) du arbejder? AD2: Ja jeg er i PP I: Fordi der er jo også Prezi på nettet [...] men det er jo ikke noget, vi (underforstået VIA) bruger [...] men vi har jo nærmest bundet hænder på, at vi skal bruge de her PP. Så derfor har vi vores egne billeder og sådan noget" (I1.AD2:6).

"Og jeg har så tænkt, at det var, allerede da jeg var timelære, at det sådan var en forventning, at man lægger de der PP op, og jeg har faktisk førhen ikke brugt PP" (VV.AD2:11).

..."jeg syntes, at det nærmest blev udtalt, som at det skulle man, man skulle lægge de der PP ind så og så lang tid før" (VV.AD2:11).

Lignende forventninger til rollen som underviser kommer også frem i undersøgelsen:

..."det er en lang proces, altså en proces der har været undervejs rigtig længe, men det var først, da jeg mødte det her VIA system, sådan som timelærer [...] at jeg i hvert fald opfattede det som et krav, at der skulle ligge de her PP. Og jeg oplever også stadigvæk [...] altså der ligger ligesom en kultur, synes jeg..... Og alle bruger det, af dem jeg omgiver mig med i de nærmeste cirkler. " (VV.AD2:13).

"Jeg oplever også tit, at jeg... altså jeg oplever, at jeg bliver set anderledes på (ekspertstatus), herinde i det her VIA system [...] så tænker jeg bare, at jeg skal passe på, og jeg skal passe endnu mere på nu, fordi jeg har en eller anden VIA kasket, jeg har fået på" (VV.AD2:22).

"AD2: Ja det er faktisk meget spændende. Og det var slet ikke noget jeg har tænkt på, det her, hvad der egentlig sker i hele den her ..... fra før til nu. VL: Og jeg er frygtelig nysgerrig på det der med den underviserrolle du ligesom, og de værdier du lægger i den, om det kommer fra omgivelserne eller om det kommer fra din tolkning af noget, som måske slet ikke har været udtalt i omgivelserne? AD2: Ja ja det kan det sagtens være og en blanding måske"... (VV.AD2:22).

I undersøgelsen har det været svært at få et entydigt billede af, hvordan informanterne er organiseret og samarbejder, hvorfor undersøgelsen ikke med sikkerhed kan sige, at der ikke findes praksisfællesskaber i Wengers definition, men det synes svært at få øje på sådanne lærende fællesskaber. Informanterne udtrykker, at man er meget individualiserede i måden at arbejde på og omtaler sig selv om fageksperter, der ikke trækker ret meget på kolleger, fordi alle har mange opgaver at se til. En så individualiseret kultur kan med fordel gøre brug af videooptagelser til at dokumentere og analysere oplevelser og erfaringer i praksis. Videooptagelser bliver også nævnt som medie til: Modul-udvikling i fagteam, undersøge fag-overlapning /forældet indhold/ nyt indhold ind og vise det, der ikke italesættes samt brobygning mellem undervisningsseancer, når mange undervisere er på.

### 6.5.3 Videosekvens i et lærende fællesskab

Da adjunkter ikke har egentlig didaktisk vejledning i løbet af deres adjunktperiode, og de ikke bliver fulgt i egen praksis af en adjunktvejleder, undersøges informanternes holdning til at bruge videooptagelser i en form for 'lærnde fællesskab' - i tråd med den tankegang der formidles i relation til brug af videoudstyret IRIS Connect i folkeskoleregion. Man kan, med Wengers teoriramme sige, at videosekvenser i så fald bliver deltagernes tingsliggørelse som grundlag for meningsforhandling i det reflekterende fællesskab.

Informanterne udtrykker sig tøvende om det at bringe egne optagelser ind i fællesskabet. Den model synes ikke at være brugbar:

"I: Kunne du forestille dig [...] at man så hinandens undervisningsklip (video underforstået) eller er det for blufærdigt? AD1: Det vil jeg ikke sige, før jeg har set dem. Men synes jeg, at det er så pinligt at se på, så kan det kan da godt være, at jeg vil sige æh ved du [...] Men det tror jeg da godt, man kunne ikk'? Det er jo det, vi skal lære, vi skal jo lære [og se] og se og undervise og lære af hinanden og sådan nogen ting" (I1.AD1:8).

"Det kan man da sagtens gøre. Noget af det, jeg også tænker, er, at undervisning også på et eller andet plan er en subjektiv ting, og vi har alle sammen forskellige personligheder, og man skal også passe på med, at vi ikke bliver låst i standarder for, hvordan man underviser sådan, at vi bliver sådan nogen robotter, der står derude, at vi bliver så afrettede ved at blive kikket på hele tiden, så til sidst bliver vi så låst, at vi nærmest ikke kan være os selv [...] man skal måske også passe på at filme for meget for andre. De skal vurdere, hvordan du sagde og gjorde sådan. [...] Det er et fantastisk redskab i forhold til at se sig selv, tænke på, hvad der bliver sagt, når man skal beskrive noget, fordi man kan glemme noget med tiden. Men decideret i forhold til at sidde og vurdere hinanden, og andre, og gøre det i større fora, der kunne jeg godt blive en lille smule sådan .....arh, det tror jeg, man skal passe lidt på med" (I3.AD1:4).

"Jeg tror, man ser mange af sine blinde pletter selv, ved at se sig selv og turde det [...] det tror jeg godt selv, man selv kan se? Og derfor så tænker jeg, er det ikke sådan noget, man skal høre fra andre" (I3.AD1:5).

"Ja, det tror jeg ville være gavnligt, men så ville det igen kræve, at det blev meget specificeret. Hvad er det man kigger på, og hvad er det, man diskuterer [...] altså jeg kan også godt være i tvivl om, ja.....det ved jeg ikke rigtigt, hvordan man skal sige det, om man skal putte det ind i det her lektorkvalificeringsforløb, eller om ..... ja man kan selvfølgelig godt.... den der måde du lægger op til ..... så vil der også sidde andre adjunkter og så kunne man godt have...det tror jeg også kunne være fint nok" (I4.AD2:2-3).

"Altså jeg tænker det er nemmere, hvis jeg skal tage udgangspunkt i, hvorfor det var nemt for mig. Så var det, fordi I var der. I havde set mig, og jeg følte mig tryk ved, at I sad der, og der var ikke noget, jeg ikke kunne stå ved. Hvis en lærer står i folkeskolen i en klasse og har to af sine teamkammerater inde og være med og iagttagere, og der er video på, og det er det vi snakker om, så må det være .....at man har vist sin praksis, mens man var i det. Det gør det altså nemmere at se på det sammen også. Dermed ikke sagt, at det ikke kan være vanskeligt at tage det videoklip og vise det [...] Så ja det er et fantastisk redskab altså, men jeg synes man skal tage højde for, at det også er sårbart at arbejde med." (I.LK2:7).

I: "...en modig adjunkt [...] kunne hun så bringe den med ind i sådan et rum. Ville det være muligt? LK1: Bestemt, bestemt, men det tvivler jeg på, de ville gøre" [...] Det er som om, der er en selvforståelse af, at alle skal være super duper undervisere, og ret beset er der mange, der slet ikke er uddannet til at undervise, og de går og lever af det, og vi kærre os ikke ret meget om det" (I.LK1:3).

#### 6.5.4 Deltagelse og meningsforhandling i fællesskabet

I løbet af de 4 mdr. specialeundersøgelsen har stået på er der løbende spurgt ind til, hvordan adjunktvejledningen fungerer i EVU. I kraft af de mange interviews bekræftes det, at adjunkter ikke har egentlig didaktisk vejledning i løbet af adjunktperioden, og de bliver ikke fulgt/observeret i egen praksis af en adjunktvejleder. Alene i kraft af dette synes der at være en god begrundelse for at gøre brug af videoobservation i egen undervisningspraksis - som grundlag for refleksion over samme.

Informanterne siger herom:

"Altså det er jo ikke sådan, at man har en vejleder – vi har to, der står for adjunktforløb, men jeg har aldrig sådan"... (I1.AD1:3).

I: "Nu har du jo ikke nogen vejleder, du skal se sekvenser sammen med, så vil du se dem alene eller sammen med nogen andre? AD1: Jamen det der med krav og ressourcer, det tror jeg er det største problem i det her liv her eller på den her arbejdsplads. Så jeg kommer nok primært til at se det med mig selv"... (I3.AD1:4).

..."kunne du så forestille dig at have en vejleder koblet på? AD1: En vejleder er altid godt, det kunne jeg da sagtens. Man kan altid lære af, at noget bliver set med andres øjne, så jo bestemt. I: Det er ikke sådan, at det kommer for tæt på? AD1: Det tror jeg ikke, man kan jo kun blive dygtigere af at blive konfronteret med nogen ting (I3.AD1:4).

På spørgsmål om, hvorvidt adjunkterne har nogen form for teams, hvor de kan få didaktisk sparring eller vejledning, siger lektor:

..."de andre steder, hvor jeg også underviser adjunkter, der bruger vi det (adjunktundervisning) som et aktivt, reflekterende rum. Og de bliver så afklarede

og spørger meget anderledes, når de går ud af døren, fordi så har vi haft nogen parametre oppe, som de har kunnet spejle sig i hinanden, og vi har reflekteret på flere måder"... (I.LK1:2).

Og en adjunkt reflekterer over, i hvilke rammer det kunne være muligt at sparre med en kollega:

..."så kunne jeg selvfølgelig også bruge en kollega og så få ... altså .... fordi så var det afgrænset, så kunne man godt bede en kollega om at gøre det, tænker jeg [...] og have en snak inden og efter. Især hvis det var noget (fag som kollega også underviser i), så ville det også være interessant nok for hende [...] Det ville jo give rigtig god mening, at hun var med i det, det ville hun også få noget ud af [...] så kunne hun 'linke' til min undervisning, og hun kunne fortælle mig nogen ting, og jeg kunne også 'linke' hendes. Så på den måde ville det give mening. Det ville ikke bare være noget, hun gjorde for min skyld altså, og det ville man nok godt kunne finde i de fleste situationer, en eller anden kollega for hvem det ville give mening. Men så tænker jeg, at det skal være vildt afgrænset" (I3.AD1:3).

"Men ellers var det måske bedre, at det var ens mentor, en der kender en rigtig godt, fordi man kan sige, at den struktur vi kører her (i EVU), der er vi meget langt væk fra vores adjunktvejledere [...] De har ikke rigtig noget med vores praksis at gøre [...] Mentor vil have nogen af de samme opgaver, og min mentor kan fuldstændig relatere sig til det. [...] AD2: ... der er fordele og ulemper, fordi det kan have en gavnlighed at se det med en, der er langt væk fra ens praksis, fordi vejleder netop kan stille alle de sjove spørgsmål" (I4.AD2:3).

#### 6.5.5 Vejledning med videosekvens som tredje fælles objekt

En adjunkt og lektor afholder en vejledningsseance, hvor adjunkt medbringer en videosekvens. Denne form for vejledning er ikke kutyme i EVU og kommer derfor i stand på foranledning af forsker. Forsker forholder sig neutral omkring, hvordan vejledningen skal foregå, og forud for seancen skriver adjunkt til lektor:

*"Jeg specificerer, hvad det er, i et bestemt videoklip, du gerne må fokusere på, når du ser det lige om lidt. Her skulle det gerne blive tydeligt for dig, hvad det er jeg gerne vil have vejledning på ift. det korte videoklip med en undervisningsseance [...] Du gør dig dine observationer [...] Du giver mig sparring/coaching/vejledning på seancen [...] Derfor tænker jeg ikke, du skal vide noget på forhånd".... (VV.AD2:1).*

Herunder følger citater fra den indledende del af vejledningen, hvor der synes at være en vis usikkerhed om dels, hvordan man kommer i gang med selve vejledningen og dels, hvad det præcis er, at adjunkten ønsker vejledning om:

..."er jeg også sådan lidt i syv sind, om det var smartere at have en lille kort briefingsamtale inden, men på den måde kommer jeg til at styre lidt, hvad du

kikker efter i filmen, og det kan måske være godt nok. Det kunne også have sin bagside, og vi kunne også bare starte med, at du så det, helt uden at jeg sagde noget, og så .....VL: Du vælger. AD2: Jeg vælger, godt." (VV.AD2:1).

"... Og det er så noget af det, jeg prøver at have fokus på, og det kan jeg jo så se, når jeg ser filmen, og vi (adjunkt og forsker) har jo så lavet interview efter ..... at det lykkedes ikke særligt godt" (VV.AD2:2).

Efter vejledningsseancen følger interview med lektor, hvor denne siger om det at have vejledning med videosekvens som tredje fælles objekt:

"Det, jeg tænkte, da jeg gik ud bagefter, det var, det synes jeg simpelthen er noget rod [...] Og det har ikke noget med, om der er video eller ej [...] Det var noget rod, gik det op for mig, da jeg sad der [...] Hvem er det i virkeligheden, der styrer retningen? Og hvem har hvilke roller? Og hvad handler det om? [...] Så rammerne, tænker jeg [...] Og det tænker jeg uanset om det med video eller ej [...] Helt basale ting, i forhold til en vejledning, skal ligge klart, før man går ind i rummet. Nemlig: Hvem er det, der har ansvaret for hvad "... (I.LK1:1).

Og lektor fortsætter og beskriver en klar rammesætning for vejledninger, hvor adjunkt medbringer egen videooptagelse:

"Jeg har tænkt rigtigt meget på det, jeg synes, der ville være fedt med video, hvor roller skulle være klare og aftalte fra begyndelsen; der er en vejleder og en adjunkt, og det er en vejledningssituation og ikke en samtale. Jeg kunne godt tænke mig, at vejleder og adjunkt først sad sammen og snakkede, og så hjælper vejleder adjunkten med, hvad er det for noget, du har fokus på, hvad er det, du arbejder med? Så planlægger adjunkten sin undervisning, og der bliver filmet, og så er det adjunkten der, ud fra det objekt hun har fokus på og vil øve sig på, tager nogen videosekvenser ud, f.eks. hvor det går godt og en, hvor det ikke gør det. Så kan hun sige, det er det her, jeg har fokus på, og så kunne vi se sekvenserne sammen. Og derefter beskriver vi hver især hvad vi ser, for jeg tror ikke, vi ser det samme. Og det kunne være rammen, og når vi så har hørt hinanden, så skulle der være en refleksionspause for begge parter med efterfølgende: "Hvad er det, der skal være fokus på i den her vejledning? Og det forhandler man sig så frem til. Så kunne der komme struktur på det. For jeg vil gerne have den aftale om, hvad det er, der skal foregå" (I.LK1.4).

Adjunkten bemærker, at det at have vejledning omkring en udvalgt videosekvens kan kvalificere egne observationer og vurderinger, når der skrives lektoranmodning, hvilket også er et interessant perspektiv på videosekvenser:

..."det (videosekvens) faktisk var meget godt, fordi jeg tænker, det er fint at kunne beskrive noget i lektoranmodning, når det ikke går særligt godt (lidt latter), og



hvad er det så og så få vejledning på det og kunne .... også sådan at jeg ikke er alene med min vurdering, og så kan jeg bruge nogen af (vejleders) begreber på det" (I4.AD2:2).

I undersøgelsen spørges også ind til relevansen af at se egne videosekvenser igennem med vejleder - fremfor alene - og få didaktisk vejledning på egen undervisningspraksis på baggrund af videosekvens:

..."der var jo klare fordele, det satte jo noget i gang [...] Jeg tænker, som vi også har talt om tidligere, at hvis jeg skulle bruge det, så skulle det være meget specifikt på et eller andet meget bestemt [...] Så jeg tænker, ja det er brugbart, men det skal være meget specifikt og afgrænset, og man skal ikke have det til at køre sådan en hel undervisningsdag" (I4.AD2:4-5).

Vejledningsseancen giver f.eks. anledning til følgende situation, hvor adjunktens rolle som underviser i EVU, den sociale identitet, og adjunktens opfattelse af egen rolle, den personlige identitet, er i fokus:

"Altså nu har jeg jo vist dig det allerværste klip [...] VL: Hvad er det, du giver dem her? [...]... Hvad er det, de har købt, og hvad er det, de har fået? [...] Institutionen har købt dig, [ja] og hvad har du givet dem? [...] Så er vi tilbage ved den der PP dame der, og hvorfor er det, at hun ikke skal forstyrre mere? (VV.AD2:18).

"AD2: Jeg ville gribe det mere normativt an. Jeg ville være mere bramfri med egne holdninger og synspunkter [...] Jeg synes, der er forskel i de der roller" (VV.AD2:19).

Lektor, der selvvalgt har haft vejledning med kollega om egen undervisning vist i videosekvens, siger supplerende:

..."fordi jeg kender AB så godt, og fordi I var der i situationen, så syntes jeg, at hun havde set mig én gang, og hun havde også anerkendt, at det var spændende, og I syntes, det var spændende, så jeg følte mig tryk ved, at det var hende, der sad der, for ellers kunne jeg godt forestille mig, at en, der kommer ude fra og gerne lige vil se med, at det kan virke meget sårbart at have en anden følgesvend siddende på sidelinjen - en vejleder på den måde. Så når det fungerede, så tænker jeg, fordi det har jeg faktisk lige tænkt over, at man kunne godt få sådan en lidt ubehagelig følelse af, hvis det var en, der ikke havde været med i undervisningen, eller en jeg ikke følte mig tryk ved"... (I.LK2:4).

..."jeg tænker, at det skal være noget, man selv har valgt ud, og som jeg har brug for: "Når du kommer ind og ser på det her sammen med mig, så kunne jeg godt tænke mig, at du kunne hjælpe mig med, hvordan jeg kunne få det her til at blive til mere god undervisning. Hjælp mig med at få øje på, hvad er det, jeg gør her. Hvordan kan jeg gøre det til noget generaliserbart? " [...] sådan at vedkommende

kan holde sig på 'metaplanet'. Fordi når man er den, der tramper rundt i praksis, så bliver man ofte i 'sumpen' [...] Sætte de refleksioner i gang hos mig, for det kan være svært, når man tramper rundt dernede. Så det kunne jeg godt ønske. Det at vedkommende blev på 'metaplanet' og så på, hvad er det, der foregår, og hvordan kunne man teoretisk" ... (I.LK2:6).

Lektoren havde ikke haft lejlighed til at se egen videooptagelse før gennemsyn med kollega, men påpeger, at underviser skal udvælge sekvenser og være meget bevidst om, hvad denne ønsker vejledning om i disse sekvenser og udtrykker, at det er bedst, hvis underviser selv kan se optagelserne igennem før vejledning:

..."så man er forberedt på, hvad der kommer, den kontrolfunktion" (I.LK2:4).

På nuværende tidspunkt tilbydes adjunkter i EVU ikke nogen form for personlig, deltagende observation i deres undervisningspraksis, hvilket især taler for, at adjunkter gør brug af videooptagelser. Især også fordi der ikke synes at være nogen egentlige fora for didaktisk sparring. Videooptagelser kan derfor fungere som den visuelle repræsentation af adjunktens oplevelser og erfaringer, der bevidst kan reflekteres og analyseres over med justeringer til følge (Kolb, 2012).

Videooptagelser kan, med fordel, deles og ses sammen med en form for 'vejleder'. Det kan være kollega/mentor eller i bedste fald uddannet vejleder - en adjunkten er tryk ved, hvorved refleksionsprocessen kan kvalificeres vha. didaktiske spørgsmål, der relaterer til teori. I så fald skal videooptagelserne være korte, fokuserede udsnit, hvor adjunkten ved eget gennemsyn ved, hvad denne vil undersøge. Og vejledningen skal rammesættes og aftales, så roller, forløb og indhold er aftalt, så dialogen forbliver på 'metaplanet' og forbliver fortrolig.

## 6.6. Videoudstyrets brug i praksis

Det at anvende videooptagelser i egen undervisningspraksis for at dokumentere egne didaktiske udfordringer, f.eks. udfordringer af underviserrollen, kan i sig selv blive udfordret af noget så enkelt som de fysiske rammer i VIA – eller mangel på rette lokaler:

"Den første dag var jeg vildt udfordret, fordi jeg var blevet sat i et mødelokale med dem, så det virkede virkeligt kursusagtigt [ja], hvor vi sad rundt om sådant et conferencebord" (I1D.AD2:2).

..."vi prøver da meget at lave det sådan gruppebaseret og forelæsningspræget. Men det er også noget med de fysiske rammer. Vi har næsten kun... f.eks. forsøgte jeg at få et grupperum til på onsdag, det kunne ikke lade sig gøre. Og så tænkte jeg, så må vi sidde i auditoriet hele dagen, og så må vi prøve at lave gruppearbejde sammen. Hvis man ikke får bestilt det grupperum 4 mdr. før, så

kan man ikke lige få dem to dage før. Så det er også de fysiske rammer, der nogen gange sætter begrænsninger for, hvordan"... (I3.AD1:7).

Undersøgelsen suppleres med, at forsker har foretaget en del eksperimenter med brug af videoudstyret IRIS Connect og observerer under optagelserne i de undervisningsforløb, hvor adjunkterne bliver videooptaget. De observationer, der er gjort herom, ses i bilag 8A-8E.

## 7.0 Diskussion af teori, metode, resultat og validitet

Specialets kvalitative undersøgelse søger svar på: 1. Holdninger til - og erfaring med videooptagelser som medie til refleksion over egen undervisningspraksis. 2. Hvordan videooptagelser kan kvalificere og fremme adjunkters læreproces - forstået som refleksion over egen praksis? 3. Hvordan praksisforhold kan understøtte og/eller hæmme adjunkters læreproces vha. videooptagelser?

Svarerne søges vha. en kvalitativ, tilnærmelsesvis fænomenologisk undersøgelse i et 'før-under-efter videooptagelse' forløb. Undersøgelsen indledes med deltagende observation i EVU for at undersøge og forstå adjunkternes daglige praksis. Rollen som observatør kræver en særlig opmærksomhed, da jeg, med 19 års praktisk erhvervserfaring (ikke som forsker), ikke kommer forudsætningsløs. Specialets undersøgelse og konklusioner har afsæt i min forforståelse og fordomme. I EVU kommer jeg som 'den fremmede', fordi jeg ikke tidligere har beskæftiget mig med efteruddannelse (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Ved undersøgelsens begyndelse har jeg derfor fordel af det fremmede, undrende blik og den uvidenhed, der skal til for at kunne stille de undrende spørgsmål, der danner grundlag for beskrivelse af adjunktforløbets praksisramme i afsnit 3.1 og som gav anledning til at inddrage Wengers som teoretisk forståelsesramme.

I løbet af undersøgelsen foretages 11 semistrukturerede interviews, hvorfor undersøgelsens primære empiri bygger på disse interviews. Validiteten heraf afhænger af forskerens evne til at interviewe (Kvale & Brinkmann, 2009). Min evne blev skærpet i løbet af processen, idet jeg blev opmærksom på vigtigheden af at give informanterne tid til at svare - og især tid til at reflektere. I transskriberingsbilagene (9A-9L) vil man kunne se en udvikling fra første interview tidligt i forløbet til senere, hvor informant AD1 får mere refleksionstid. Validitetsmæssigt søger jeg, i transskriberingen, at gengive det sagte tilnærmelsesvis ordret, herunder den refleksion jeg mener kommer til udtryk ved informantens brug af: Lyddord, pauser og tøven. Transskriberingen er således den første fortolkning af det sagte (ibid.). Validiteten af interviewene verificeres til en vis grad, idet adjunkterne får lydfiler og transskriberinger af egen interviews til gennemsyn - for at høre og se om min gengivelse synes at være i overensstemmelse med deres opfattelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Informanterne bidrager med meget åbne, ærlige og lange reflekterende svar om egen undervisningspraksis, hvorfor interviewtransskriberinger gøres fortrolige.

## 7.1 Holdninger til videooptagelse i egen undervisningspraksis

Undersøgelsen viser, at alle informanter umiddelbart er positive over for at anvende videooptagelse i egen undervisning med det formål at lære, fordi mediet giver mulighed for at se på sig selv, de blinde pletter og blive klogere på sig selv. Den samme holdning der udtrykkes i: *Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development* ((Zang, Lundberg, Koehler, & Eberhardt,

2011). Positiviteten beror til en vis grad også på, at adjunkterne selv henvender sig for at deltage.

Adjunktens undervisningspraksis bliver på denne måde tydelig, og med mediet bliver adjunktens faglige status og progression evidensbaseret. Det udtrykkes, at man faktisk ikke kan lave ordentlig iagttagelse uden at anvende videooptagelse, og at optagelser ikke kun bør anvendes af adjunkter, men også, og især, af lektorer, fordi de har mere tid til eksperimenter og faglig fordybelse.

Informanterne giver dog udtryk for, at videooptagelser skal anvendes med omtanke, fordi det er sårbart at blive videofilmet - både for undervisere og studerende. Dét synes at være en umiddelbar barriere: Det er grænseoverskridende at høre og se sig selv og gense egen undervisningspraksis på godt og ondt. Det er sårbart, blottende og følelsesmæssigt hårdt, fordi man bliver skubbet ud af egen komfortzone og ser 'virkeligheden'. Det er en hurdle, der skal overvindes, som kan overvindes, jo mere man deltager i videooptagelser.

## 7.2 Hvordan kan video kvalificere adjunkters refleksion over egen praksis?

I undersøgelsen anvendes David A. Kolbs teori om læring som refleksion over egen erfaring, fordi teorien giver et kvalificeret bud på individets læreproces og beskriver vigtigheden af refleksion over erfaringer som væsentlig del af læreprocessen. Teorien er essentiel i denne undersøgelse, hvor adjunkters læring netop foregår i egen praksis. Refleksion optræder som en væsentlig parameter i undervisernes adjunkt-pædagogikum. Derfor anvendes også Peter Jarvis læringsteori, idet Jarvis giver en teoretisk ramme til forståelse af de processer, der indgår i og aktiverer refleksionsprocesser. Ved hjælp af teorierne giver analysen ét svar på, hvordan videooptagelser synes at kunne kvalificere og fremme adjunktens kognitive refleksionsproces.

Videooptagelser synes at være et medie, der kan vise oplevelser og erfaringer fra praksis og genaktivere følelser og refleksion, hvorved adjunkten får mulighed for meningsstilskrivning (Kolb, 2012), fordi adjunkten kommer til at se på sig selv udefra. En videooptagelse giver adjunkten mulighed for divergent erkendelse (ibid.), idet der er utallige fokusobjekter i optagelsen, som adjunkten kan vælge at analysere. Med videooptagelser bliver adjunktens subjektive hukommelse nu evidensbaseret refleksion og grundlag for en kritisk analyse (Jarvis, 2006) relateret til didaktisk teori. Videooptagelser synes at blive en form for tingsliggørelse (Wenger, 2004) eller figurativ repræsentation (Kolb, 2012) af adjunkten og dennes praksis. Hvis videooptagelser deles med andre, fungerer de som tingsliggjort deltagelse i meningsforhandling i et fælleskab (Wenger, 2004).

Ovennævnte opsummering er med et vist forbehold, idet undersøgelsen ikke har mange entydige udtalelser om det at have set egne videooptagelser igennem. En adjunkt har, pga. arbejdspress, kun set egne optagelser igennem en første gang og har

den egentlige analyse til gode. Én adjunkt giver udtryk for, at videooptagelserne ikke står alene, idet adjunkten deltager i en række interviews samtidig. Undersøgelsens resultat ville derfor stå stærkere, hvis begge adjunkter havde analyseret min. én sekvens fra hver undervisningsseance - dvs. minimum 4 i alt.

Undersøgelsens resultater er også påvirket af, at adjunkter afsætter tid til, at en forsker kommer og stiller en række spørgsmål om egen praksis, hvilket i sig selv er refleksionsfremmende i tråd med Hawthorneeffekten (Kvale & Brinkmann, 2009), fordi lige præcis dén proces synes der ikke at være tid til i adjunktens daglige praksis. Det er derfor usikkert, hvad undersøgelsen præcist kan sige om, i hvilken grad videooptagelser i sig selv er refleksionsfremmende i denne kontekst. I undersøgelsesdesignet kunne interview i fasen 'under' have været udeladt for at reducere denne forskerpåvirkning.

Én videosekvens fungerer dog som 'øjenåbner' for adjunkten i så væsentlig en grad, at adjunkten synes at stå over for en 'uoverkommelig forskel' (Jarvis, 2012), hvorfor adjunkten derfor ændrer praksis i ugen efter.

Det kan diskuteres, hvad videooptagelser kan gøre ved refleksionsprocessen, når adjunkter ser optagelser af egen undervisning, der i så høj grad er en blottelse af egen praksis. Måske leder det til en form for forsvar og retfærdiggørelse hos adjunkten? Hvilket kan betyde, at optagelsen helt afvises, fordi oplevelsen ikke kan tilskrives mening (ibid.). Som svar herpå foreslås det at anvende meget korte, fokuserede videosekvenser.

I undersøgelsen konkluderer adjunkterne, at man bør vælge didaktiske fokusparametre - før videomaterialet ses igennem, og dermed før egentlige videooptagelser begynder, for at videooptagelserne bliver korte og fokuserede nok til at kunne fungere som refleksionsmedie. Den samme erfaring har lærerstuderende gjort på Skive Læreruddannelse (foredrag Århus Skolemesse den 22.04.2015).

I denne undersøgelse vægtes det, at underviserne selv ser deres videooptagelser igennem, eller ser med fortrolig kollega, idet undervisers fokus ellers ville blive påvirket af forskerens tilstedeværelse. Adjunkterne udvælger og analyserer selv optagelserne. Og den forsøgsvisе vejledningsseance foregår mellem adjunkt og vejleder - med forskers videoobservation af samme. Undersøgelsen viser, at videosekvenser bør analyseres i flere niveauer, og erkendelsesprocessen skal have tid, hvilket er et dilemma, da adjunkterne netop mangler tid i den daglige praksis. Kvalificerede videosekvenser synes at kunne lede til en konvergent erkendelse (Kolb, 2012), dvs. et fokuseret objekt der leder til aktive eksperimenter (ibid.) i form af ændringer i den pædagogiske praksis. Dermed er der grundlag for læring gennem transformering af erfaringer til viden og nye færdigheder - og måske en transformering i den sociale og/eller personlige identitet (Jarvis, 2009).

Videooptagelser synes at give anledning til en kognitiv refleksionsproces (Kolb, 2012) og være medierende for adjunkters læreproces (Jarvis, 2006), hvori individet transformeres både kognitivt, følelsesmæssigt og praktisk - med en identitetsmæssig forandring som resultat. Der er mulighed for kompetenceudvikling, dvs. et forøget handlepotentiale (Wahlgren, 2010). Hvilket underbygges af førnævnte artikel af (Zhang et.al., 2011), og i artiklen: *The influence of video analyses on the process of teacher change* (Tripp & Rich, 2012), og i: *Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research* (Schmid, 2011).

Undersøgelsen viser også, at adjunkterne tilsyneladende arbejder i en før-under-efter proces (Jarvis, 2006), hvor 'efter'-refleksionen har svære vilkår, fordi adjunkterne mangler tid til at reflektere efter endt undervisning. De oplevelser og erfaringer, adjunkterne får, bliver ikke dokumenteret, hvorfor adjunkternes refleksion over egen praksis synes at være baseret på hukommelse. Videooptagelser kan gøre en forskel - dels i planlægningsfasen, hvor optagelser kan støtte informanternes hukommelse, hvormed adjunkterne bedre kan vælge og beskrive de didaktiske fokusobjekter, de ønsker at arbejde med forud for videooptagelse. Derved opnås et mere kvalificeret videomateriale - og undervisning.

Videooptagelser kan også fungere som dokumentation af undervisernes akutte justeringer eller gæstelæreropgaver. De handlinger der 'bare gøres' i situationen (Jarvis, 2006), hvorved de trufne valg og effekten heraf kan analyseres og evalueres senere. Man kan sige, at videooptagelser dermed illustrerer, og giver anledning til refleksion over, underviserens didaktiske handlerum. Med videooptagelse af undervisningen er der grundlag for dokumenteret refleksion over egen undervisning i alle tre processer, hvormed oplevelser og erfaringer kan blive begrebsliggjort og tilskrevet mening og danne grundlag for nye aktive eksperimenter (Kolb, 2012).

Videooptagelser synes at kunne fungere som dokumenteret hukommelse - som grundlag for komparative analyser og som dokumentation for didaktisk analyse og progression over tid.

### 7.3 Hvordan kan praksisforhold understøtte/eller hæmme adjunkters refleksion over egen praksis?

Wengers teori om Praksisfællesskaber (Wenger, 2004) anvendes som forståelsesramme af det praksisfelt, underviserne agerer i. Adjunkterne i EVU er ansat og arbejder i en social kontekst, og Wengers teorien blev relevant, idet en hel måneds deltagelsesobservation gav anledning til forundring over den komplekse organisation, underviserne synes at skulle navigere i og en undren over mulige læringsfællesskaber heri. Teorien om praksisfællesskaber giver i denne sammenhæng relevante analyseparametre til undersøgelse af, hvad der synes at understøtte og hæmme undervisernes brug af videooptagelser i egen læreproces. Adjunkterne synes at arbejde i en matrixstruktur, der giver mange læringsbaner (Wenger, 2004), hvorfor den enkelte

adjunkt synes at have mange arbejdsopgaver og at være presset på tid, dvs. manglende tid til forberedelse, refleksion og fordybelse. En tilstand der ikke giver plads til didaktisk udvikling vha. videooptagelser til trods for, at adjunkten netop står i mange potentielle situationer med uoverensstemmelse (Jarvis, 2012), der er anledning til potentiel læring. Her synes adjunkterne at møde et skisma.

I undersøgelsen har det været svært at få et entydigt billede af, hvordan informanterne er organiseret og samarbejder, hvorfor undersøgelsen ikke med sikkerhed kan sige, om der findes egentlige praksisfællesskaber (Wenger, 2004), der i givet fald kunne fungere som lærende fællesskaber didaktisk set. De synes svære at få øje på. Informanterne udtrykker et vist forbehold over for det at anvende egne videooptagelser i et lærende fællesskab. Det synes at være for grænseoverskridende.

Underviserne synes også at være meget specialiserede og individualiserede i deres måde at arbejde på. Der er ikke meget kollegialt samarbejde, fordi alle har mange opgaver i forskellige regi. En så fragmenteret kultur kan med fordel gøre brug af videooptagelser til at dokumentere og analysere oplevelser og erfaringer i praksis. Videooptagelser bliver også nævnt som muligt medie til: Moduludvikling i fagteam, undersøge fag-overlapning, dokumentere det, der ikke italesættes i undervisningen eller brobygning mellem undervisningsseancer.

I adjunktens pædagogikum indgår ikke didaktisk vejledning og heller ikke observation i adjunktens praksis. Videooptagelser kan her fungere som den visuelle repræsentation (Kolb, 2012) af adjunktens oplevelser og erfaringer, der efterfølgende kan reflekteres og analyseres med justeringer til ny aktive eksperimenter (ibid.).

I undersøgelsen afprøves en vejledningsseance, hvor adjunkt medbringer egen videosekvens, hvilket viser, at vejledning med vejleder/kollega/mentor kan kvalificere adjunktens refleksioner og vurdering af det der vejledes over, men at situationen i høj grad skal rammesættes og aftales, så roller, forløb og didaktiske fokusobjekter er klarlagt fra begyndelsen. En vejledning kan i så fald understøtte adjunktens zone for nærmeste udvikling (Kolb, 1989). Dette understøttes af undersøgelse ved Colorado State University, der viser, at kooperativ læring er mere effektiv end individuel læring ved gennemsyn af videosekvenser (Peters, 2011:55), og i *Understanding affordances...* udtrykker underviserne gevinst ved at kunne se andres video og sammenligne med egen undervisning (Zhang et.al., 2011).

Det kan konkluderes, at den viden, undersøgelsen skaber gennem observation og interviews, er afhængig af den interpersonelle kontekst og derfor specifik (Flyvbjerg, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I de mange interviews skabes en situationsbestemt viden, der er betinget af, at informanterne ved, at vores 'samtale' (interview) er rammesat af forskningsspørgsmålet, og at 'samtalen' derfor er et arrangeret møde (Rasmussen, 2008). Udkommet af dette møde er betinget af at informanterne er



bevidste om, hvad de vælger at fortælle – og vælger ikke at fortælle – især fordi adjunkter befinder sig i et udviklingsforløb, der skal bedømmes.

Ud af de få cases, jeg undersøger, fremkommer der en kontekstspecifik viden, der anlægger ét perspektiv på specialets forskningsspørgsmål (Flyvbjerg, 2010). Hvorvidt denne viden er valid kan besvares med spørgsmålet om, hvorvidt den, pragmatisk set, er brugbar i samme kontekst? (Kvale & Brinkmann, 2009).

Undersøgelsen kan med de nævnte forbehold: Give brugbare svar på forskningsspørgsmålet, og undersøgelsen kan anvendes i EVU - netop fordi den giver en kontekstspecifik viden:

..."Dine feltstudier giver et meget fint og nuanceret indblik i adjunkternes arbejdssituation og deres perspektiv på professionel udvikling. Og du har nogle rigtig gode og relevante konklusioner/opsamlinger, ift. hvordan brugen af videoobservation bliver et 'bæredygtigt' udviklingsredskab i egen organisation" (Mail fra gatekeeper d. 23.05.2015).

Undersøgelsen bibringer desuden adjunkterne ny viden og perspektiver på egen undervisningspraksis. Det er en viden, der ikke kan genskabes på præcis samme måde af anden forsker, idet denne vil undersøge, spørge og fortolke på en lidt anderledes måde med afsæt i dennes anden forståelseshorisont som fortolkningsramme (Flyvbjerg, 2010).

## 8.0 Konklusion

Formålet med specialet var at undersøge hvordan videooptagelser kan understøtte adjunktens kompetenceudvikling i en læringskontekst, hvor personlige og organisatoriske praksisforhold spiller ind i forhold til at anvende optagelser i egen undervisning. Problemstillingen er:

- Hvordan er adjunktens holdninger til - og erfaring med videooptagelser som medie til refleksion over egen undervisningspraksis?
- Hvordan kan videooptagelser kvalificere og fremme adjunktens læreproces - gennem refleksion over egen undervisningspraksis?
- Og hvordan kan praksisforhold understøtte og-/eller hæmme adjunktens refleksion vha. videooptagelser?

Alle informanter er positive over for at anvende videooptagelser i undervisning, da mediet giver dem mulighed for at se på sig selv, de blinde pletter og blive klogere på egen undervisningspraksis, der tydeliggøres. Adjunkten kan dokumentere faglige status og progression, der er evidensbaseret. Videooptagelser kan også, med fordel, anvendes af lektorer, fordi de har mere tid til eksperimenter og faglig fordybelse.

Videooptagelser skal anvendes med omtanke, fordi det er sårbart at blive videofilmet. Dét synes at være en umiddelbar barriere. Det er grænseoverskridende at høre og se sig selv og gense egen undervisningspraksis på godt og ondt. Det er blottende, følelsesmæssigt hårdt og sårbart at blive skubbet ud af egen komfortzone og se 'virkeligheden'. Det er en 'hurdle', der skal overvindes, som kan overvindes, jo mere man deltager i videooptagelser.

Videooptagelser synes at kunne genaktivere følelser, oplevelser og aktivere refleksion, hvormed adjunkten får mulighed for en meningstilskrivning jf. (Kolb, 2012), fordi adjunkten kan se på sig selv udefra. En videooptagelse giver adjunkten mulighed for divergent erkendelse (ibid.) med et utal af mulige fokusobjekter i optagelsen. Med videooptagelser bliver adjunktens subjektive hukommelse til evidensbaseret refleksion, og optagelsen kan være grundlag for en kritisk analyseproces (Jarvis, 2006), der er relateret til didaktisk teori. Videooptagelser synes at blive en form for tingsliggørelse (Wenger, 2004) eller figurativ repræsentation (Kolb, 2012) af adjunkten i egen praksis. Hvis videooptagelsen deles med andre, fungerer den som tingsliggjort deltagelse i meningsforhandling i et fælleskab (Wenger, 2004). Videosekvenser kan således fungere som 'øjeblik' for adjunkten og i så væsentlig en grad, at adjunkten også kan stå over for en uoverkommelig forskel (Jarvis, 2012).

I arbejdet med videooptagelser kan adjunkten med fordel anvende en kvalificeret tilgang, dvs. valg af didaktiske fokusparametre, før videomaterialet ses igennem - og dermed før videooptagelserne begynder. Derved opnås fokuserede optagelser, der kan fungere som refleksionsmedie. Og videosekvenser bør analyseres i flere niveauer, og erkendelsesprocessen skal have tid. I så fald synes de kvalificerede videosekvenser at kunne lede til en konvergent erkendelse (Kolb, 2012), dvs. et fokuseret objekt der leder til nye eksperimenter i form af ændringer i den pædagogiske praksis (ibid.).

Videooptagelser synes at kunne gøre en forskel i undervisningsplanlægning, hvor optagelser kan understøtte informanternes hukommelse, så underviser beskriver de didaktiske fokusobjekter, denne ønsker at arbejde med - forud for videooptagelse. Optagelser kan også fungere som dokumentation for undervisernes akutte justeringer i praksis eller for gæstelæreropgaver - de handlinger der 'bare gøres' i situationen (Jarvis, 2006). De trufne valg og effekten heraf kan så analyseres og evalueres. Videooptagelser illustrerer, og giver anledning til refleksion over, underviserens didaktiske handlerum. Med videooptagelse af undervisningen er der et dokumenteret grundlag for refleksion over egen undervisning før-under- efter, hvormed oplevelser og erfaringer kan blive begrebsliggjort og tilskrevet mening (Kolb, 2012). Videooptagelser synes at kunne fungere som dokumenteret hukommelse, som grundlag for komparative analyser og som dokumentation for didaktisk progression over tid.

Det kan konkluderes, at videooptagelser synes at give anledning til en kognitiv refleksionsproces (Kolb, 2012) og dermed være medierende for adjunkters læreproces

(Jarvis, 2006) forstået som transformering kognitivt, følelsesmæssigt og praktisk med en identitetsmæssig forandring som resultat. Videooptagelser danner således grundlag for udvikling dvs. kompetenceudvikling forstået som forøget handlepotentiale (Wahlgren, 2010).

Adjunkterne synes at arbejde i en matrixorganisation, der giver mange læringsbaner (Wenger, 2004), hvorfor den enkelte adjunkt kan have mange arbejdsopgaver og være presset på tid til forberedelse, refleksion og fordybelse. En tilstand der ikke understøtter didaktisk udvikling vha. videooptagelser til trods for, at adjunkten netop står i mange potentielle situationer med uoverensstemmelse (Jarvis, 2012), der er anledning til potentiel læring. Her synes adjunkterne at møde et skisma.

Undersøgelsen giver ikke entydigt svar på, om der eksisterer egentlige praksisfællesskaber (Wenger, 2004), der i givet fald kunne fungere som lærende fællesskaber didaktisk set. Underviserne synes at være meget specialiserede og individualiserede i deres arbejde og uden kollegialt samarbejde, fordi alle har mange opgaver i forskellige regi. En så fragmenteret kultur kan med fordel gøre brug af videooptagelser til at dokumentere og analysere oplevelser og erfaringer i praksis. Videooptagelser bliver også nævnt som medie til: Modul-udvikling i fagteam, undersøge fag-overlapning, dokumentere det, der ikke italesættes i undervisning eller brobygning mellem undervisningsseancer.

I organisationen er der ikke didaktisk adjunktvejledning eller observation i praksis, hvilket er en god begrundelse for brug af videooptagelser som visuel repræsentation for refleksion over samme. En iscenesat vejledningsseance, hvor adjunkt medbringer egen videosekvens viser, at vejledning med vejleder/kollega/mentor kan kvalificere adjunktens refleksioner og vurdering af det, der vejledes over, men situationen skal i høj grad rammesættes og aftales, så roller, forløb og didaktiske fokusobjekter er klarlagt fra begyndelsen. Vejledning kan i så fald understøtte adjunktens zone for nærmeste udvikling (Kolb, 1989).

Med undersøgelsens få cases fremkommer en kontekstspecifik viden, der anlægger ét perspektiv på specialets forskningsspørgsmål (Flyvbjerg, 2010). På det grundlag synes undersøgelsen valid, idet den kan anvendes i EVU, netop fordi den giver kontekstspecifik viden og bibringer de deltagende adjunkter ny viden og perspektiver på egen undervisningspraksis.

## 9.0 Perspektivering

Undersøgelsens adjunkter giver ikke mange entydige udtalelser om det at have set egne videooptagelser igennem, hvorfor en opfølgende undersøgelse kunne være relevant. Adjunkterne skulle følges fremadrettet - med det formål at afdække, hvordan

de analyserer og anvender det nuværende videomateriale? Herunder hvilken effekt det får for adjunkterne i deres undervisningspraksis.

Det kunne derfor også være interessant at etablere følgeforskning i Skive Kommune, hvor læreruddannelsen indleder ny undersøgelse om folkeskolelæreres brug af videooptagelser i egen undervisningspraksis, vha. i IRIS Connect udstyr.

Der synes at være grundlag for at udarbejde en refleksionsguide til hjælp for adjunkternes brug af videooptagelser. En guide om, hvordan videooptagelser kan analyseres, og hvordan refleksionen systematiseres, fremmes, fokuseres og implementeres i ny undervisning, fordi adjunkterne agerer i en kompleks, travl hverdag, hvor adjunktvejledningen ikke yder menneskelig observation i adjunktens praksis og heller ikke regelmæssig vejledning om didaktiske forhold.

Videooptagelser uploadet til IRIS webplatformen synes at kunne få karakter af en personlig undervisningsportfolio. En base for undervisers dokumentation af praksis og grundlag for dokumenteret erindring som evidens for forandringstiltag. En platform der måske, på sigt, kunne suppleres med anden form for undervisningsmateriale.

Hvis underviserne bruger IRIS kamera i egen undervisning, kan de afslutte videooptagelsen med at optage egne umiddelbare, didaktiske refleksioner (videodagbog) til brug i lektoranmodning. Og/eller de kan lave korte videorefleksioner på egen mobiltelefon, som fra PC kan uploades til egen konto i IRIS platform.

Endelig synes der at være grundlag for at lave en guide for, hvordan videooptagelser kan indgå i kollegavejledning, dvs. hvordan vejledning i en undervisergruppe i givet fald skal rammesættes og styres - herunder regler og aftaler om hvad og hvordan, fordi det er sårbart at bringe egne videooptagelser ind i fællesskabet - 'at få øje på sig selv' - når kolleger ser med!

## Referencer

- Alrø, H., & Kristiansen, M. (2008). Mediet er ikke budskabet - video i observation af interpersonel kommunikation. In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservation serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3* (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 73 - 100). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : En grundbog* (1st ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Cheng, G., & Chau, J. (2009). Digital video for fostering self-reflection in an ePortfolio environment. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 337-337-350.  
doi:10.1080/17439880903338614
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2014). *Pædagogisk opkvalificering af undervisere en opsamlende analyse*. (). Danmark: Danmarks Akkrediteringsinstitution og DAMVAD A/S.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet . In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. en grundbog* (1st ed., pp. 463). Kbh.: Hans Reitzel.

- Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (2009). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2.th ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. en grundbog* (1st ed., pp. 55). Kbh.: Hans Reitzel.
- Højberg, H. (2009). Gadammers filosofiske hermeneutik. In L. Fuglsang, & P. Bitsch Olsen (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2.th ed., pp. 320). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context* (2014th ed.). New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). A philosophical perspective on human learning. *Towards a comprehensive theory of human learning* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). Ikke-læring. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 595 - 603). Kbh.: Samfundslitteratur.
- Knoblauch, H., & Tuma, René, Schnettler, Bernt. (2015). *Videography : Introduction to interpretive videoanalysis of social situations* (1 Edition ed.). New York: Peter Lang.
- Kofoed, P. (2008). Ih, hvor det ligner! In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservation serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3* (1. udgave, 3. oplag

ed., pp. 29-50). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kolb, D., A. (2012). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 283 -298). Kbh.: Samfundslitteratur.

Koole, S., Dornan, T., Wever, D. B., Albert, Valcke, M., Schotanus-Cohen, J., & Derese, A. (2012). Using video-cases to assess student reflection: Development and validation of an instrument. *Medical Education*, (12), 2-8.

Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S., f. 1971-03-08. (2015). *Deltagende observation* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). In Brinkmann S. (Ed.), *Interview : Introduktion til et håndværk*. (2. udgave ed.) Kbh. : Hans Reitzel.

Lave, J. (2012). Læringens praksis. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 359 - 368). Kbh.: Samfundslitteratur.

Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situeret læring - legitim perifer deltagelse. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 127-137). Kbh.: Samfundslitteratur.

- Peters, W. T. (2011). *Improving student reflection through video analysis: Cooperative learning using a critical friends' protocol vs. individual learning*. (Doctor of Education in Education). Available from ProQuest. (3457299).
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Hans Reitzel.
- Rasmussen, A. T. (2008). Video mellem samtale og observation. In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservation serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3* (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 51-71). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* (1st ed., pp. 81). Kbh.: Hans Reitzel.
- Rønholt, H. e. a. (2003). In Rønholt H., Holgersen S., Flink-Jensen K. and Nielsen A. M. (Eds.), *Video i pædagogisk forskning : Krop og udtryk i bevægelse*. Højbjerg; København: Hovedland; Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Schmid, E. C. (2011). Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research. *Recall*, 23(Special Issue 03), 252-270.  
doi:10.1017/S0958344011000176



Skive Læreruddannelse. (2015). IRIS connect

foredrag om anvendelse af videoudtyr hos lærerstuderende.

Tripp, R. T., & Rich, J. P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, (28), 728-739.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og danmarks medie- og journalisthøjskole. BEK nr 249 af 18/03/2014 . Retrieved from

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162234>

Undervisningsministeriet. (2015). SMTTE evalueringsværktøj. Retrieved from

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/SMTTE>

VIA University Efter- og videreuddannelse (EVU). (25. marts 2015). Udvikl

undervisningen med IRIS connect. Retrieved from <http://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/iris-connect>

VIA University Efter- og videreuddannelse (EVU). (9. april 2015). Undervisningsudvikling

med IRIS connect Retrieved from <http://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/mere/ydelser>

VIAs strategi 2015-2017. (2015). Aftryk på verden. Retrieved from

<http://viewer.zmags.com/publication/85b0a1bc#/85b0a1bc/8>

Wadel, C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (1. udgave 1991 ed.). Oslo:

Cappelen Damm akademisk.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser : Kompetenceudvikling i uddannelse og*

*arbejde*. Kbh.: Akademisk.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring :*

*Kompetenceudvikling i arbejdslivet* (1. udgave ed.). Kbh.: Samfundslitteratur.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* [Communities of Practice. Learning, Meaning,

and Identity] (Bjørn Nake Trans.). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2012). En social teori om læring. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp.

140-149). Kbh.: Samfundslitteratur.

Zang, M., Lundberg, M., Koehler, J. M., & Eberhardt, ". (2011). Understanding

affordances and challenges of three types of video for teacher professional

development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 454-462.

## Referencer sekundære.

Calandra, B., & Rich, P. J. (2015). *Digital video for teacher education : Research and*

*practice*. New York, N.Y.: Routledge.

Jarvis, P. (2001). Praktikerforskeren - udvikling af teori fra praksis. *Praktikerens viden* (pp.

45-58). Kbh.: Alinea.

Knoblauch, H. (2009). Social constructivism and the three levels af video analysis. In T.

U. Kissmann (Ed.), *Video interaction analysis. methods and methodology* (pp. 181-

198). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der  
Vissenschaften.

Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H. (2015). *Video analysis: Methodology  
and methods. qualitative audiovisual data analysis in sociolog* (3. Edition ed.).  
Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lave, J. (2012). Læringens praksis. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 359 - 368).  
Kbh.: Samfundslitteratur.

Nielsen, J., Orngreen, R., Jensen, S. S., & Christiansen, E. (2002). Learning happens –  
rethinking video analysis. In L. Dirckinck-Holmfeld, & B. Fibiger (Eds.), *Learning in  
virtual environments* (pp. 310-337). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rasmussen, S. C. (2014). Praktikens læringsrum. træen din refleksionsevne.(2), 101-108.

Rønholt, H., Brandt, P., f.1951-12-08, & Københavns Universitet. Institut for Idræt. (2003).  
*Video i undervisning : Observation og analyse*. Højbjerg; Kbh.: Hovedland; Institut  
for Idræt, Københavns Universitet.

## Bilag

1. EVU Didaktisk grundlag
2. At være Adjunkt i VIA
3. Lektoranmodning i VIA
4. Samtykkeerklæring IRIS Connect & 4B. Samtykkeerklæring Gitte
5. Semistruktureret interviewramme adjunkter; 5A. Semistruktureret interviewramme Lektor; 5B. Semistruktureret interviewramme Vejleder
6. SMTTE skema til refleksion
7. Didaktiske spørgsmål til inspiration
8. Placering af videoudstyr i undervisning (Observationer 8A-8E)
9. Transskriberinger af interviews (9A-9L) Fortroligt. Findes i separat bilagsmappe
10. Transskribering af vejledningsseance – Fortroligt. Findes i separat bilagsmappe
11. IRIS Connect information
12. Resume af samtale med adjunkt i EVU
13. EVU Organisationsdiagram

VIA University College

Dato: 27. januar 2015

1/3

Didaktisk grundlag for undervisningsforløb

VIA Efter – og Videreuddannelse

Baggrund

VIA Efter- og Videreuddannelse skal have et Didaktisk grundlag, fordi

- vi ønsker en organisation, hvor vi sammen skaber de bedst mulige rammer for læring og kompetenceudvikling, og hvor vi sammen formidler fortællingen om den gode undervisning og den gode uddannelse.
- et didaktisk grundlag kan skabe et fundament for at arbejde fælles med uddannelser og læring.
- et grundlag forpligter ledere og medarbejdere til at forholde sig aktivt til at være medskabere af vores didaktiske praksis.
- de valgte didaktiske elementer er lige betydningsfulde uanset rammen om læringen og kompetenceudviklingen er blended learning, rent netbaseret undervisning, åbne udbud eller særligt tilrettelagte forløb.

Hvad står vi for?

VIA Efter- og Videreuddannelse er en del af professionshøjskolen VIA og forpligtet til at skabe og bidrage til

- uddannelser som er baseret på forskning, viden om professionerne og tæt samarbejde med praksis.
- uddannelser som er kvalitetssikrede og reelt og formelt kompetencegivende.
- udvikling af professionerne og de organisationer som de er en del af.
- uddannelser som forpligter sig på individuel og organisatorisk udbytte.

2/3

Formål

Formålet med et fælles didaktisk grundlag er derfor at

- bidrage til at de studerende, deres organisationer og medarbejderne i EVU sammen kan udvikle, udvide og udfordre læringsrummet.
- synliggøre og udvikle undervisningsmetoder, der fremmer motivation og forskellige former for studieaktivitet.
- omsætte det EVU står for til god undervisning.
- EVU kan beskrive og vise sin didaktik i praksis.
- EVU differentierer sig på markedet for efter – og videreuddannelse.
- motivere til og støtte undervisere i at udvikle og gennemføre undervisningsforløb sammen og som fælles praksis.
- være ramme for kollegial sparring, udvikling og læring.
- bidrage til adjunkters lektorkvalificering i forhold til efter- og videreuddannelses-opgaver.

Den didaktiske ramme

Forskning og nyeste viden – anvendelse i praksis

Undervisningen er funderet i relevant og aktuel forskning samt ny viden og teori, der bidrager til at udvikle og skabe værdi i praksis. Sigtet er at kvalificere praksis, så

deltageren kan bruge sin nye viden og færdigheder til at styrke egen og andres praksis. Undervisningen fordrer således en anvendelsesorienteret tilgang.

Fokus på udbytte – fokus på praksis

Vi ønsker uddannelser, hvor deltagernes nye viden og færdigheder efterfølgende kan skabe værdi i praksis. Derfor er det centrale i planlægningen af undervisningen at inddrage og anvende didaktiske elementer, der ligger før - under og efter selve uddannelsesforløbet.

Didaktiske elementer

FØR uddannelsesforløbet kan være i form af deltagernes formulering af egne læringsmål og besvarelse af spørgsmål om fx motivation, forudsætninger samt forestillinger om sammenhænge mellem uddannelsen og egen praksis.

Didaktiske elementer

UNDER uddannelsesforløbet er både rettet mod den enkelte undervisningsdag og tiden mellem undervisningsdagene. Undervisningen skal tilrettelægges ved hjælp af varierede metoder som oplæg, øvelser, diskussioner, og refleksioner over fx nye begrebs perspektivering af praksis. Tiden efter undervisningen (og dermed mellem undervisningsgangene) kan beriges ved fx at stille spørgsmål til nye tekster, konkrete øvelser i form af analyser eller perspektiveringer af praksis, eller der kan også være tale om øvelser, der sigter på konkrete afprøvninger i praksis og konkret anvendelse af metoder.

Tiden EFTER uddannelsen kan indeholde opfølgende møder, aftaler om implementering af det nye, konkret anvendelse af nye værktøjer eller nye måder at tænke på.

3/3

Det didaktiske grundlag fremhæver således en række didaktiske elementer, som underviserne på uddannelsesforløbet sammen og alene skal forholde sig til. Nedenfor er elementerne rubriceret i forhold deltagerne, undervisningen og deltagernes praksis:

EVU undervisningsforløb • Uddannelser • Moduler • Rekvirerede forløb • Blendede forløb • IT forløb

FØR                  UNDER                  EFTER

Medtænkning af før – under- og efter

Muligheder for at afprøve ny viden og nye færdigheder i forløbet. Behovet for det nye – defineret af hvad og hvem Arbejde med implementering, skabe rum for anvendelse.

Praksis    Undervisningen

Medtænkning af før – under- og efter

Analyse og tolkning af studieordningens mål og prioritering af forskning og ny viden samt relevante og varierede undervisningsmetoder incl. IKT-aktiviteter.

Evaluerings – Løbende afslutning og afsluttende inddragen og anvende

Deltagerne

Medtænkning af før – under- og efter

Forudsætninger Motivation Mål eller ønske om udbytte Behov for at skabe mening

Mulighed for forberedelse

VIA University College

At være Adjunkt

Jf. Bekendtgørelse nr. 249 om Stillingsstruktur af 18. marts 2014 Niels Krause &

Astrid K. Scheibel November 2014

VIA University College

Indhold

- Adjunktperiodens formål
- Adjunktperiodens tidsramme
- Adjunktperiodens arbejdsopgaver
- Hvem hjælper dig undervejs?
- Adjunktplanen
- Ledelsens, adjunktens og vejleders opgaver og ansvar

VIA University College

Adjunktperiodens formål

Adjunktperiodens overordnede formål er, at du som adjunkt kvalificerer dig til lektorbedømmelse og lektoransættelse. Adjunktperioden kan derfor betragtes som et kompetenceudviklingsforløb, hvor du skal have fokus på to hovedområder:

Opgaver indenfor undervisning og Forskning- udvikling.

Du skal således udvikle dine "teoretiske, faglige, pædagogiske og erhvervs- eller professionsrettede kompetencer i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og undervisningsforløb"<sup>1</sup>.

I forbindelse med dette arbejde skal du søge, bearbejde og inddrage ny viden.

Dette indbefatter både relevante nationale og internationale forskningsresultater og viden om udviklingen i erhvervet eller professionen.

Og du skal anvende og udvikle dine "kompetencer i forhold til forsknings og udviklingsaktiviteter"<sup>2</sup>

Det er institutionens ansvar at sikre, at du har reelle muligheder for at kvalificere dig, og det er dit ansvar at udnytte disse muligheder. Det er således din og institutionens fælles ansvar, at du kvalificerer dig til en lektoransættelse.<sup>3</sup>

Adjunktperiodens tidsramme

Adjunktperioden er normalt 4 år, og i denne periode skal du kvalificere dig, således at du 3 ½ år efter din ansættelse kan aflevere en lektoransøgning og følgende blive godkendt som lektor.

Din adjunktperiodes længde er normalt defineret inden for den første ansættelsesmåned, og dens præcise længde fremgår af dit ansættelsesbrev.

Du kan eventuelt have fået merit. Det vil sige, at du har arbejdserfaringer, der har betydet, at din adjunktperiode er defineret som kortere end 4 år.

Du kan ansøge om forlængelse af din adjunktperiode i tilfælde af barsel, længerevarende sygdom og lign.



#### 1 BEK om Stillingsstruktur 1.5

Lektorkvalificering 2 BEK om Stillingsstruktur 1.5 Lektorkvalificering 3 BEK om Stillingsstruktur 1.5 Plan for adjunktens kvalificering til lektorbedømmelse Adjunktperiodens arbejdsopgaver

At kvalificere sig til at blive lektor betyder, at du skal arbejde med nedenstående arbejdsopgaver og gennem dine overvejelser over din håndtering af opgaverne, skal du udvikle dine kompetencer. Du skal således • arbejde med undervisning og andre opgaver på erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser • arbejde med undervisning og andre opgaver rettet mod Efter- og Videreuddannelse • arbejde med forsknings- og udviklingsopgaver Det vil sige opgaver rettet mod udvikling af enten grunduddannelse, efter- og videreuddannelse og / eller erhverv eller profession • arbejde med at få indsigt i og tilegne dig ny viden om relevant erhvervs- eller professionsudøvelse og udvikling i praksis OG arbejde med opgaver der er internationalt rettede OG arbejde med inddragelse af forskning / ny viden i dine arbejdsopgaver.<sup>4</sup>

#### 4 BEK om lektorkvalificering, bilag 1

VIA University College

Din kvalificering består således altovervejende i at arbejde med, udvikle og reflektere over ovenstående opgaver.

Der kan forekomme undtagelser fra ovenstående arbejdsområder, idet der kan være tale om, at der ikke eksisterer et tilstrækkeligt matchende udbud af grunduddannelser henholdsvis efter- og videreuddannelser svarende til dine kvalifikationer. Hvis dette viser sig at være tilfældet, bortfalder dette arbejdsområde.<sup>5</sup>

Hvem hjælper dig undervejs?

Der er flere personer, som hjælper dig gennem lektorkvalificeringsprocessen

- Din personaleleder / chef har ansvar for at etablere din adjunktplan og sufficente muligheder for lektorkvalificering i form af opgaver med relevant indhold, tidsrammer etc.
- Din adjunktvejleder medvirker til udarbejdelsen af din adjunktplan, hjælper dig med spørgsmål ang. lektorkvalificeringen i hele adjunktperioden og vejleder dig i forbindelse med dit arbejde med lektoransøgningen.

#### 5 BEK om lektorkvalificering, bilag 1

Adjunktplanen

I følge bekendtgørelserne skal der udarbejdes en adjunktplan inden for de første tre måneder af din ansættelse.<sup>6</sup> Adjunktplanen udarbejdes i et samarbejde med din leder / chef og din vejleder. Adjunktplanen er individuel og tager udgangspunkt i lige netop dine kvalifikationer. Den indeholder en beskrivelse af de muligheder, du har for at lektorkvalificere dig. Det vil sige

- en overordnet beskrivelse af de arbejdsopgaver og – områder du forventes at kvalificere dig inden for i løbet af din adjunktperiode
  - muligheder for vejledning, supervision og eventuel relevant efteruddannelse.
- Det er VIA's ansvar at sikre, at du får reelle muligheder for at kvalificere dig til at blive lektor – og disse reelle muligheder skal fremgå af adjunktplanen.
- Din adjunktplan skal du fortløbende holde ajour. Det betyder, at du hele tiden skriver dine arbejdsopgaver på planen og gemmer dine arbejdsplaner. Skriv de eventuelle faglige kvalificeringsbehov du har på din adjunktplan og brug din adjunktplan i samtalerne med din leder (fx MUS-samtaler) og din vejleder (adjunktmøder).

#### 6 BEK om Stillingsstruktur & BEK om

##### lektorkvalificering

##### Opgaver efter-

##### og videre-

##### uddannelse

##### Opgaver grunduddannelse

##### Opgaver forskning og udvikling

##### Nyeste faglige viden professionsudvikling nationale og internationale udvikling

##### VIA University College

Arbejdet med lektoranmodningen Du skal sammen med din personaleleder afsætte tid til arbejdet med anmodningen. Vores erfaring er, at størstedelen af det konkrete arbejde med anmodningen som regel foregår det sidste halve år, inden anmodningen afleveres. Tal også med din vejleder om, hvordan kalenderen bliver planlagt – og aftal eventuelt deadlines for aflevering af brudstykker af anmodningen, således at du sikrer dig, at din vejleder har tid til at læse i den ønskede periode. Det er vores erfaring, at det sagtens kan tage flere omganges 'skriv', før du rammer genren<sup>7</sup>.

##### Ledelsens, adjunktens og vejleders opgaver og ansvar

Det er ledelsens opgave og ansvar at sikre, • at du får reelle muligheder for at kvalificere dig til at blive lektor herunder sikre bredde og dybde i din opgavevaretagelse svarende til kravene ifølge Bek • at der udpeges en vejleder • at der senest tre måneder efter adjunktperiodens begyndelse er udarbejdet en adjunktplan for adjunktens lektorkvalificerings-forløb, som kan danne grundlag for lektorbedømmelsen • at sende adjunktplanen til Løn & Personale • at adjunktplanen justeres løbende • at skabe rum til adjunktens arbejde med lektoranmodningen • nedsættelse af lektorbedømmelsesudvalg, orientere adjunkten om bedømmelsesudvalgets sammensætning, påse at de nødvendige oplysninger i anmodningen er til stede samt fremsende anmodningen til bedømmelsesudvalget.

Det er adjunktens opgave og ansvar,

- at holde sin adjunktplan ajourført • at kvalificere sig qua sine opgaver • at informere samt diskutere sine behov for eventuel yderligere kvalificering med sin

personale-leder og sin adjunktvejleder • at skabe rum for arbejdet med  
lektoransøgningen • at udarbejde lektoransøgningen

7 Du kan læse om kravene i:

‘Lektoransøgningen’

Det er vejleders opgave og ansvar,

- at medvirke ved udarbejdelse af adjunktplanen • at følge op på og medvirke til at institutionen sikrer reelle muligheder og rammer for adjunktens muligheder for lektorkvalificering • at følge op på og medvirke til at adjunkten udnytter de reelle muligheder, rammer og ressourcer for læring og kompetenceudvikling, som stilles til rådighed samt vurderer eventuelle behov for yderligere kompetenceudviklingsforløb • at medvirke til at justere planen i det omfang, der er behov for det med henblik på, at den kan danne et fyldestgørende grundlag for lektorbedømmelse • at vejlede adjunkten i forbindelse med arbejdet med lektoransøgningen

VIA University College

Lektoranmodning

Jf. Bekendtgørelse nr.762 af 25.juni 2013 Niels Krause & Astrid K. Scheibel

November 2014

VIA University College

Indhold

- Formalia og bekendtgørelser
- Lektoranmodningens genre
- Vejledning til anmodningens indhold i f.t. de tre hovedarbejdsområde

VIA University College

Formål

Formålet med lektoranmodningen er, at adjunkten skal dokumentere og demonstrere sine "faglige, teoretiske, pædagogiske, erhvervs- eller professionsrettede kompetencer samt sine kompetencer i forhold til forsknings- og udviklings-aktiviteter"<sup>1</sup>. Dette med henblik på at blive godkendt som lektor.

Omfang

Max 40 normalsider (2400 tegn pr. side inkl. mellemrum).

Bilag

Adjunktplan, C.V., eksamensbeviser. I begrænset omfang kan vedlægges: Udtalelser, publiceret materiale, egne studieplaner, studiemateriale, vejledninger. Adjunkten skal kun sende kopieret materiale, da udvalget ikke normalt returnerer det medsendte materiale. Det vedlagte bilagsmateriale kan ikke forudsættes læst/gennemset.

Aflevering

Senest 6 måneder før udløbet af adjunktperioden.

Anmodningen kan afleveres på dansk eller engelsk. Bedømmelsesudkastet og den endelige bedømmelse kan udfærdiges på engelsk, hvis anmodningen er udfærdiget på engelsk.

1 Bek. om Lektorkvalificering 2013 §2

stk.2 & bilag 1

Bedømmelsesudvalget

Der nedsættes et lektorbedømmelsesudvalg bestående af tre personer udpeget af ansættelses-institutionen. Udvalget består af en formand som udpeges blandt et korps af formænd. Dertil udpeges to medlemmer, som "skal have kvalifikationer på mindst samme niveau som lektorer og samlet set have faglig, pædagogisk og erhvervs- eller professionsrettede kompetencer samt kompetencer inden for forsknings- og udviklingsaktiviteter inden for det fagområde, som adjunkten hovedsagelig har arbejdet med i adjunktperioden".<sup>2</sup>

Bedømmelsen

"Senest to måneder og to uger efter at ansættelsesinstitutionen har modtaget adjunktens anmodning om lektorbedømmelse, afgiver udvalget et skriftligt og

begrundet bedømmelsesudkast til adjunkten”3 – og senest tre måneder efter aflevering til ansættelsesinstitutionen, skal resultatet af bedømmelsen foreligge for adjunkten.

2 Bek. om Lektorkvalificering 2013 §5,

stk.3

3 Bek om Lektorkvalificering §10

VIA University College

Bekendtgørelsens krav til anmodningen

I Bekendtgørelse om lektorkvalificering, bilag 1 (2013) står følgende kriterier for lektorbedømmelse:

”I lektoranmodningen skal adjunkten demonstrere at:

- a) at adjunkten selvstændigt kan udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning. Undervisningen skal inddrage faglige elementer og refleksioner over disse, samspillet mellem teori og praksis samt indsigt i erhvervets eller professionens udøvelse og udvikling,
- b) at adjunkten er i stand til selvstændigt og innovativt at arbejde med institutionens udviklingsopgaver, herunder både udvikling af erhvervsakademi- eller professionsbacheloruddannelser, efter- og videreuddannelse, erhvervs- eller professionsudvikling i praksis, samt forsknings- og udviklingsaktiviteter
- c) at adjunkten er i stand til at inddrage relevant international forskning og/eller internationale udviklingstendenser inden for erhvervet eller professionen i arbejdet. Som grundlaget for vurderingen skal adjunkten/ansøgeren i anmodningen gøre rede for sine faglige, teoretiske, pædagogiske erhvervs- eller professions-rettede kompetencer samt kompetencer i forhold til forsknings- og udviklingsaktiviteter”.

Lektoranmodningens genre

Lektoranmodningen indeholder elementer fra flere forskellige tekstgenrer, og det er for de fleste uvant at arbejde med dens særlige form. Således rummer lektoranmodningen genretræk fra både ”ansøgningen”, ”opgaven” og fra dokumentations- og rapport-skrivning.

I lektoranmodningen skal adjunkten dokumentere sine arbejdsopgaver, begrunde sine valg og reflektere over sine begrundelser og handlinger. ”Beskrivelse”, ”begrundelse” og

”refleksion” er derfor essensen i arbejdet med lektoranmodningen.

Beskrivelsen af adjunktens arbejdsopgaver skal være så neutralt dokumenterende som muligt. Hvilke arbejdsopgaver har jeg haft? Hvordan greb jeg det an? Hvad skete? Det er et rent deskriptivt arbejde, hvor adjunkten skal fokusere på de arbejdsopgaver, adjunkten har haft, og hvordan de er udført. Det skal både være en beskrivelse af rammer og vilkår for arbejdet, og beskrivelser som rækker helt ned i den konkrete udførelse af arbejdet. Her er det vigtigt, at adjunkten kan beskrive sine arbejdsopgaver neutralt og nøgternt og ikke idealiserer de faktiske forhold og hændelsen.

Dernæst skal adjunkten forholde sig til de begrundelser, der ligger bag udførelsen af arbejdsopgaverne. Hvorfor blev opgaven grebet an på netop denne måde? Her kan adjunkten beskrive og argumentere for forbindelsen til bekendtgørelser, studieordninger, læringsmål, formål, projektdesigns etc. og samtidig være opmærksom på, hvordan konkrete rammevilkår kan udgøre begrundelse for, at væsentlige valg og fravalg er foretaget. Når adjunkten skal begrunde sine aktiviteter, er det relevant at inddrage referencer til fx teori og undersøgelser. Det kan være uddybende eller perspektiverende, men må ikke fremstå som omfangsrige teorifremstillinger.

Endelig skal adjunkten reflektere over sine arbejdsopgaver. Arbejdsopgaverne skal genovervejes, eftertænkes og problematiseres. De reflekterende afsnit kan med fordel rumme en mere diskuterende og undersøgende tilgang. Det kan være adjunktens egne handlinger, værdier og målsætninger, som bliver sat til "eftersyn". F.eks. hvorvidt man som underviser altid gør det, man tror, man gør? I hvilken udstrækning er mål og begrundelser eksplicite og præsentable, før man går i gang med sine arbejdsopgaver? Hvad betyder adjunktens værdier for, hvordan arbejdsopgaver gribes an? etc. etc. Det reflektive element kan handle om adjunkten selv, og kan også handle om de værdier, forestillinger og for-forståelser som er knyttet til organisatoriske rammer, eller professionelle, faglige og erhvervsmæssige traditioner og tænkemåder. Også her kan adjunkten inddrage teoretiske perspektiver og overvejelser, som kan være en hjælp til at uddybe

VIA University College

og sætte ord på egne refleksioner. Anmodningens beskrivelser, begrundelser og refleksioner kan ordnes på mange forskellige måder. Ovenstående er således ikke en tredeling, der skal systematisere anmodningen som helhed. Alle elementer kan sagtens være i spil i de enkelte afsnit, men så vidt muligt skal det fremgå undervejs, om adjunkten nu er i gang med at beskrive, begrunde eller reflektere over sine arbejdsopgaver.

Brug af teori, undersøgelser og andre tekster

Adjunktens erfaringer er centrale i begrundelser og refleksioner over arbejdsopgavernes udvalgte elementer. Anmodningen skal også anvende teoretiske begreber, kategorier og modeller, når de er relevante i forhold til at uddybe, begrunde eller perspektivere adjunktens konkrete erfaringer og overvejelser. Det er vigtigt, at teorier ikke får en særskilt og selvstændig behandling, f.eks. i form af længere referater. Teoretiske begreber og perspektiver skal altid knyttes tæt til de konkrete arbejdsopgaver. På dette område adskiller lektoranmodningen sig fra de akademiske opgaver, de fleste adjunkter tidligere har skrevet. Overalt, hvor der eksplicit eller implicit trækkes på teoretiske indsigter, skal kildegrundlaget angives. Anmodningen skal også anvende viden fra både national og international forskning som en del af begrundelserne og refleksionerne over fagets aktuelle status og fremtid; undersøgelser og tekster der belyser professionens status og fremtid

nationalt og internationalt samt andre tekster adjunkten finder relevante som baggrund for sine overvejelser i forbindelse med sine arbejdsopgaver.

Om beskrivelse og normativitet

Når det handler om undervisning og didaktik kan det være svært at adskille beskrivelse og vurdering. Undervisning indeholder altid værdimæssige begrundelser og perspektiver, som kan være eksplicitte eller implicitte i en undervisningspraksis. Selvom værdier og vurderinger således er en integreret del af enhver undervisningspraksis, skal adjunkten alligevel forsøge at foretage en analytisk sontring i sin

lektoranmodning. Dvs. så vidt muligt skal adjunkten undgå at blande konkrete beskrivelser af arbejdsopgaver med værdimæssige vurderinger. Normative, værdimæssige, overvejelser og begrundelser skal indgå i anmodningen, og adjunkten skal demonstrere, at han eller hun kan sondre mellem beskrivelse og vurdering.

Om metatekst

Det er relevant at skrive en kort "læsevejledning" som ét af de første afsnit. Undervejs er det en god ide at metakommunikere, dvs. indføre korte formidlende formuleringer, der fungerer som overgange mellem forskellige afsnit.

VIA University College

Vejledning til beskrivelsen af hovedarbejdsområder

Adjunktens tre hovedarbejdsområder er:

"1) undervisningsopgaver ved erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, 2) undervisningsopgaver ved efter- og videreuddannelse og 3) forsknings- & udviklings-aktiviteter"<sup>4</sup>

Adjunkten skal dokumentere og demonstrere sine kompetencer indenfor hvert af disse områder. I det følgende knytter vi kommentarer til hvert af de tre hovedafsnit: Grunduddannelse

Adjunkten skal beskrive sine arbejdsopgaver i f.m. selvstændigt at "udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning"<sup>5</sup>. Undervisningen skal inddrage "faglige elementer og refleksioner over disse, samspillet mellem teori og praksis samt indsigt i erhvervets eller professionens udøvelse og udvikling"<sup>6</sup>, og endelig skal adjunkten i afsnittet demonstrere, hvordan undervisningen inddrager "relevant international forskning og/eller internationale udviklingstendenser inden for erhvervet eller professionen i arbejdet"<sup>7</sup>.

Udover den generelle beskrivelse af arbejdsopgaver anbefaler vi, at adjunkten vælger et (eller evt. flere) konkrete undervisningsforløb for her at kunne give en konkret demonstration af kvalifikationer. Det kan (vil typisk være) et konkret undervisningsforløb, måske på 20-40 lektioner, hvor adjunkten beskriver, begrunder og reflekterer over sine aktiviteter.

#### 4 Bek om Stillingsstruktur 2013 1.5

##### Lektorkvalificering

5 Bek om Lektorkvalificering 2013 bilag 1

6 Bek om Lektorkvalificering 2013 bilag 1

7 Bek om Lektorkvalificering 2013 bilag 1

Dokumentationen består i

- at adjunkten begrundet og reflekterer over sine valg i forbindelse med de tre klassiske, didaktiske spørgsmål: Hvorfor var dette undervisningsforløb relevant? Hvad var indholdet – og hvordan blev det konkret tilrettelagt? Vi anbefaler, at adjunkten beskriver konkrete nedslag i enkelte undervisningstimer, så læserne får en fornemmelse af adjunkten som underviser.
- at adjunktens begrundelser og refleksioner er forankret i relevante bekendtgørelser og studieordninger, i pædagogiske tekster og undersøgelser, i tekster og undersøgelser omhandlende tendenser og udviklinger indenfor relevante erhverv- og professioner OG i egne erfaringer.
- at adjunkten i sine begrundelser og refleksioner anvender den nyeste nationale og internationale forskning indenfor det relevante, faglige felt.
- at adjunktens begrundelser og refleksioner inkluderer adjunktens syn på teori-praksis-relationen. At adjunkten begrundet og overvejer, hvordan praksis anvendes, medtænkes og inkluderes undervisningen.

##### Efter- og videreuddannelse

Dette hovedafsnits indhold er i overskrifter og indhold identiske med afsnittet ovenfor om Grunduddannelsen. I dette afsnit skal adjunkten beskrive, begrunde og reflektere over sine arbejdsopgaver indenfor efter- og videreuddannelse i adjunktperioden.

VIA University College

##### Forsknings- og udviklingsopgaver

I dette hovedafsnit skal adjunkten demonstrere sine evner til "selvstændigt og innovativt at arbejde med institutionens udviklingsopgaver, herunder både udvikling af erhvervsakademi- eller professionsbacheloruddannelser, efter- og videreuddannelse, erhvervs- eller professionsudvikling i praksis, samt forsknings- og udviklingsaktiviteter," og herunder "inddrage relevant international forskning og/eller internationale udviklingstendenser inden for erhvervet eller professionen i arbejdet."8

Udover en generel beskrivelse af adjunktens deltagelse i forskning-udviklingsaktiviteter anbefaler vi, at adjunkten udvælger et konkret forsknings – eller udviklingsarbejde. Jo mere konkret og eksplicit dette har været formuleret, jo mere håndterlig bliver dokumentationen.

Dokumentationen består i

- at adjunkten begrundet og reflekterer over sine valg i forbindelse med de klassiske, forskningsmæssige spørgsmål: Hvorfor er dette projekt relevant – for hvem? Hvilket problem er valgt som fokus for undersøgelsen? Hvordan bliver



problemet undersøgt - med hvilke metoder? Hvad er resultaterne og hvilken kvalitet har de? • at adjunktens begrundelser og overvejelser er hentet fra tekster og undersøgelser omhandlende nyeste viden og national samt international udvikling indenfor den valgte kontekst (professionsbachelor-uddannelse, efter- og videreuddannelse og eller erhvervs- og professions-udvikling i praksis); tekster om forskning & udvikling samt metoder OG egne erfaringer. • at adjunkten begrundet og overvejer, hvordan de erhvervede udviklings- og forskningskompetencer, og den nye viden kan og skal anvendes i forbindelse med øvrige arbejdsopgaver samt erhvervet eller professionen.

8 Bekendtgørelse om Lektorkvalificering

2013 bilag 1

---

## Samtykkeerklæring

Undertegnede \_\_\_\_\_, cpr-nr.: \_\_\_\_\_

Giver hermed samtykke til, at undervisningen i [faget/kurset] [indsæt navn på kursus/fag], som jeg deltager i i perioden [indsæt periode], herunder mine eventuelle udtalelser og/eller handlinger i undervisningssammenhæng, optages og lagres digitalt på film ved brug af systemet IRIS Connect.

Jeg er med min underskrift samtidig informeret om, at optagelserne af undervisningen alene indsamles og lagres til brug for underviser, [indsæt undervisers navn]s, VIA University College, [professionelle] udvikling i forbindelse med [adjunktforløb/kursus/andet] i perioden [indsæt periode].

Jeg er indforstået med, at optagelserne i ovenstående periode alene er tilgængelige for [undervisers navn] via systemet IRIS Connect, men at disse kan videresendes til og deles internt i VIA University College med de af [undervisers navn]s kolleger, for hvem optagelserne er relevante i forbindelse med [undervisers navn]s [adjunktforløb/kursus/andet], herunder til brug for faglig sparring, interne oplæg eller lignende med henblik på gennemførelse af [adjunktforløbet/kurset/andet].

Efter udløbet af perioden for [adjunktforløbet/kurset/andet], vil optagelserne blive slettet. Forlænges perioden for [adjunktforløbet/kurset/andet] på grund af uforudsete

---

[Adresse]

---

[www.via.dk](http://www.via.dk)

Dato: 13-03-2015

J.nr.: [J.nr.]

Ref.: [INITIALER]

---

105/107

omstændigheder, herunder sygdom, barsel eller lignende forlænges dette samtykke tilsvarende.

Dato:

---

**[Studerendes/kursists navn]**

## Samtykkeerklæring

Undertegnede...

Giver hermed samtykke til, at interview/videoobservation i relation til Speciale, som skrives af Gitte Kingo Andersen, Aalborg Universitet, i perioden 1/2 - 30/5. 2015, optages og lagres digitalt på lydfil - og evt. film ved brug af videosystemet IRIS Connect.

Jeg er med min underskrift samtidig informeret om, at optagelserne alene indsamles og lagres til brug for Gitte Kingo Andersen i forbindelse med specialeskrivning hos EVU i førnævnte periode. Selve specialet bliver offentligt tilgængeligt ved trykt rapport, mens transskriberinger af interviews og evt. videofiler samles i selvstændig bilagsrapport, der fortroligstemples og kun tilgår Aalborg Universitet censor og vejleder.

Jeg er indforstået med, at de enkelte lydfiler og evt. videooptagelse i ovenstående periode alene er tilgængelige for Gitte Kingo Andersen og evt. den informant, der optræder på filen. Videofiler tilgås kun via systemet IRIS Connect web med password.

Efter udløbet af specialeperioden for Gitte Kingo Andersen vil optagelserne blive slettet. Filer, der tilgår adjunkten, slettes efter endt adjunktperiode.

Forlænges specialeperioden for Gitte Kingo Andersen/adjunktperiode på grund af uforudsete omstændigheder, herunder sygdom eller lignende forlænges, dette samtykke tilsvarende.

Dato:

---

Gitte Kingo Andersen

---

**[Informanten]**



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Indledende samtale – før videooptagelser:</b><br/> <b>Hvilke potentialer og barrierer synes der umiddelbart at være forbundet med at bruge videoobservation i egen praksis?</b></p> <p><b>Læring = refleksion over egen undervisningspraksis!</b></p> <p><b>I hvor høj grad indgår refleksion over egen UV. Praksis i undervisers daglige arbejde?</b></p> <p><b>Hvornår?</b></p> <p><b>Hvor ofte?</b></p> <p><b>Hvordan?</b></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Hvad har du gjort dig af tanker om at bruge videoobservation i din undervisning?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvad ser du som <b>potentialer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>Ser du barrierer ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>Ser du nogen <b>etiske</b> problemstillinger?</li> </ul> </li> <li><b>Hvordan tænker du, at du kan bruge dine video optagelser?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Egen portfolio som dokumentation i lektoropgave?</li> <li>Materiale til brug i samtale med vejleder?</li> <li>Videndeling med kolleger? (Praksisfællesskaber)? <ul style="list-style-type: none"> <li>Ugentlig 15 min vejledning med kollega?</li> </ul> </li> <li>Del af MUS samtale?</li> <li>Bruge i egen undervisning?</li> </ul> </li> <li><b>Kan du prøve at beskrive, hvordan du typisk forbereder og efterbehandler din undervisning?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Giver <b>forberedelsen</b> anledning til refleksioner?</li> <li>Bruger du en form for <b>efterbehandling/evaluering</b> af dagens undervisning?</li> <li>Hvor ofte <b>evaluerer</b> du din undervisning? <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvornår og hvordan?</li> </ul> </li> <li>Hvad kan <b>forhindre</b> dig i at evaluere din undervisning?</li> </ul> </li> <li><b>Hvis du tænker på din undervisning som helt nyanset og så i dag, gør du så noget anderledes i dag - og hvis ja, hvordan og hvorfor?</b></li> <li><b>De spørgsmål du har stået med – hvordan har du fået dem besvaret?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Teamwork?</li> </ul> </li> <li><b>Har du prøvet at have kollega supervision/ (vejledning)</b></li> <li><b>Ved du umiddelbart nu, hvad du gerne vil fokusere på (undersøge) i dine videooptagelser?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Hvorfor er du optaget af det?</b></li> <li>Har du anvendt det tilsendte SMTTE skema?</li> <li>Kan du beskrive hvordan?</li> </ul> </li> </ol> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SP. til underviser under procesforløb – <b>før</b> gennemsyn af første videosekvens</p>                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Hvad tænker du umiddelbart om dagens undervisning nu - før du ser videooptagelserne igennem?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er der umiddelbart noget, du overvejer at ændre/bevare, nu hvor du har set videoen?</li> <li>○ (Hvis... hvad, og hvorfor?)</li> </ul> </li> <li><b>2. Var der tidspunkter i undervisningen hvor du overvejede at/skiftede strategi i forhold til det, du havde planlagt?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hvad og Hvorfor?</li> </ol> </li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>Spa. <b>efter</b> gennemsyn af videooptagelse (Informanten må <b>gøre notater</b> under gennemsyn).</p> <p><b>Hvordan kan videoobservation være med til at fremme undervisers "private" refleksion over egen undervisningspraksis?</b></p> <p>(Didaktisk oversigt over undervisningens mange forhold er udleveret til hjælp for refleksion over egen praksis)</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li><b>3. Hvad tænker du om din undervisning, nu hvor du har set videooptagelsen igennem?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Er der noget, du overvejer at ændre på i din undervisning – fordi du nu har set videoen? <ol style="list-style-type: none"> <li>i. (Fag-fagligt eller didaktisk?)</li> </ol> </li> <li>b. Hvis – hvordan og <b>hvorfor?</b></li> </ol> </li> <li><b>4. Hvordan har du set (analyseret) din videooptagelse igennem?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Har du anvendt den didaktiske oversigt ....kan du beskrive hvordan?</li> <li>b. (SMTTE oversigt)</li> </ol> </li> <li><b>5. Hvad tænker du om selve processen - at bruge video til at reflektere over egen undervisning?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Er det en hjælp?</li> <li>ii. Hvis ja - hvordan?</li> </ol> </li> <li><b>6. Kan du beskrive forskellen på at have videooptagelse til hjælp og gennemsyn kontra ikke have det?</b></li> </ol> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SP til underviser <b>efter anvendelse</b> af videooptagelser i vejledningssamtale</p> <p>Hvilken betydning har brug af videosekvenser for undervisers refleksionsproces – når videosekvenser indgår i en vejledningsseance?</p> <p>I hvilken grad kan videoobservation være med til at fremme refleksion over egen undervisningspraksis?</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Hvordan valgte du din sekvens ud til vejledning (hvad lå til grund?) – og hvad blev fravalgt? (Og hvorfor)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan <b>analyserede/undersøgte</b> du dine videosekvenser?</li> <li>Havde du en <b>struktur/stikord/</b> for dit gennemsyn?</li> <li>Brugte du den <b>didaktiske oversigt</b>, SMTTE oversigt?</li> </ul> </li> <li><b>Hvordan oplevede du at bruge videooptagelsen i din vejledning med vejleder</b><br/>- i forhold til en lignende samtale uden videosekvens?</li> <li><b>Kan du beskrive forskellen på at have en vejleder med ved gennemsyn i forhold til at se optagelserne alene?</b></li> <li><b>Hvad tænker du om at bruge videosekvensen generelt i dit adjunktforløb</b><br/>- i forhold til lignende samtale uden videosekvenser?<br/>- i forhold til at bruge dem i kollegiale refleksionsteams <ul style="list-style-type: none"> <li>Er det en hjælp til refleksion?</li> <li>Hvis ja – hvordan?</li> </ul> </li> <li><b>Hvad har du gjort dig af tanker om videoobservation i egen undervisning, nu hvor du har prøvet det i egen praksis?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser du nogen <b>potentialer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>Ser du nogen <b>barrierer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>Ser du nogen <b>etiske</b> problemstillinger?</li> </ul> </li> <li><b>Hvad skal der til, for at du griber IRIS kufferten og videooptager i din undervisning?</b></li> <li><b>Det at reflektere over egen undervisning - Er der noget, du tænker, jeg ikke har spurgt om?</b></li> <li><b>Er der noget om videoobservation, som du kan tilføje?</b></li> </ol> <p><b>TAK fordi du ville deltage og hjælpe mig i denne undersøgelse.</b></p> <p><b>Må jeg bruge citater i mit speciale - fra transskribering af dette interview? (Du er naturligvis anonymiseret hvad angår navn og fag)</b></p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Indledende samtale – <b>før</b> videooptagelser:</p> <p>Hvilke potentialer og barrierer synes der umiddelbart at være forbundet med at bruge videoobservation i egen praksis?</p> <p>Læring = refleksion over egen undervisningspraksis!</p> <p>I hvor høj grad indgår refleksion over egen UV. Praksis i denne lektors daglige arbejde?</p> <p>Hvornår?</p> <p>Hvor ofte?</p> <p>Hvordan?</p> | <p>8. Hvad tænkte du om at bruge videoobservation i din undervisning – dengang AB nævnte det – før du selv prøvede?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvad ser du som <b>potentialer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>○ Ser du nogen <b>barrierer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>○ Ser du nogen <b>etiske</b> problemstillinger?</li> </ul> <p>9. Hvordan tænker du, at du kan bruge dine video optagelser?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Egen portfolio som dokumentation i lektoropgave?</li> <li>○ Materiale til brug i samtale med vejleder?</li> <li>○ Videndeling med kolleger? (Praksisfællesskaber)? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ugentlig 15 min vejledning med kollega?</li> </ul> </li> <li>○ Del af MUS samtale?</li> <li>○ Bruge i egen undervisning?</li> </ul> <p>10. Kan du prøve at beskrive, hvordan du typisk forbereder og efterbehandler din undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Giver <b>forberedelsen</b> anledning til refleksioner?</li> <li>○ Bruger du en form for <b>efterbehandling/evaluering</b> af dagens undervisning?</li> <li>○ Hvor ofte <b>evaluerer</b> du din undervisning? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hvornår og hvordan?</li> </ul> </li> <li>○ Hvad kan <b>forhindre</b> dig i at evaluere din undervisning?</li> </ul> <p>11. Hvis du tænker på dit adjunktforløb, hvad har det betydet for din undervisning (Hvordan og hvorfor)?</p> <p>12. De spørgsmål du har stået med – hvordan har du fået dem besvaret?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Teamwork?</li> </ul> <p>13. Har du tidligere prøvet at have kollega supervision/ (vejledning)?</p> <p>14. Ved du, hvad du gerne vil fokusere på eller undersøge i dine videooptagelser fremadrettet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Hvorfor er du optaget af det?</b></li> <li>○ Har du anvendt det tilsendte SMTTE skema?</li> <li>○ Kan du beskrive hvordan?</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SP. til lektor under procesforløb – <b>før</b> adjunktens gennemsyn af første videosekvens</p>                                                                                                                               | <p><b>7. Kan du huske, hvad du umiddelbart tænkte om den dags undervisning, vi filmede – (før du så videooptagelserne igennem?)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Var der umiddelbart noget, du overvejede at ændre (Hvis... hvad, og hvorfor?)</li> </ul> <p><b>8. Var der tidpunkter i undervisningen hvor du (overvejede at) skiftede strategi i forhold til det du havde planlagt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Hvad og Hvorfor?</li> </ul>                                                                                 |
| <p>Sp til lektor <b>efter</b> gennemsyn af videooptagelse (<b>gøre notater</b> under gennemsyn).</p> <p><b>Hvordan kan videoobservation være med til at fremme den "private" refleksion over egen undervisningspraksis?</b></p> | <p><b>9. Hvad tænkte du om din undervisning, da du havde set videooptagelsen igennem - alene?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Var der noget, du tænkte, du skulle ændre på i din undervisning – fordi du nu har set videoen? <ul style="list-style-type: none"> <li>i. (Fag-fagligt eller didaktisk?)</li> </ul> </li> <li>b. Hvis – hvordan og <b>hvorfor?</b></li> </ul> <p><b>10. Hvordan så du (analyseret) din videooptagelse igennem?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Havde du noget bestemt du kikkede efter?</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>SP til lektor <b>efter anvendelse</b> af videooptagelser i vejledningssamtale</p> <p>Hvilken betydning har brug af videosekvenser haft for refleksionsproces – når videosekvenser indgår i en vejledningsseance?</p> <p>I hvilken grad kan videoobservation være med til at fremme refleksion over egen undervisningspraksis?</p> | <p>9. Valgte du sekvenser ud til din vejledning med AB - eller så I det hele igennem?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (hvad lå til grund?) – og hvad blev fravalgt? (og hvorfor)</li> <li>○ Hvordan analyserede/undersøgte du dine videosekvenser?</li> <li>○ Havde du en struktur/stikord/ for dit gennemsyn?</li> <li>○ Brugt du den didaktiske oversigt, SMTTE oversigt?</li> </ul> <p>10. Vil du prøve at beskrive, hvordan I så videooptagelserne igennem sammen, dig og AB?</p> <p>11. Kan du beskrive forskellen på at have en vejleder med ved gennemsyn i forhold til at se optagelserne alene?</p> <p>12. Hvad tænker du om at bruge videosekvensen i et adjunktforløb<br/>- i forhold til en lignende samtaler uden videosekvens? (du kender jo hele adjunktforløbet)</p> <p>13. Hvad har du gjort dig af tanker om videoobservation i egen undervisning, nu hvor du har prøvet det i egen praksis?</p> <p>(Hvad tænker du nu om at bruge videoobservation i din undervisning?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ser du nogen <b>potentialer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>○ Ser du nogen <b>barrierer</b> ved videoobservation i din egen undervisningspraksis?</li> <li>○ Ser du nogen <b>etiske</b> problemstillinger?</li> </ul> <p>(Hvordan oplever du forskellen på at anvende videooptagelse i egen undervisning kontra ikke at gøre det? )</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Er det en hjælp til refleksion?</li> <li>▪ Hvis ja - hvordan?</li> </ul> <p>14. Det at reflektere over egen undervisning - Er der noget, du tænker, jeg ikke har spurgt om?</p> <p>15. Er der noget om videoobservation, som du kan tilføje?</p> <p>TAK fordi du ville deltage og hjælpe mig i denne undersøgelse.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Spørgeramme til adjunktvejleder, den 20.04.2015, efter netop afholdt vejledning med brug af en videosekvens:

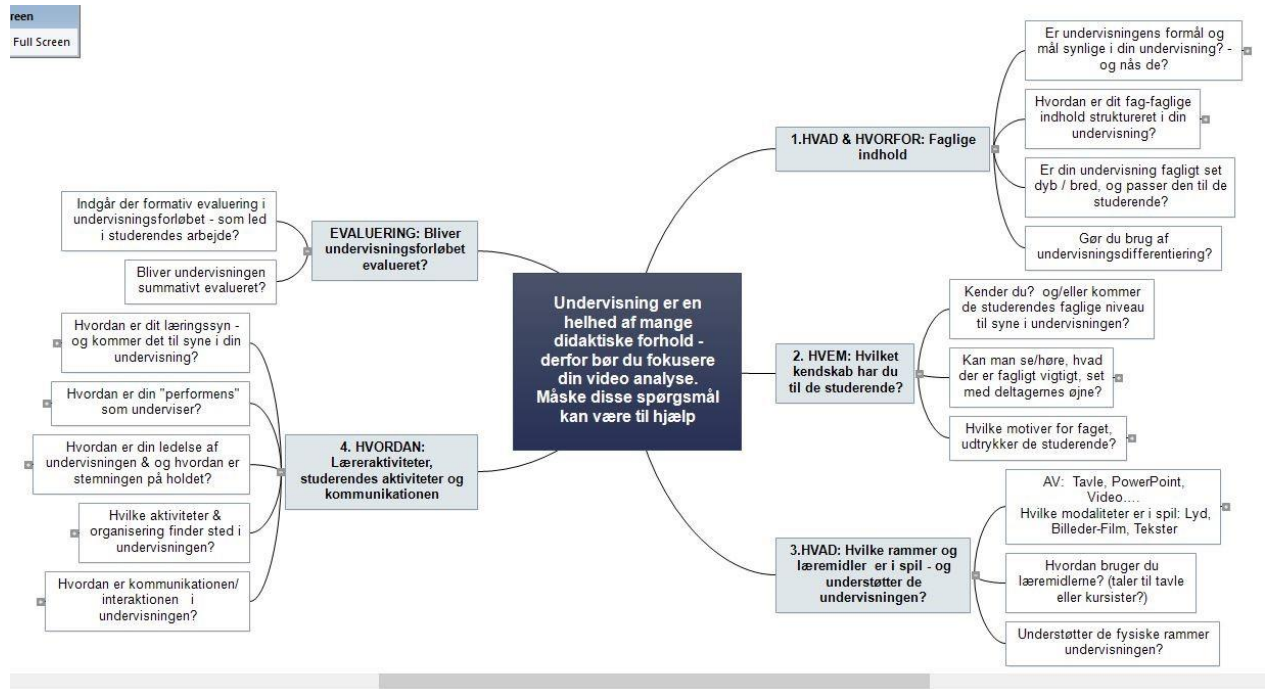
Tak....

1. Nu hvor du har vejledt en adjunkt med afsæt i hendes videosekvens - hvad tænker du så umiddelbart om det at have videooptagelser med til vejledning?
  - a. ... i forhold til (traditionel) vejledninger uden videosekvenser
  - b. Hvordan 'plejer' du 'typisk' af afholde vejledning med adjunkter?
2. Kunne det være en fast del af vejledning – at medbringe en videosekvens?
  - a. ... hvad skal adjunkten i så fald gøre på forhånd?
3. Hvordan ville du tilrettelægge vejledning, hvis du ved, at videosekvenser er en del af vejledning?
  - a. ... vil du se sekvensen igennem på forhånd – hvad ville du så fokusere på?
  - b. Har du en didaktisk 'oversigt' i hovedet?
  - c. ... skal adjunkten gøre noget?
  - d. Hvordan vil I arbejde med videosekvensen under vejledningen?
  - e. Hvordan fungerer det med disse to-skærms optagelser?
4. Hvilken betydning har videosekvenser for adjunktens refleksionsproces?
  - a. Dels når adjunkten vælger kun at se den alene?
  - b. Dels ser den med vejleder/kollega?
5. Hvad tænker du om at bruge videooptagelser som refleksionsemner i kollegiale teams (som det anbefales til folkeskolen)?
6. Hvilke andre potentialer / barrierer ser du ved bruge af videoobservation i adjunktens undervisning)
7. Ud over den formelle adjunktvejledning, hvilke andre muligheder har adjunkterne for at understøtte deres refleksion over egen praksis?
  - a. (Adjunkterne synes at arbejde meget alene?)
8. Er det adjunkterne selv, der skal anmode om vejledning, eller hvordan tilrettelægges det?

| Navn:                                                                                     | Sammenhæng<br>Baggrunde og<br>forudsætninger<br>for det, man<br>ønsker at<br>planlægge:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Hvad er<br/>udgangspun-<br/>ktet, og hvad<br/>er<br/>rammerne?</li> <li>Hvor er jeg<br/>på det<br/>område, jeg<br/>vil arbejde<br/>med?</li> <li>Hvilke<br/>muligheder<br/>har jeg for at<br/>handle?</li> </ul> | Mål<br>Ønsket<br>tilstand efter<br>gennemførel-<br>sen:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Hvad vil<br/>jeg lære<br/>/ opnå?</li> <li>Hvad<br/>skal<br/>deltager-<br/>ne lære?</li> <li>Hvilke<br/>forskelli-<br/>ge mål<br/>skal<br/>spille<br/>sammen<br/>?</li> </ul> | Tiltag<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke<br/>handlin-<br/>ger vil<br/>skabe<br/>ændring<br/>er?</li> <li>Hvad<br/>skal jeg<br/>sætte i<br/>gang for<br/>at nå<br/>frem<br/>mod<br/>målet?</li> <li>Hvad<br/>kræver<br/>det af<br/>mig?</li> <li>Hvem<br/>har<br/>ansvaret<br/>for<br/>hvad,<br/>og<br/>hvornår<br/>?</li> </ul> | Tegn<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Hvad<br/>skal jeg<br/>holde<br/>øjeblikke<br/>for at<br/>se, om<br/>jeg<br/>nærmer<br/>mig<br/>målet?</li> <li>Tegn<br/>hos<br/>mig<br/>selv?</li> <li>Tegn<br/>hos<br/>deltage-<br/>re?</li> </ul> | Evaluerings<br><ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan<br/>skal de<br/>enkelte<br/>mål<br/>evalueres<br/>?</li> <li>Hvem<br/>skal<br/>evaluere?</li> <li>Hvornår<br/>skal der<br/>evalueres<br/>?</li> <li>Hvordan<br/>og til<br/>hvad skal<br/>evaluering<br/>gen-<br/>bruges?</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dato:<br>Samtale<br>før<br>Video-<br>optagels-<br>e                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Dato for:<br>Første<br>videoopt.<br><br>Dato:<br>Gennem-<br>syn af<br>første<br>videoopt. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Dato:<br>Anden<br>videoopt.<br><br>Dato:<br>Gennem-<br>syn af                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

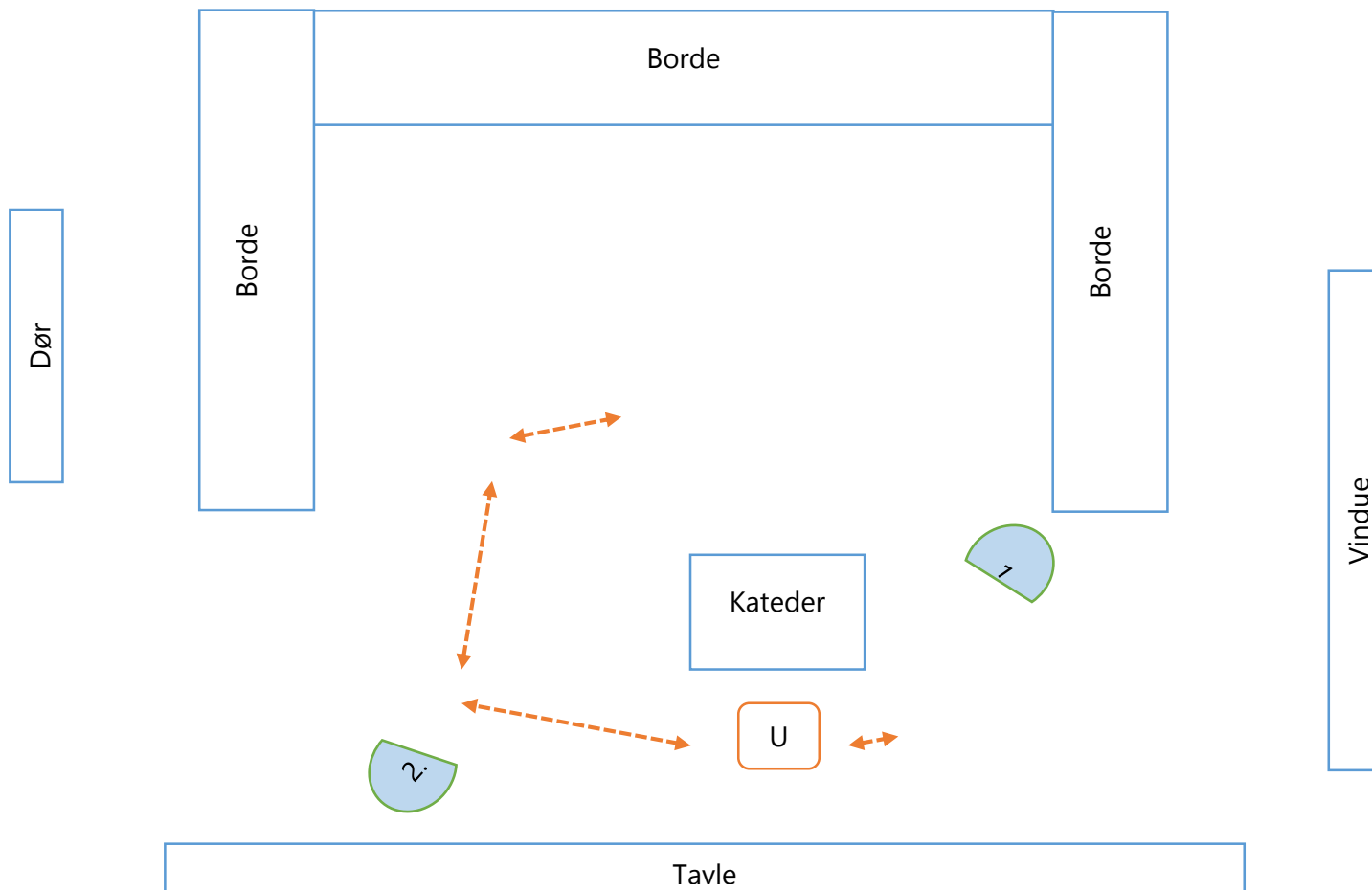
|                            |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|
| <b>anden<br/>videoopt.</b> |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|

kilde: <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/SMTTE> Registreret den. 01.02.2015



Didaktiske inspirations spørgsmål \_Bilag 7

Observation: Placering af videoudstyr i alm. Undervisningslokale.



I dette lokale står IPad 1. godt: Der har lys ind bagfra, kamera er tæt på og følger underviser, uden at det står i vejen for kursister.

IPad 2., der skal filme hele lokalet, står dårligt, fordi underviser kommer til at stå foran skærmen, når underviser bevæger sig rundt i lokalet under samtale med kursister.



## Observation: Placering af videoudstyr i auditorium – forskellige tiltag og observationer over to undervisningsdage.

Dag 1.

Problem 1. Udstyret var helt afladt, hvorfor IPad 1. ikke kunne starte med det samme, og det gav forsinkelse, så de første 45 min. ikke blev optaget. (Jeg ville ikke afbryde underviser midt i første time). Efter pause – Start af udstyr og brug med strømkabler tilkoblet hele tiden - På skærm 1. kom der fortsat ikon frem om: "Batteristatus er lav, tilkoble strømkabel", hvilket er forvirrende, når der er sat strømkabler til. Ikon skulle trykkes væk utallige gange, hver gang skærmen skulle bruges.

Men undervisningen blev optaget - dog blev lyden meget hakkende i begyndelsen af optagelsen, og det samme gør sig gældende på samme dags anden optagelse? (platform 1.)

Problem 2. Den hvide base 1. stod først tæt ved lille bord, men følger ikke underviser, når underviser kommer for tæt på og vender siden til for at hente papir, for dernæst at vende rundt og gå hurtigt tilbage til tavle – så fanger basen ikke mikrofonen – hvorefter base 1. filmer i den forkerte retning (ind i væg).

Base 1. flyttes hen ved kateder og tæt på underviser.



Base 1. står nu meget tæt ved kateder og på underviser.

Base 2. står på anden side af kateder og filmer op i auditorium.

Problemer: Base 1. kan fortsat ikke følge mikrofon, når underviser går for hurtigt ud i siden til lille bord for at hente papir.

Og base 2. kan ikke fange deltagerne ved hjælp af et overbliksbillede. Det bliver 'nedefra vinkel'

Dag 2.

Kamera 2 kommer derfor op på bord for at kunne filme med et overblik og nu med Widescreen vinkel på.

Base 1. har svært ved at fange mikrofon på underviser og





Base 1. flyttes lidt tilbage for at få den til at kommunikere med mikrofon – det virker stadigvæk ikke...



Base 1. flyttes nu om foran kateder for at se, om det kan få basen til at fange mikrofon!

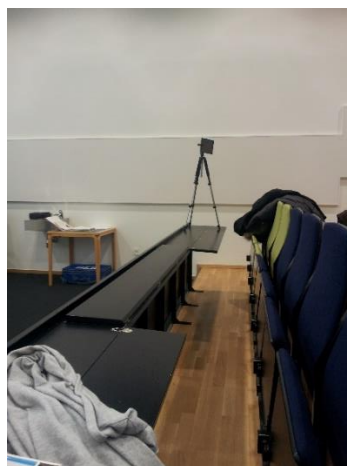


(fortsættelse følger)

Base 1. har stadigvæk svært ved at kommunikere med mikrofon, den filmer forkerte vej  
– måske pga. PC skærm?



Nu placeres Base 1. På kateder og stor pc-skærm flyttes ned på gulvet. Kamera 2. flyttes op på første rækkebord for at komme tættere på deltagerne.





Nu følger Base 1. underviser uden problemer! (Der må altså ikke stå noget i vejen, og basen skal stå med en vis afstand ( $1\frac{1}{2}$  - 2 meter) til mikrofonen!



(OBS: I dagens sidste optagelse bliver skærm 2 ikke sort, da jeg sætter optagelse i gang på skærm 1 – og det endte med, at der kun er én skærmoptagelse, der bliver uploadet)



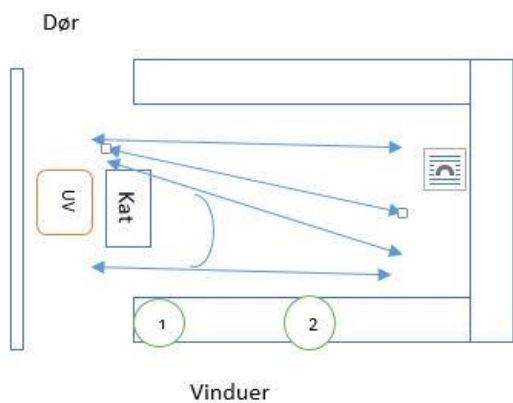
### Observation: Placering af videoudstyr i undervisning den 24. marts 2015

Undervisning foregår i almindeligt, mindre undervisningslokale. I undervisningen deltager kun 10 kusister, hvorfor borde sættes i mindre hestesko, efter underviserens ønske.

#### Første opstilling af bord og kameraer er som følgende:

Kamera 1, den roterende base står, til at begynde med, tæt ved kateder og tavle oppe på et bord. Kamera 2, den stationære IPad står også på bord, men længere nede ad bordrækken mod kursisterne. Der filmes med widescreen.

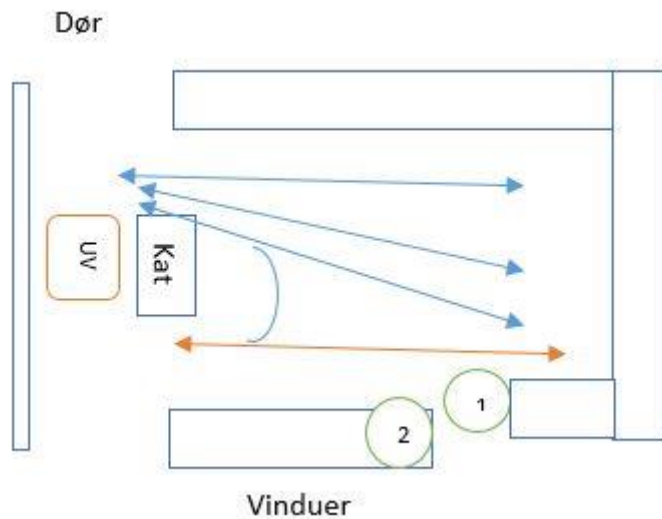
Det viser sig, at underviser bevæger sig meget i lokalet og ind i 'hesteskoen' tæt på kursisterne, der tales med. Det betyder, at kamera 1 hurtigt flyttes tættere på kamera 2 i håb om at filme underviser mere forfra. De to kursister, der ikke ønsker at blive filmet, sidder tæt/bag ved kameraerne. De to kameraer tænder ikke (dvs. bliver sorte som de skal) synkront i første forsøg, hvorfor jeg stopper og begynder med at koble dem sammen igen forfra (Det oplever jeg flere gange).



#### Anden kameraopstilling er som følgende:

Kamera 1. filmer stadigvæk underviser meget fra siden, skråt bagfra, hvorfor kameraet nu flyttes endnu længere ind i lokalet mod kursisterne og stilles ned på gulv på ben for at filme underviser mere forfra, når hun bevæger sig rundt i lokalet. Kamera 2 bliver på bordet, men løftes op, så det kan filme hen over kamera 1 og stadig fange kursisterne. Men underviser kan godt komme til at stå/dække for kamera 2 når hun går tæt på bordrækken for at tale med/gøre en handling.

**Kamera 1. har svært ved at følge underviser, når hun går hurtigt frem og tilbage mellem tavle og bordrække (orange streg). Det virker, som om signalet falder fra – og soklen drejer helt væk fra underviser og filmer ud af vinduet**



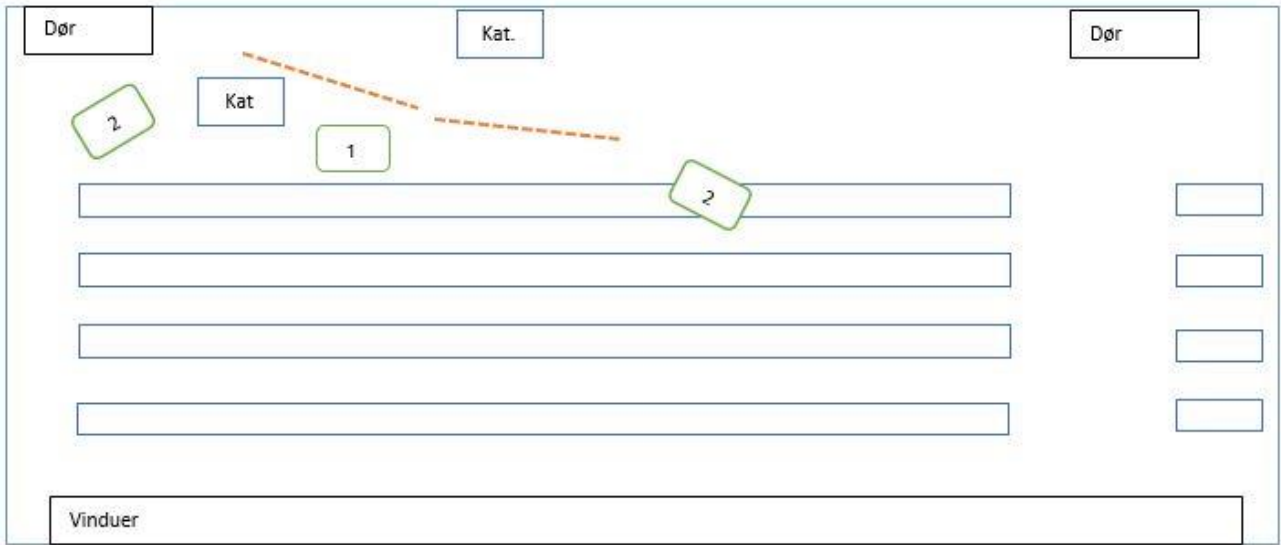
Konklusion: Man skal kende underviseres måde at bevæge sig på for at kunne stille kameraer rigtigt op, så man filmer UV og kursister, uden at underviser - eller kameraer dækker for hinanden.

## Observation: Placering af videoudstyr ved adjunkt forelæsning for 80 stud. (d. 30-31/3.15)

Adjunkten underviser i stort dobbelt lokale, hvor bordene står på 4 lange rækker med front mod tavler, hvorfor der er to kateder og to tavler. Dvs. underviser kan gå frem og tilbage foran tavlerne, og se 80 studerende siddende stille og lytte (stiller spørgsmål) til undervisningen. Underviser kan ikke gå ned imellem bordene.



Det er ikke muligt at filme alle 80 med widescreen, hvorfor kamera 2 stilles op to forskellige steder i løbet af formiddagen. Første gang på gulvet i hjørne af lokale, og anden gang oppe på et bord, så det filmer fra modsatte vinkel og lidt nedad. Kamera 1. står foran forreste bordrække og filmer undervisers gang og bevægelser foran tavlerne. Her på VIA i Viborg tager det meget lang tid at uploade den første times optagelse. Anden og sidste optagelse bliver lang og inkluderer en kort pause i forelæsningen, fordi man ikke kan 'pause' i optagelser.



Adjunkt italesætter, på baggrund af sidste uges undervisningsgang, at det er svært at få filmet den egentlige interaktion mellem underviser og de studerende. At på de 4 film, der blev lavet i sidste uge med kun 10 deltagere på holdet, der kan underviser alligevel ikke se deltagernes ansigtsudtryk detaljeret. Underviser kan se sig selv, og så et helt hold på dobbeltskærm billedet, men optagelsen viser ikke den egentlige interaktion, der også foregår i en dansk undervisningskontekst. Udstyret (to iPads) synes at fokusere på undervisers tale og bevægelser og ikke på undervisning som en interaktion mellem lærer og studerende! Underviser italesætter også, at hendes mikrofon ikke opfanger spørgsmål fra de studerende - at lyd kvaliteten ikke er så god, at de studerendes spørgsmål kan høres på filmene! (Måske livekamera er bedre i forhold til at filme deltagerne og deres interaktion med underviser)

I øvrigt er der en film fra sidste undervisningsgang, der ikke kan ses/afspilles på undervisers del af IRIS-plattformen - det ser ud som om filmen 'hænger' på vej op til platformen...? Og lyd kvaliteten er dårlig på den første af de 4 optagelser fra sidste uge.

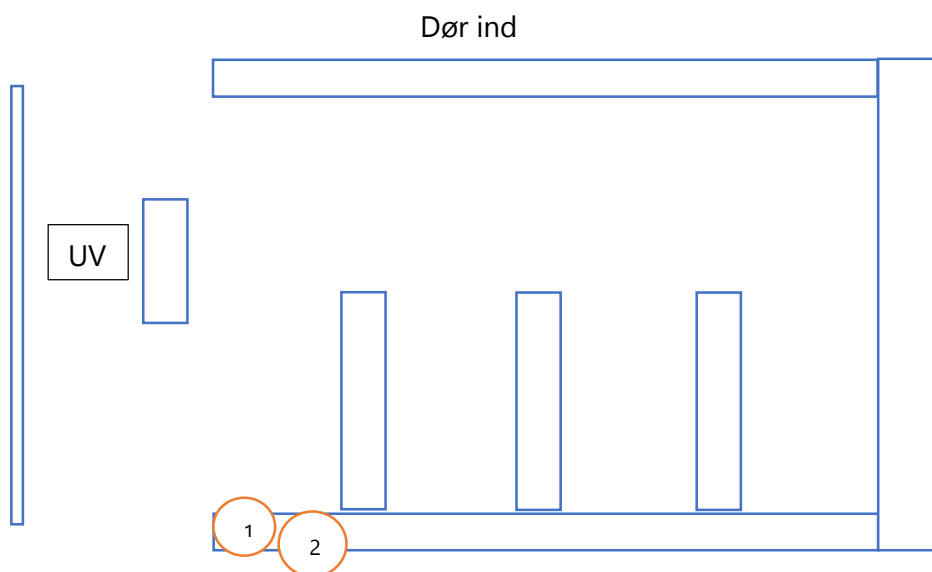
I dag den 31.3 fortæller underviser, at lyden, altså UV. egen tale, er dårlig på begge gårsdagens optagelser (hvorfor mon? – platform 1 problem?)

## Observation: Placering af videoudstyr i stort alm. undervisningslokale Hedager 2015

Lokalet er et stort alm. lidt aflangt lokale, hvor det kan være svært at filme de deltagere, der sidder længst væk.

Der blev valgt en bordopstilling i hestesko med tre 'ben' ud i en den side, hvor underviser kan gå ind i hesteskoen og ned til den kursist, der stiller spørgsmål. Derved kan mikrofon på underviser (måske) fange det spørgsmål, der bliver stillet fra kursist. Dvs. et forsøg på at gøre lydoptagelsen bedre ved samtale.

Kamera 1. og 2. står begge på et bord tæt ved underviser. Kamera 1., der drejer, er løftet et trin op, så det kan filme hen over kamera 2. og har 'frit udsyn' til underviser med mikrofon. Kamera 2. filmer med widescreen. Dog kan ikke alle kursister komme med i billedfeltet. Her må man vælge et udsnit, når der er 39 kursister i lokalet.



Gør tanke til handling  
VIA University College



## VIA tilbyder nu et nyt unikt praksisudviklingsværktøj

VIA tager mulighederne for udvikling af praksis i praksis et skridt videre med et udviklingsværktøj, der bygger på undersøgelse, udvikling og deling.

I England har en undersøgelse blandt lærere der aktivt arbejder med udviklingsværktøjet vist at:

- 94% føler at brugen af udviklingsværktøjet til refleksion over praksis har gjort deres undervisning bedre.
- 88% føler at det har haft en positiv indvirkning på samarbejde
- 88% siger at deres selvtillid er blevet større
- 96% føler sig mere motiverede for at eksperimentere med deres tilgang til undervisning.

### HVORFOR BRUGE UDVIKLINGSVÆRKTØJET?

Med baggrund i forskning om, hvordan voksne lærer bedst samt hvordan man øger effekten af efter- og videreuddannelse har vi i VIA nu mulighed for at tilbyde et helt unikt værktøj til refleksions- og praksisudvikling. Dette værktøj giver mulighed for at undervisere kan dele professionelle udviklingsaktiviteter, der har en betydelig effekt i forhold til de studerendes læring.

### HVORDAN?

Udviklingsværktøjet giver blandt andet mulighed for:

- Dybere, objektiv selvrefleksion over og effektiv kollegial feedback og vejledning på konkret didaktisk praksis.
- At opbygge tillid, selvtillid og samarbejdsevne i og på tværs af faggrupper
- Professionelle dialoger med fokus på pædagogik og læringsudbytte

### HVAD?

Med udgangspunkt et meget intuitivt og sikkert system optages og uploades optagelser af egen konkret praksis til ens private sted i systemet i skyen. Her bliver det bl.a. muligt at reflektere over, analysere på og dele sin praksis. Den feedback der kan gives her vil være tidsspecifik, kontekstualiseret og effektiv.

### KUNNE JERES UDFORDRINGER F.EKS. VÆRE NOGLE AF FØLGENDE?

- At opbygge fælles sprog, didaktisk viden samt udvikle hinandens praksis i gennem samarbejde?
- At de udviklingstiltag der gøres tager meget lang tid om implementering udover pilotgruppen?
- At skemalogistik spærrer for at observere praksis med henblik på feedback og vejledning?
- At udvikle måden hvorpå pædagogikum-vejledning rammesættes, så læringsudbyttet øges gennem deling af praksis?

Udviklingsværktøjet kan blandt andet være med til at rammesætte arbejdet med lige præcis disse. Vil du vide mere tilbyder VIA uforpligtende et konsulentbesøg med demonstration af udviklingsværktøjet og sparring i forhold til, hvordan det vil kunne skabe værdi på lige præcis din institution.

### KONTAKT

Få mere information hos projektleder

Karina Rhiger på [krhi@via.dk](mailto:krhi@via.dk) eller tlf. 8755 1950

### Samtale med adjunkt i EVU april 2015

Er ansat i en af de fire vertikale afdelinger i organisationen EVU. Refererer til pæd. leder, som denne har statussamtaler med hver mdr., i forhold til hvilke og hvor mange arbejdesopgaver der ligger i ens pulje. Med den nye ansættelsesform regnes der ikke længere i timer, og der udbetales ikke overarbejde, fordi ingen må arbejde over. Derfor har hver ansat en pulje med x antal arbejdsopgaver, der skal løses, og opgaverne skal så passe til en alm. gennemsnitlig 37 timers arbejdsuge, inklusiv forberedelse af undervisning. Hvis man arbejder mere i en periode, må man reducere timetallet i anden periode. Det betyder, at når der kommer nye opgaver ind i EVU, en kunde der ønsker undervisning, kan det være svært at få en opgave 'afsat', hvis den underviser, der er oplagt til opgaven, har sin pulje fyldt op. Hvis ingen byder ind på opgaven, kan ledelsen se på 'puljerne' og pålægge en adjunkt at tage opgaven.

EVU, som virksomhed, synes således at skulle navigere i et spændingsfelt: EVU som selvfinansierende organisation, der er afhængig af betalende kunder, der skal serviceres på en sådan måde, at de vender tilbage og gerne anbefaler EVU til andre potentielle kunder. Og EVU med undervisere i en ny ansættelsesform, der forebygger overarbejde, men hvor det også kan være vanskeligt at finde undervisere til nye opgaver, hvis undervisernes opgavepuljer er fyldt op.

Adjunkternes adjunktforløb, herunder adjunktkurser, er også påvirket af dette spændingsfelt, idet en arbejdsopgave går forud for egen faglig udvikling. Adjunkten må springe fra egen uddannelsesdag med kort varsel for at varetage opgaven. Drift står således i modsætning til interne (ansattes) uddannelsesaktiviteter.

De formelle møder i afdelingen er f.eks. to årlige medarbejderseminarer ude af huset, hvor adjunkterne møder hinanden og får talt sammen. De månedelig statussamtaler. Tirsdagskaffe en gang om måneden. Men de uformelle møder, hvor man møder kolleger med samme fag-interesser, er vigtigst i forhold til kollegialt samarbejde og faglig sparring og i forhold til at deltage i forskellige relevante projekter.

Lignende billede tegner sig ved uformel 'kaffe' samtale med anden adjunkt.