

Kompetenceudvikling af folkeskolelærere

- Et casestudie om praksisnær kompetenceudvikling gennem videoanalyse og kollegial observation



Specialeafhandling

Af

Jesper Thorsen Stamp

Læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet, København

Vejleder: Ulla Højmark Jensen

1. Juni 2015



AALBORG UNIVERSITET

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Jesper Thorsen Stamp	20131692	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1. juni 2015	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Kompetenceudvikling af folkeskolelærere – Et casestudie om praksisnær kompetenceudvikling gennem videoanalyse og kollegial observation	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 tegn med mellemrum (svarende til 80 sider)	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 142.331 tegn med mellemrum (svarende til 59,3 sider) + Artikel: 12.100 tegn med mellemrum (svarende til 5,0 sider) Ialt: 154.431 tegn med mellemrum (svarende til 64,3 sider)	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Ulla Højmark Jensen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Forord

Dette speciale er afslutningen på uddannelsen til cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet i København.

Først og fremmest vil jeg gerne takke den deltagende lærer, som har afprøvet de to kompetenceudviklingsmetoder, der har været omdrejningspunktet for dette speciale, samt for at have medvirket i interviews omkring denne afprøvning. Tak for samarbejdet, åbenheden og det store engagement.

Ligeledes en tak til kollegaen, som observerede og superviserede den deltagende lærer samt til skolen og skolelederen for deres medvirken.

Herudover vil jeg også gerne takke min søster for det sociale selskab under skriveprocessen, og for at give sparring på projektet undervejs.

Til sidst skal også lyde en stor tak til min vejleder, Ulla Højmark Jensen - Tak for din ærlige, dygtige og konstruktive tilgang i vejledningen.

God læselyst!

Summary

The Danish schools have over the past two years undergone several changes. With two new reforms and a new working hours act this has changed both the context and content of the schools. Competency development of the teachers is therefore of great interest at the moment in order to accomplish the changes.

This thesis tests two competency development methods, which are practice-related, flexible and cheap. These two methods are Video Analysis and Colleague Observation. It attempts to explore how teacher own education practice can be a point of departure for learning and competency development.

A teacher has participated in this and has tried out the two methods.

The qualitative research approach was chosen in this study, in which case study constitutes the methodical approach with interviews as the primary empirical data.

The basic idea behind this thesis is inspired by action research, in which the two methods have focused on being development-oriented and value creating for the participating teachers.

The focal point of the thesis theoretical framework is that learning and competence have the same basic features, which both take place in interaction between the interaction process and acquisition process, which is controlled, influenced and depending on the content, the motivating force and the interpersonal dimension. The complex interplay and tension field between these processes and dimensions is further unfolded with Donald Schön's theory of "The reflective practitioner", Jack Mezirow theory of "transformative learning" and Etienne Wenger's theory of "Communities of Practice".

The thesis used a combination of condensation of meaning and coding of the interviews, and therefor inductive and data-driven. Hereby four themes are analyzed in which the theoretical framework helps to explain and refine the analysis.

Throughout the participating teacher's work with the methods Video Analysis and Colleague Observation a foundation for learning and competency development was created, as both dedication, practice and reflection were located in the work with the methods. However, it can not be concluded whether the participating teacher's reflections on practice has changed her perceptions/understandings, judgments and actions in her future teaching and practice, which is a prerequisite for the generation of learning and competency development. The

methods fixed procedure and structure, and the participating teachers chose of a focus point, made her reflections focused. The selection of focus point also gave co-determination and comfort in the work with the methods, which affected her commitment to the methods. Future application of the method should take into account, how reflections only become learning through changed understandings and actions and pay specific attention to the choice of colleague for the observant role as well as the balance between the degree of specificity and control as compared to the participatory element of the method.

Resumé

Den danske folkeskole har gennem de seneste to år gennemgået store forandringer, idet to store reformer og en ny arbejdstidslov har været med til at forandre både rammerne for og indholdet i folkeskolen. Competenceudvikling af lærere er således højaktuelt for at kunne udleve den nye folkeskolereform. Specialet ønsker at afprøve to competenceudviklingsmetoder, som er praksisnære, smidige og billige, nemlig Videoanalyse og Kollegaobservation, og heri undersøge, hvordan folkeskolelæreres egen undervisningspraksis kan bruges som udgangspunkt for læring og competenceudvikling. En lærer har deltaget i specialet, hvori hun har afprøvet de to metoder.

Den kvalitative forskningstilgang er valgt i denne undersøgelse og casestudiet udgør den metodiske tilgang, med interview som den primære empiri. Grundtanken bag dette speciale er inspireret af aktionsforskning, hvorved arbejdet med de to metoder har fokus på at være udviklingsorienteret og værdiskabende for den deltagende lærer.

Omdrejningspunktet for specialets teoretiske ramme er, at læring og competenceudvikling har samme grundtræk, idet de begge foregår i et samspil mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen, som styres, påvirkes og afhænger af den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilmæssige dimension. Det komplekse samspil og spændingsfelt mellem disse processer og dimensioner udfoldes yderligere gennem Donald Schöns teori om "Den reflekterende praktikker", Jack Mezirows teori om "Transformativ læring" og Etienne Wengers teori om "Praksisfællesskaber".

I specialet er anvendt en kombination af meningskondensering og kodning af interviewene, hvorfor det er induktivt og datastyret. Fire temaer blev fundet og disse analyseres, forklare og nuanceres gennem den teoretiske ramme.

Igennem den deltagende lærers arbejde med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation blev der skabt et fundament for læring og competenceudvikling, idet både engagement, praksis og refleksion var til stede i arbejdet med metoderne. Det kan dog ikke konkluderes, om den deltagende lærers refleksioner over praksis har ændret hendes forståelser, vurderinger og handlinger, og således hendes fremtidige undervisning og praksis, hvilket er en forudsætning for, at der er skabt læring og competenceudvikling. Metodernes faste fremgangsmåde og struktur, samt det, at den deltagende lærer valgte et fokuspunkt gjorde

hendes refleksioner fokuserede. Udvælgelsen af fokuspunkt gav ligeledes medbestemmelse og tryghed i arbejdet med metoderne, hvilket påvirkede hendes engagement i metoderne.

Ved fremtidig brug af metoden bør der tages højde for, at refleksioner først bliver til læring i ændrede forståelser og handlinger, udvælgelsen af kollegial observant samt balancegangen mellem, hvor konkret og styret metoden skal være i forhold til lærerens medbestemmelse.

Indholdsfortegnelse

1	Indledning.....	1
	Praksisnær kompetenceudvikling	1
1.1	Problemformulering	2
1.2	Tilgang til problemformuleringen.....	3
1.3	Problemfelt.....	3
1.4	Casebeskrivelse.....	4
1.5	State of the art.....	5
	Tilgang til litteratursøgning.....	5
1.6	Læsevejledning.....	7
2	Videnskabsteori	9
2.1	Hermeneutik.....	9
2.2	Socialkonstruktionisme	10
2.3	Ontologiske og epistemologiske forståelser	11
3	Metode og fremgangsmåde	13
3.1	Den kvalitative tilgang.....	13
3.2	Kvalitetskriterier	14
3.3	Casestudie	15
3.4	Aktionsforskning som inspirationskilde.....	16
3.5	Tilblivelsen af specialet og designet heri	17
3.6	Udvælgelse af deltagere	18
3.7	Fremgangsmåde i projektet og indsamling af empiri	19
	Indledende møde og indledende interview	20
	Videoanalyse	21
	Interview om Videoanalyse og møde om Kollegasupervision.....	22
	Kollegaobservation.....	23
	Interview om Kollegaobservation.....	24
3.8	Interviews med den deltagende lærer	24
3.9	Interviewguides	26
3.10	Bearbejdning af interview – Meningskondensering og kodning.....	26
3.11	Etiske overvejelser	28
4	Teori.....	30
4.1	Valg af teorier	30
4.2	Kompetencebegrebet.....	31
4.3	Kompetenceudvikling.....	31
4.4	Læringsbegrebet.....	32
	Læring hos voksne.....	34
4.5	Den reflekterende praktiker	34
	Refleksion-i-handling	36
	Refleksion-over-handling	38
	Kritik af teorien om Den reflekterende praktikker	38
4.6	Transformativ læring.....	39
	Meningsstrukturer.....	40
	Refleksion	40
	Instrumentel og kommunikativ læring.....	40
	Kritik af Mezirow	41
4.7	Praksisfællesskab.....	41
	Deltagernes rolle i praksisfællesskabet.....	42

Læring gennem deltagelse og tingsliggørelse.....	42
Homogenitet og diversitets betydning for læring.....	43
Kritik af teorien om praksisfællesskab	43
5 Analyse	44
5.1 Et rum for refleksion	45
Behov for et metablik	46
Engagement	48
5.2 Fokus gennem konkrete metoder.....	49
Arbejdet med metoderne.....	49
Forberedelse og fokuspunkt.....	50
Refleksion og fokus gennem spørgsmål	52
5.3 Refleksion alene.....	53
5.4 Refleksion i samspil med andre	55
Interaktion med den observerende og superviserende kollega	56
5.5 Delkonklusion	59
6 Diskussion.....	61
6.1 Konkret og styret eller medbestemmende?	61
6.2 Den tidmæssige forskudte samspilsdimension	62
6.3 Arbejdet med metoderne fremover	63
7 Konklusion.....	65
8 Litteraturliste	67
Bøger.....	67
Rapporter.....	70
Links.....	71
9 Bilag.....	72
9.1 Bilag 1 - Mailkorrespondance med den deltagende lærer	72
9.2 Bilag 2 - Første udkast til Videoanalyse-sessionen.....	80
9.3 Bilag 3 - Videoanalyse-session med sparrings-feedback.....	82
9.4 Bilag 4 - Lydfiler og transskription.....	85
9.5 Bilag 5 - Forslag til 'observationsmetode'	86
9.6 Bilag 6 - Interviewguide, Indledende interview	90
9.7 Bilag 7 - Interviewguide, Videoanalyse.....	93
9.8 Bilag 8 - Interviewguide, Kollegaobservation.....	96
9.9 Bilag 9 - Samtykkeerklæring	99
10 Artikel.....	100

1 Indledning

Den danske folkeskole har gennem de seneste to år gennemgået store forandringer, idet to store reformer og en ny arbejdstidslov har været med til at forandre både rammerne og indholdet for, i og omkring folkeskolen. Først kom inklusionsreformen, herefter den nye arbejdstidslov, og senest er den nye skolereform trådt i kraft. Inklusionsreformen har blandt andet medført, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i folkeskolens almindelige klasser. Den nye arbejdstidslov har blandt andet medført, at lærerne skal undervise flere timer og dermed har mindre tid til at forberede sig. Og skolereformen har blandt andet medført nye tiltag og elementer i skolens struktur og organisering¹ samt tilgangen til undervisningen og elevernes læring. Alt sammen for at kunne opnå de tre overordnede nationale mål for folkeskolen: 1) at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, 2) at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, og 3) at tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Undervisningsministeriet, 2015). Herudover har de tre forandringer det til fælles, at de medfører nye og anderledes krav og forventninger til lærerne og deres undervisning. Kompetenceudvikling af lærere er således højaktuelt for at kunne udleve den nye folkeskolereform (Qvortrup et al., 2014). Dette underbygges også af Danmarks evalueringsinstitut (EVA), som i en rapport peger på, at skoler har stået og stadig står over for udfordringer, der kræver, at alle eller i hvert fald mange af lærerne øger deres pædagogiske og didaktiske kompetencer (EVA, 2013).

Praksisnær kompetenceudvikling

Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut (2013) har i forbindelse med den nye folkeskolereform lavet en kortlægning og analyse omkring opkvalificering af lærer. Her peger de på, at særligt den praksisnære kompetenceudvikling er effektiv, når det handler om at forbedre undervisningspraksis til fordel for elevernes læring. De peger således på, at jo mere kompetenceudvikling, der sker i praksis og inddrages i lærernes hverdag og/eller gennemføres helt eller delvist på arbejdspladsen, desto mere effektivt synes det at være (Rambøll & EVA, 2013). Dette understøttes også af en række andre danske forskere på området (Illeris,

¹ Fx understøttende undervisning, mere bevægelse i undervisningen, den åbne skole etc.

2011; Wahlgreen, 2010). Herudover er læring på jobbet ofte en effektiv, smidig og billig form for kompetenceudvikling (Rambøll & EVA, 2013). Og netop argumentet og dimensionen om, at denne form for kompetenceudvikling ikke kun er effektiv og smidig men også billig, er værd at tage højde for. Ifølge Skolelederforeningens formand Claus Hjortdal er de kommunale budgetter nemlig så stramme, at skolelederne rundt i landet *"kun har til øllet i øjeblikket"* (Folkeskolen, 2014). I samme forbindelse udtaler undervisningsminister Christine Antorini at *"man skal ikke altid sendes væk for at få sin efteruddannelse. Det handler også om, hvordan man kan få sin uddannelse, mens man er i gang med det løbende arbejde. Hvordan man kan efteruddannes på stedet?"* (Folkeskolen, 2014).

I dette speciale vil jeg således forsøge at imødekomme ovenstående og se nærmere på, hvordan den danske folkeskole kan arbejde med praksisnær kompetenceudvikling af folkeskolelærere med minimal brug af økonomiske ressourcer.

Rambøll et al. (2014) har med baggrund i blandt andet den new zealandske (Hattie, 2013; Robinson, 2015) og canadiske (Levin, 2010) forskning udarbejdet en publikation for Undervisningsministeriet om pædagogisk ledelse, hvori der fremhæves to kompetenceudviklingsmetoder, der er særligt effektive i forhold til at forbedre elevernes læring, nemlig Microteaching og klasseobservation (Rambøll et al., 2014). Dette speciale ønsker således at afprøve disse metoder til kompetenceudvikling. Dette fordi der fra Undervisningsministeriets side bliver lagt op til, at disse metoder i højere grad skal benyttes på de danske folkeskoler, og det således kan være interessant for folkeskolen at afprøve og få erfaringer med disse metoder. Metoderne tilpasses således, at de er praksisnære og kan gennemføres med et minimalt forbrug af ressourcer. Der kan læses nærmere om brugen og udformningen af metoderne i metodeafsnittet.

Med udgangspunkt i ovenstående vil dette speciale derfor undersøge følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan folkeskolelæreres egen undervisningspraksis bruges som udgangspunkt for læring og kompetenceudvikling? Og hvilken oplevelse og erfaring har folkeskolelærere med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation som redskab til læring og kompetenceudvikling?

1.2 Tilgang til problemformuleringen

Gennem ovenstående indledning er jeg bevidst om, at jeg til dels skriver mig ind i den nuværende politiske diskurs omkring folkeskolen, hvori særligt den canadiske og new zealandske forskning er herskende og dominerende. Jeg er således bevidst om, at jeg argumenterer med baggrund i en politisk diskurs og er derfor også bevidst om, at denne er ét perspektiv på og én viden om, hvordan kompetenceudvikling kan og skal foregå i folkeskolen. Valget og brugen af denne forskning, og dermed Undervisningsministeriets diskurs for den danske folkeskole, bliver i dette speciale således kun brugt til at rammesætte den diskurs, som den danske folkeskole kan og skal arbejde under, med de politiske tiltag og holdninger som påvirker denne. I dette speciale tages således hverken stilling til eller kommenteres på denne politiske diskurs, men jeg forsøger gennem min bevidsthed om ovenstående hele tiden at have og bevare en distance og armlængde til denne politiske diskurs.

1.3 Problemfelt

I dette speciale er folkeskolelæreren omdrejningspunktet for undersøgelsen, og dermed tager dette speciale 'et for neden perspektiv', hvor læreren er omdrejningspunktet for den viden som skabes og opstår gennem dette speciales undersøgelse (Duus et al., 2012). Dette for neden perspektiv skal således være med til at se nærmere på, hvordan læreren selv kan arbejde med sin undervisning, og dermed hvordan læreren selv kan undersøge og udvikle sig selv som professionel. Som tidligere beskrevet er den bagvedliggende tanke med dette speciale, at flere skoler i fremtiden kan og skal til at afprøve og arbejde med de to metoder, der danner udgangspunkt for dette speciale. Samtidig ønsker jeg at afprøve metoderne med forståelse for folkeskolens nuværende situation, herunder de ressourcer og muligheder som er til rådighed. Mange folkeskoler har således ikke mulighed for at stille store økonomiske ressourcer til rådighed til læreres kompetenceudvikling, og metoderne skal således kunne bruges og udøves med et minimum af ressourcer. Herudover ønsker jeg at afprøve metoderne med respekt for, at lærerne stadigvæk er i gang med at indfinde sig i og under de nye forandringer og med forståelse for, at lærerne har en travl hverdag med forberedelse, undervisning, møder etc. Metoderne skal således fremstå realistisk og let anvendelige for læreren, således at det er og bliver en god og overskuelig oplevelse. Dette for at læreren kan få lyst til at benytte sig af dem i fremtiden. Med afprøvning af metoderne har jeg i dette speciale

ikke fokus på, at metoderne skal have eller give et bestemt udbytte i forhold til de nye forandringer i folkeskolen, som for eksempel kompetence til at kunne arbejde med og efter målstyret læring, bevægelse i undervisningen eller undervisningsdifferentiering med inklusion for øje. Ligeledes undersøger dette speciale ikke, hvordan lærerens kompetenceudvikling påvirker eleverne og deres læring, selvom dette er et af formålene med lærerens udvikling. Med specialets omfang er dette dog ikke muligt. Jeg bruger således de to metoder som og til generel kompetenceudvikling af lærerne i en bredere forstand, hvor der ikke på forhånd er defineret et mål omkring tilegnelse af en bestemt kompetence. Det er således lærerens udvikling og læring, som er i fokus.

Jeg har haft kontakt til en folkeskole og har fået en lærer fra denne skole til at deltage i specialet. Helt konkret har denne lærer skulle afprøve de to metoder. I afsnittet Casebeskrivelse kan der læses nærmere om skolen og læreren som har deltaget i specialet. Herudover fremgår det i det metodiske afsnit, hvordan metoderne præcist er blevet udformet og afprøvet.

1.4 Casebeskrivelse

Skolen, som den deltagende lærer arbejder på, er en helt almindelig folkeskole beliggende på Nordsjælland. Den har tre klasser pr. årgang fra børnehaveklasse til og med 9. klassetrin og har i alt ca. 650 elever. Skolens ledelsesteam består af en skoleleder, en souschef og en afdelingsleder. Skolen har på nuværende tidspunkt ikke direkte udarbejdet en strategi for lærernes kompetenceudvikling, og den benytter således ikke de to metoder på nuværende tidspunkt. Det er dog et ønske at arbejde med klasseobservation i fremtiden, og det pædagogiske udvalg på skolen har således så småt taget hul på, hvordan brugen og arbejdet med denne metode kunne foregå.

Den deltagende lærer er en kvinde i starten af 30'erne, som er uddannet folkeskolelærer i sommeren 2013. Hun har efter uddannelsens afslutning været på barsel, hvorfor dette skoleår (2014/2015) er hendes første undervisningsår som lærer. I dette skoleår har hun været ansat i et fuldtidsvikariat, men er netop blevet fastansat fra det kommende skoleår. Hun er uddannet med linjefag i dansk, specialpædagogik og samfundsfag. På nuværende tidspunkt underviser hun i dansk, historie, idræt, kristendom, ekstradansk og filmkundskab. Hun har

tidligere prøvet lignende metoder i forbindelse med hendes praktikperioder på læreruddannelsen og har således prøvet at blive videofilmet og observeret af sine medstuderende og sin praktiklærer.

1.5 State of the art

I dette afsnit vil jeg forklare og redegøre for fremgangsmåden i forsøget på at udarbejde en State Of the Art, med det formål at forsøge at afdække, hvilken anden forskning der er udarbejdet omkring dette speciales undersøgelsesområde. Dette har dog ikke været nemt, idet det særligt har været svært at afgrænse sig således at begreberne 'læring' og 'kompetenceudvikling' blev set og forstået med udgangspunkt i lærerens udvikling og læring, og for eksempel ikke elevernes. Herudover var det på grund af tid ikke muligt at få afgrænset sig nærmere, og der er således ikke udarbejdet en State Of the Art i dette speciale. I dette afsnit vil jeg dog redegøre for tilgangen og fremgangsmåden, hvorpå det er forsøgt at lave en litteratursøgning på dette speciales undersøgelsesområde.

Tilgang til litteratursøgning

Min metode og tilgang til litteratursøgningen og state of the art har omdrejningspunkt i de 5 w'er: What, where, word, work og wow (Zins, 2000). I dette afsnit vil jeg således beskrive og redegøre for min fremgangsmåde og brug af denne metode.

What:

Hvordan kan folkeskolelæreres egen undervisningspraksis bruges som udgangspunkt for læring og kompetenceudvikling?

Where:

Gennem Aalborg Universitet bibliotekshjemmeside fandt jeg frem databaser, som havde relevans for mit emnefelt og undersøgelsesområde. Her har jeg brugt databaserne ProQuest og EBSCO.

Word:

I nedenstående figur er en oversigt over de udvalgte ord fra mit What, som jeg mente var mest relevant for at finde litteratur i forhold til dette speciale, og nedenunder hvert af disse ord har

jeg fundet engelske synonymer, som dannede omdrejningspunktet for den efterfølgende søgning. Jeg har brugt ' * ' (stjerne) for at sikre mig, at jeg søger på alle endelser og har brugt ' ' ' (anførselstegn) de steder hvor ordene skal søges på som samlet sætning. Jeg har valgt følgende ord og begreber ud:

Kompetenceudvikling	Folkeskole*	Lærer
"Workplace learning"	School*	Teacher*
"Learning at work"		
"Workplace education"		
"Education at work"		
"Teacher* education"		
"Teacher* Competenc*"		
"Competenc* of teach*"		
"Professional development"		
Competenc*		
"upgrad* of qualification*"		

Work:

Med udgangspunkt i ovenstående søgeord og synonymer hertil, udarbejdede jeg søgestrengene hertil. Disse søgestrengene gav mange tusinde resultater, hvorfor WOW'et aldrig udfyldt.

1.6 Læsevejledning

Dette afsnit omhandler måden hvorpå dette speciale er opbygget. Dette afsnit har således til formål, at give læseren et overblik over, hvordan specialet er bygget op gennem forskellige kapitler og rækkefølgen på disse.

Efter denne læsevejledning vil kapitlet *Videnskabsteori* redegøre for dette speciales position i det akademiske felt med udgangspunkt i socialkonstruktionismen og hermeneutikken. Herefter følger kapitlet *Metode*, hvori specialets metodiske fremgangsmåde præsenteres, herunder indgangen og grundlaget for specialet med casestudiet som omdrejningspunkt for den kvalitative tilgang. Ligeledes redegøres der i dette kapitel nærmere for brugen og fremgangsmåden i de to konkrete kompetenceudviklingsmetoder samt for indsamlingen og bearbejdningen af empirien. Herudover redegøres der for de etiske overvejelser i og kvalitetskriterierne for dette speciale. Som optakt til analysen præsenteres specialets udvalgte teorier i kapitlet *Teori*. Disse teorier udgør den ramme, der vil fungere som teoretisk analyseapparat med henblik for at opnå en større og bedre forståelse i analysen. I kapitlet redegøres først for begreberne kompetenceudvikling og læring og sammenhængen mellem disse, hvorefter der redegøres for teorier fra Schön, Mezirow og Wenger. I kapitlet *Analyse* beskrives og analyseres udvalgte temaer fra den indsamlede empiri. Undervejs i analysen benyttes den teoretiske ramme til at opnå en større og bredere forståelse af de udvalgte temaer med henblik på besvarelse af specialets problemformulering. Efter analysen vil relevante udvalgte perspektiver fra specialets metode og analyse diskuteres i kapitlet *Diskussion*. Til sidst vil kapitlet *Konklusion* besvare specialets problemformulering.

Som det ses i denne beskrivelse af rapportens opbygning, vil henvisninger til kapitler og afsnit være markeret med *kursiv*.

Ved brug af citater fra transskription angives disse i selve teksten ved længde på op til to linjer. Ved citater længere end to linjer, foretages linjeskift således at disse fremstår tydeligere og mere læsevenligt. Alle citater angives med citationstegn.

Lydfiler og transskriptioner af interview samt bilag er vedlagt på CD.

Enkelte afsnit i dette speciale er en viderebearbejdning fra tidligere udarbejdede projekter (Stamp et al., 2013; Stamp, 2014; Stamp et al., 2014).

I specialet betegnes læreren som har deltaget i og afprøvet de to metoder, som 'den deltagende lærer', og den observerende og superviserende kollega betegnes som 'kollegaen'. Lederen på skolen betegnes som 'skolelederen' og selve skolen betegnes som 'skolen på Nordsjælland'.

2 Videnskabsteori

Jeg vil i dette afsnit redegøre for specialets videnskabsteoretiske ramme. Denne ramme understøtter specialets metodiske fremgangsmåde, valg af teori samt den efterfølgende analyse og diskussion af empirien og vil således være afgørende for specialets besvarelse af problemformuleringen og den viden og de resultater, som produceres. Mit erkendelsesmæssige ståsted i specialet er dels inspireret af hermeneutikken og dels af socialkonstruktionismen. Først vil jeg redegøre for, hvordan hermeneutikken understøtter og bidrager i og til specialet, og herefter ligeledes hvordan socialkonstruktionismen understøtter og bidrager i og til specialet.

2.1 Hermeneutik

Mit erkendelsesmæssige ståsted er som sagt dels inspireret af hermeneutikken. Derfor vil jeg i det følgende kort redegøre for de vigtigste pointer indenfor hermeneutikken, samt hvad disse har af betydning for projektets syn på, hvordan viden skabes. Til at gøre dette vil jeg benytte mig af Mogens Pahuus (2003).

Ifølge Pahuus (2003) er hermeneutikkens grundtanke, at de fænomener, der undersøges, altid vil undergå en fortolkning af forskeren. Alle udsagn og handlinger må fortolkes for at kunne forstås. En handling eller et udsagn vil blive fortolket, indtil vi når frem til en mening med handlingen eller udsagnet, og dermed lægger hermeneutikken vægt på, at vi fortolker det vi møder, indtil vi kommer frem til et meningsfuldt budskab (Pahuus, 2003).

Ifølge Pahuus (2003) skal jeg som menneske og forsker være bevidst om, at jeg har en række 'forforståelser' og 'fordomme' om verden og et givent fænomen, hvilket betyder, at jeg aldrig går forudsætningsløst til et socialt fænomen, som jeg ønsker og forventer at forstå. Min forståelse og udlægning af mening bygger altid på en allerede given forståelse af verden. Hermeneutikken tror således ikke på, at vi kan forholde os neutrale og undlade at bringe os selv i spil, da det er måden, vi forstår verden på. Vi har en sandhedsforventning til verden, men vi når aldrig til en endelig og objektiv sandhed om verden (Pahuus, 2003).

Hermeneutikkens bidrag til specialet skal dels ses og forstås i forhold til udarbejdelsen af selve specialet og herunder mit valg af de to kompetenceudviklingsmetoder, og dels i forhold

til min rolle i interaktionen med den deltagende lærer omkring den konkrete udarbejdelse af metoderne. Det er således med min viden, mine '(for)forståelser' og 'fordomme', som blandt andet er skabt og opnået gennem min uddannelse som folkeskolelærer, vikariater i folkeskolen og praktik hos Læringskonsulenterne i Undervisningsministeriet, at specialet og designet heri er udarbejdet. Det er dog også med en bevidsthed om, at dette påvirker mig i denne udarbejdelse, herunder i designet og udvælgelsen af metoderne samt i måden jeg bidrager til feltet og interaktionen med den deltagende lærer med mine egne forforståelser og fortolkninger af verden. Jeg er således bevidst om, at jeg bidrager med et videns- og teoretisk perspektiv i interaktionen med den deltagende lærer, hvilket kan ses som en del af den forforståelse jeg har og bringer ind i feltet. Undervejs i processen med specialet vil jeg opnå ny viden og indsigt om metoderne og den deltagende lærer, hvorved jeg gennem fortolkning af disse, vil danne nye forståelser. Det er denne proces, hermeneutikken betegner som den hermeneutiske cirkel (Pahuus, 2003).

2.2 Socialkonstruktionisme

Mit erkendelsesmæssige ståsted er som sagt også dels inspireret af socialkonstruktionismen. Derfor vil jeg i det følgende kort redegøre for de vigtigste pointer indenfor socialkonstruktionismen, samt hvad disse har af betydning for specialets syn på, hvad viden er, og hvordan viden skabes. Til dette vil jeg benytte mig af Kenneth Gergen (2005).

Ifølge Gergen (2005) er socialkonstruktionismen kendetegnet ved dens relativistiske syn på verden, og viden opfattes således som kontekstspecifik, og som noget der påvirkes af de mennesker, der er til stede i netop den pågældende kontekst. Den socialkonstruktionistiske forståelse mener, at viden er noget, der skabes og opstår i mødet mellem mennesker, og at denne viden vil være defineret af konteksten, sociale relationer og sproglige forhold. Ifølge Gergen (2005) skabes mening gennem koordination mellem mennesker, herunder gennem aftaler, forhandlinger og bekræftelser. Her har sproget en stor betydning, og det er således gennem de ord, sætninger og historier, vi fortæller og beskriver os selv ud fra, samt den betydning vi tildeler hændelser i vores dagligdag, at virkeligheden og mening skabes. Dermed er vi også selv medskabere af de sociale verdener vi lever, kommunikerer i og danner mening i. Her vil de tanker, som i første omgang er socialt konstrueret også virke tilbage på verden og være med til at skabe denne. Vi konstruerer vores virkelighed ud fra både den viden, vi har nu

om den konkrete situation, vores fælles traditioner, vores værdifællesskaber og betydningsstrukturer (Gergen, 2005). Ifølge Gergen (2005) er virkeligheden ikke objektiv, og som menneske skal vi derfor ikke ukritisk godtage, at verden og os selv er, som den er. Derfor må vi udfordre os selv og de omgivelser vi er en del af, og i dette har meningsforhandlingen gennem sproget stor betydning.

Socialkonstruktionismens bidrag til specialet skal dels ses og forstås i forhold til den sociale interaktion mellem mig som forsker og den deltagende lærer, som fandt sted i udarbejdelsen af det konkrete indhold og tilrettelæggelsen af dette i forhold til de to metoder. Her er den sociale meningskonstruktion med til at skabe virkeligheden omkring og af de to metoder og er således med til at skabe mening og dermed også en del af den viden, som fremkommer i og af specialeprojektet. Ligeledes bidrager socialkonstruktionismen i forståelsen af den viden, som de to metoder er med til at skabe og således på det videns- og læringsoutput, som skabes gennem de to metoder. Det er således i mødet med mig som forsker og den interaktion og de interview vi har sammen, kollega-superviseren og eleverne som undervises, at mening og viden skabes. Kort sagt er det i den (sproglige) interaktion(en) og mødet med omgivelserne at den deltagende lærers mening og viden skabes.

2.3 Ontologiske og epistemologiske forståelser

Min ontologiske forståelse er således, at verden er et felt i bevægelse, et felt der aktivt skabes i interaktionen mellem mennesker, og hvor disses forståelse af verden afhænger af både tidligere erfaringer og aktuel viden. Jeg ser dermed både på det, der er nu og det potentielt mulige.

Også min epistemologiske forståelse bygger på, at skabelsen af viden sker gennem social interaktion, hvor vores allerede eksisterende viden, erfaringer og forståelser påvirker den sociale interaktion. Gennem interaktion i et bevægende felt skabes ny viden, og nye former for praksis udvikles. I disse nye praksisformer skabes igen ny viden, og erkendelsen af verden ændres således hele tiden i takt med, at feltet bevæger sig.

Med udgangspunkt i socialkonstruktionismen søger jeg en deskriptiv forståelse af de socialt skabte fænomener som kommer til udtryk gennem projektet. Jeg søger således ikke en endegyldig sandhed, men søger at forstå verden ved at udforske den gennem interaktioner og

relationer, hvor nye virkeligheder og værdier kan stå frem og fordre samarbejde mellem mennesker om en fælles fremtid, og hvor der sammen formuleres en fælles livsverden.

3 Metode og fremgangsmåde

I dette kapitel redegøres og argumenteres for den overordnede metodik og fremgangsmåde i dette speciale. Som det første i dette kapitel, vil der redegøres for den kvalitative tilgang, som er indgangen og grundlaget for specialet, hvorefter der redegøres for kvalitetskriterierne heri. Derefter redegøres for casestudiet som metodisk tilgang, hvorefter der redegøres for aktionsforskning som inspirationskilde for specialets design og fremgangsmåde. Herefter følger en beskrivelse af og redegørelse for tilblivelsen af specialet, udvælgelsen af deltagere, hvorefter der redegøres for den konkrete brug af de to udvalgte kompetenceudviklingsmetoder. Efterfølgende redegøres for interview som metode til indsamling af empiri, hvorefter der redegøres for de etiske overvejelser i og for dette speciale. Til sidst redegøres for bearbejdningen af den indsamlede empiri, som er sket gennem meningskondensering og kodning.

3.1 Den kvalitative tilgang

I dette speciale er den kvalitative forskningstilgang valgt, og dette afspejles således ligeledes i den metodiske tilgang og indsamling af empirien, hvor interviews danner grundlag for dette speciale.

Udgangspunktet for specialet bygger på en forståelse af, at alle lærere har forskellig baggrund og personlighed. De forbereder således deres undervisning forskelligt, de underviser forskelligt i praksis, og de evaluerer deres undervisning forskelligt. Der er således mange forskellige måder at være en god lærer på, og der findes dermed ingen eksakt viden, teori eller metode om, hvad en god lærer er og skal kunne, samt hvad god undervisning er. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der ikke kan være og er noget, som er mere virkningsfuldt, effektivt og bedre end andet, når det handler om god undervisning (Fibæk Lauersen, 2011; Brodersen, 2007; Hattie, 2013). Lærerens tilgang til undervisningen og jobbet, afhænger også af den kontekst, som læreren befinder sig i. Det afhænger og påvirkes således også af for eksempel eleverne, kollegaerne, lederne etc., som er på skolen, og som alle har forskellige tanker, ideer og måder at arbejde med skolen og undervisningen på. Med denne forståelse kompetenceudvikles lærere også forskelligt og denne udvikling påvirkes og afhænger således også af konteksten, som den deltagende lærer befinder sig i. Dette speciale søger således en dybdegående viden om den deltagende lærers oplevelse og subjektive

mening om emnet og de to metoder, og her er netop den kvalitative forskningstilgang brugbar, da man herigennem får mulighed for at opnå og producere en detaljeret og dybdegående viden om undersøgelsesemnet (Kvale, 1997; Kvale og Brinkmann 2009). Til at få denne dybdegående viden om og forståelse af undersøgelsen, er empirien indsamlet gennem interviews med den deltagende lærer.

3.2 Kvalitetskriterier

De kvalitetskriterier, som visse forskningsgrene typisk vurderer egne undersøgelser ud fra, er ofte kravene om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Dog forbindes disse krav oftest med den kvantitative forskning, og de understøtter ikke altid den kvalitative forsknings særegenhed (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Jeg har derfor ladet mig inspirere af Tove Thagaard (2004), der anbefaler, at de førnævnte tre kvalitetskrav byttes ud med kravene om transparens, gyldighed og genkendelighed, når man benytter sig af en kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Gennem hele projektet har jeg således bevidst forsøgt at være klar og tydelig omkring mine valg, ved grundigt at beskrive mine metodiske overvejelser, fremgangsmåde, litteratur, inspirationskilder og teoretiske valg. Dette krav opfyldes ikke for, at empirien kan genproduceres, men for at anskueliggøre hvilke overvejelser jeg har gjort mig, og under hvilke forudsætninger og forhold empirien er produceret. Ligeledes giver det læseren mulighed for at få et indblik i og en forståelse for projektets tilblivelse, således at læseren også selv kan forholde sig kritisk og reflektivt til måden, projektet er udarbejdet på.

Den viden som dette speciale skaber, er erfaringsrelateret og kontekstspecifik (Jf. *Casestudiet*) (Tanggaard og Brinkmann, 2010; Flyvbjerg, 2006), og kan derfor ikke overføres direkte til en anden kontekst – altså en anden lærer og skole. Det er dog vigtigt, at den problemstilling og den viden som skabes i og gennem specialet, på den ene eller anden måde kan genkendes af andre, som beskæftiger sig med eller forsker inden for samme felt, og dermed danne grundlag for inspiration for andre, for hvem dette felt og undersøgelsesområde kunne være interessant (Tanggaard og Brinkmann, 2010).

3.3 Casestudie

I dette speciale benyttes casestudiet som metode, da casestudiet netop producerer konkret, praktisk og kontekstafhængig viden, der står i modsætning til det herskende ideal om videnskab, og er herved velegnet til at undersøge et bestemt fænomen (Yin, 2013; Flyvbjerg, 2006). Casestudiet er således med til at understøtte forståelsen af, at den deltagende lærers kompetenceudvikling må tage udgangspunkt og tilrettelægges i forhold til netop den kontekst, som den deltagende lærer befinder sig.

Flyvbjerg (2006) argumenterer endvidere for, at studiet af menneske og samfund ikke kan byde på andet end konkret kontekstafhængig viden, og at casestudiet er særligt velegnet til at producere denne form for viden. Den kontekstafhængige viden, som et casestudie producerer, er en forudsætning for, at mennesket kan bevæge sig fra lavere trin i en læreproces til de højere trin² (Flyvbjerg, 2006). For at nå de højere trin er det nødvendigt at løsrive sig fra regler, for herigennem at opnå intuitiv og holistisk erkendelse. Den viden, som produceres gennem casestudiet, understøtter således forståelsen for den læringsproces, som de to metoder skaber i forhold til kompetenceudvikling hos den deltagende lærer. Herved kan casestudiet være med til at skabe viden om og forståelse for, hvordan den deltagende lærer bevæger sig fra et lavere trin i en læreproces til et højere trin.

Både Yin (2013) og Flyvbjerg (2006) argumenterer desuden for, at man med fordel ofte kan generalisere på grundlag af en enkelt case, og at casestudiet udmærket kan bidrage til videnskabelig udvikling via generalisering, som supplement eller alternativ til andre metoder. (Yin, 2013; Flyvbjerg, 2006) Men formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod det gode eksempels magt er undervurderet (Flyvbjerg 2006). Hermed kan specialet også forstås og agere som et eksempel på, hvordan metoderne kan bruges som generel kompetenceudvikling af lærere eksemplificeret gennem og i en bestemt kontekst hos en bestemt lærer. Dette skal dog ses og forstås som bidrag og/eller supplement til andre tiltag og projekter samt viden om kompetenceudvikling af folkeskolelærere, som findes i forhold til de nye forandringer i folkeskolen.

Med udgangspunkt i Yin's (1994) fire grundtyper af casestudier, vil jeg definere casestudiet i dette speciale, som en singlecase med et holistisk design (Yins, 1994;39). Dette idet

² Flyvbjerg refererer her til Dreyfus og Dreyfus' model for menneskets læreproces – Fra nybegynder til ekspert

specialets case skal forstås som en enkeltstående case, som ønskes udforsket for herigennem at opnå større indsigt forståelse om den pågældende sag - i dette tilfælde kompetenceudvikling gennem de to metoder. Ligeledes er en singlecase velegnet som en eksplorativ undersøgelse (Yin, 1994; Thisted 2013), som netop er meningen med dette speciale. Det holistiske design kommer til udtryk ved at specialet anvender en samlet analyseenhed for casen, hvor de to metoder analyseres som en samlet kompetenceudvikling for den deltagende lærer (Yin, 1994; Thisted 2013).

Ifølge Thisted (2013) er ulempen ved dette, at specifikke fænomener kan blive overset, hvorved det samlede billede af casen kan blive unuanceret. Herudover kan studiet få en abstrakt karakter, idet der kommer til at mangle data om det mere specifikke på det konkrete niveau (Thisted, 2013).

3.4 Aktionsforskning som inspirationskilde

Grundtanken bag dette speciale var, at projektet skulle være udviklingsorienteret og værdiskabende for den deltagende lærer og dermed indirekte også for skolen. Dette speciale er således inspireret af at bedrive forskning med og ikke på den deltagende lærer, idet projektet forsøger at ophæve det klassiske asymmetriske forhold mellem universitetsforskere og praktikere og dermed forsøger at skabe et vidensgrundlag, der er karakteriseret ved at være professions- og udviklingsbaseret (Bloch-Poulsen et al., 2012). Inspirationen er fundet i aktionslæringen, som er en gren af aktionsforskningen. Aktionslæring er karakteriseret ved, at deltagende lærere, lærer af aktioner dvs. handlinger, projekter eller konkrete problemstillinger, der er relateret til deres daglige arbejde. Det er en læringsstrategi og –metode, der gør faggrupper i stand til at sprogliggøre, forstå og udvikle deres fag indefra og fra neden (Duus et al., 2012). Dette speciale vil jeg dog ikke karakterisere som et aktionslæringsprojekt i sin kliniske forstand, idet projektets ”aktioner” eller metoder er forhåndsdefineret og bestemt af mig som forsker. Dermed har den deltagende lærer ikke været med til at definere, hvilken aktion og metode, som skal efterprøves. Den deltagende lærer har dog været med til at definere og bestemme, hvordan aktionen og metoden skal praktiseres, og dermed har den deltagende lærer haft indflydelse og medbestemmelse, hvor hensigten var at metoderne gav mening for hende og således tog udgangspunkt i netop hendes kontekst og mulighederne heri.

Ifølge Duus et al. (2012;86) kan samspillet mellem forsker og deltager beskrives gennem tre niveauer: Basisniveau, metaniveau og slutniveau. På hvert niveau bidrager både deltageren og forskeren med nogle elementer i forhold til at udvikle praksis – det fælles tredje, og der findes således også nogle fælles opgaver i forhold til at udvikle denne. På grund af den begrænsede varighed, som dette speciale har, vil specialet primært arbejde og bevæge sig på basisniveauet, hvor deltageren afprøver og medproducerer viden og leverer data, og jeg som forsker leverer ny viden, indsamler og analyserer data. Vores fælles opgave er at styre og understøtte processen, løse praktiske problemstillinger og konflikter. Valget omkring på forhånd kun at arbejde på basisniveauet og at bestemme og definere aktionen og metoden, bunder dels i et tidsperspektiv og dels også i en interesse for at afprøve de udvalgte metoder i praksis. Jeg syntes således ikke, at det virkede realistisk at lave et aktionslæringsforløb, hvor den deltagende lærer og kollegaen havde fuld medbestemmelse på aktionen og dens udformning og indhold, og samtidig sikre at aktionen og projektet fik kvalitet nok – altså at deltagerne udviklede sig selv og deres praksis samt fik nogle redskaber til dette. Ligeledes gjorde projektets varighed, at det heller ikke var muligt at nå at arbejde på meta- og slutniveau, men måske dette i en grad kan blive aktuelt alt efter, hvordan det afslutningsvis aftales med den deltagende lærer og skolelederen, at resultaterne fra dette speciale eventuelt skal formidles, altså om og hvordan der gives tilbagemelding til skolen og eventuelt resten af personalet.

Jeg er således bevidst om, at der i dette speciale arbejdes efter en mindre grad af medbestemmelse med den deltagende lærer, som kan være modstridende med aktionsforskningens formål og grundtanke. Specialet befinder sig således et sted mellem den klassiske aktionsforskning og Modus-II-forskningen, hvor medbestemmelsesbegrebet bliver mere udvandet til fordel for retning mod 'blot' deltagelse (Bloch-Poulsen, 2012).

3.5 Tilblivelsen af specialet og designet heri

I februar havde jeg et indledende møde med skolelederen på skolen på Nordsjælland, hvor vi sammen drøftede forskellige muligheder for projekts udformning. Jeg havde på forhånd udarbejdet nogle projektforslag, som blev omdrejningspunktet for mødet. Mine tanker og mit udgangspunkt for disse forslag var de forandringer lærerne på skolen stod overfor på baggrund af de seneste års reformer og arbejdstidsloven. Jeg vidste således, at folkeskolerne, og herunder også skolen på Nordsjælland, var i gang med nye tiltag og projekter og/eller

skulle til at igangsætte nye tiltag og projekter med udvikling for øje. Min første idé var derfor, at det ville være oplagt at lave et aktionsforskningsprojekt eller aktionslæringsprojekt, som måske samtidig kunne fungere som et pilotprojekt på et nyt tiltag eller forandring på skolen og hos den deltagende lærer. Et af mine indledende projektforslag handlede om observation og supervision af lærere, og da skolelederen gav udtryk for, at de ville til at starte en større brug af dette, var det således oplagt at udforske og undersøge dette nærmere. Efter vores indledende møde justerede jeg projektdesignet og gjorde det samtidig mere konkret. Herefter sendte jeg det til skolelederen og bad ham om at hjælpe med at finde en lærer, der ville deltage. Dette uddybes i afsnittet *Udvælgelse af deltagere*. Man kan således sige, at skolelederen var gatekeeper i forhold til den deltagende lærer og kollegaen (Krogstrup og Kristiansen, 2009).

Både i mit arbejde med og omkring udarbejdelsen af projektforslagene, det indledende møde med skolelederen og den efterfølgende justering og konkretisering af projektdesignet brugte jeg min egen viden og forståelse omkring folkeskolen. Denne viden og forståelse er dels opnået gennem min egen uddannelse som folkeskolelærer, min praktiktid hos Læringskonsulenterne i Undervisningsministeriet og min generelle interesse for udvikling af folkeskolen, som efterhånden blandt andet er kommet til udtryk på min kandidatuddannelse, hvor jeg har lavet flere projekter herom.

3.6 Udvælgelse af deltagere

I udvælgelsen af deltager bad jeg skolelederen om at finde en lærer, som først og fremmest selv havde interesse i at deltage i projektet, da jeg herved antog, at denne lærer ville være positivt indstillet på den udfordring, som projektet ville medføre, samt ville gå ind i det med åbent sind og engagement. Begrundelsen for denne udvælgelse var ligeledes, at udbyttet af deltagelsen ville være større, hvis den deltagende lærer var engageret og motiveret for at deltage og kunne se meningen med sin deltagelse (Illeris, 2011).

Skolelederen og jeg aftale, at han skulle spørge skolens lærere på et pædagogisk rådsmøde, hvor alle var samlet og tilstede. Her tilkendegav den deltagende lærer, at hun gerne ville deltage.

Ved at foretage udvælgelsen på denne måde følte jeg mig mere sikker på, at projektet ville blive godt og empirien ville blive brugbar. Dette var vigtigt for mig i og med, at jeg kun havde én deltager, og jeg således ikke ville ende med at stå med noget ikke-brugbart empiri, eller en deltager, som mistede engagementet undervejs. Jeg er dog bevidst om, at udvælgelsen på denne måde, med en engageret lærer, også medfører, at det sandsynligvis ikke er de negative synspunkter, som frembringes i projektet. Dette er dog heller ikke formålet med projektet, som jo netop ønsker at frembringe og se mulighederne i og ved de to metoder, og dermed kan man sige, at udvælgelsesmåden understøtter formålet med projektet.

Udvælgelsen af den observerende og superviserende kollega blev også foretaget i et samarbejde mellem skolelederen, den deltagende lærer og jeg. Jeg bad således skolelederen og den deltagende lærer om, at denne kollega gerne måtte være en fag-ressourceperson (for eksempel en danskvejleder) eller fag-kollega fra årgangsteamet (fx en dansklærer som underviste på samme klassetrin) og gerne måtte være uddannet og/eller rutineret i at observere og supervisere. Det var således med et håb og en formodning, at kollegaen herved kunne bidrage mest muligt til den deltagende lærers læring og kompetenceudvikling. Det var således med en bevidsthed om, at kollegaen ville have stor indflydelse og medvirken på det output, som den deltagende lærer fik ud af afprøvning og deltagelse i metoden Kollegaobservation og dermed på hendes erfaring, opfattelse og udbytte heraf. Herudover skulle det være en kollega som den deltagende lærer følte sig tryk ved og havde tillid til, således at hun turde hengive sig selv i metoden og agere så normalt som muligt i undervisningen, hvor observationen fandt sted og ligeledes kunne være ærlig og åben i supervisionen for herigennem at få størst muligt udbytte af denne metode.

3.7 Fremgangsmåde i projektet og indsamling af empiri

I dette afsnit vil jeg beskrive og redegøre for de forskellige delelementer, som specialet består af, samt rækkefølgen for indsamlingen af empiri i de forskellige dele. Herudover vil jeg begrunde de valg, som ligger til grund for valget af metoderne til indsamling af empiri og tanker omkring og bag dette. Jeg vil desuden beskrive og redegøre for min grad af involvering i de to metoder og mine tanker og refleksioner heromkring.

Begge metoder blev afprøvet i faget dansk på 8. klassetrin. Kommunikationen i projektet bestod af fysiske møder i forbindelse med de interviews, jeg foretog med den deltagende lærer og mailkorrespondance. Overordnet bestod projektet af følgende elementer med den deltagende lærer, som hver vil blive uddybet nærmere nedenfor:

- Et indledende møde og et indledende interview – foretaget d. 27/3-2015
- Videoanalyse – videofilmning af egen undervisning og efterfølgende refleksion-session – foretaget d. 14 og 15/4-2015
- Interview omkring Videoanalyse – foretaget d. 16/4-2015
- Kollegaobservation og efterfølgende supervision – foretaget d. 22 og 23/4-2015
- Interview om Kollegaobservation og supervision – foretaget d. 24/4-2015

Indledende møde og indledende interview

Formålet med det indledende møde var først og fremmest at orientere den deltagende lærer omkring projektets formål og form samt at forventningsafstemme og afklare eventuelle uklarheder og spørgsmål. Herudover var formålet, at den deltagende lærer og jeg skulle bestemme og definere, hvordan de to metoder mere konkret skulle tage sig ud, således at den deltagende lærer selv var medbestemmende omkring, hvilken viden og erfaring hun gerne ville undersøge nærmere, således at det passede til netop hendes situation og kontekst med læring og udvikling for øje (jf. Aktionsforskning og aktionslæring) (Duus et al., 2012).

Formålet med det indledende interview var at blive klogere på den deltagende lærers "almindelige" undervisningspraksis. Heri hvordan hun typisk forberedte sig til sin undervisning, hvordan en typisk undervisningslektion så ud og hvordan hun typisk evaluerede sin undervisning. Herudover skulle interviewet være med til at afdække de muligheder og udfordringer, som hun så ved de to metoder. Der kan læses mere om det indledende interview og udformningen af dette i afsnittet *Interviewguide*.

Efter orienteringen og interviewet brugte vi tid på at ordne og aftale forskellige praktiske ting, som f.eks. datoer og lektioner for de to metoder samt de efterfølgende interviews.

Jeg forsøgte i høj grad at involvere den deltagende lærer i udformningen af det konkrete indhold samt den konkrete fremgangsmåde, som Videoanalyse skulle have. Formålet med denne medbestemmelse var blandt andet, at den deltagende lærer var den, der kendte sin

undervisning samt elever og praksis bedst, og således var den bedste til at vide, hvordan metoden kunne bidrage i og til hendes undervisningsudvikling (Bloch-Poulsen et al., 2012; Duus et al., 2012). På det indledende møde talte vi således også om, hvordan indholdet i udførelsen af metoden kunne tilrettelægges, udformes og udarbejdes. Vi nåede dog ikke at få alle aftaler på plads på grund af tiden, og vi aftalte derfor, at jeg skulle sende en opsamlingsmail, hvori jeg beskrev de ting, hun skulle overveje og tage stilling til i forhold til udformningen og udførelsen (Bilag 1).

Efter vores snak og opsamlingsmailen udarbejde hun selv måden, hvorpå hun ville gennemføre metoden (Bilag 2). Jeg aftalte med hende, at jeg stod til rådighed, hvis hun havde brug for at få besvaret spørgsmål, som eventuelt måtte dukke op undervejs i processen omkring udarbejdelse af metodens udformning og indhold. Herudover stillede jeg mig også til rådighed, hvis hun havde brug for sparring omkring udformningen og indholdet. Dette valgte hun at benytte sig af. Hun sendte således sit udarbejdede skriv om udformningen og indholdet af metoden, og jeg gav sparring på dette (Bilag 3). Denne sparring foregik via mail. Jeg stillede mig selv til rådighed i forhold til at give hende sparring med en bevidsthed om, at specialets tidsbegrænsning på den ene side gjorde, at jeg ikke havde mulighed for at kende den deltagende lærer og hendes undervisning tilstrækkeligt til, at jeg følte det berettiget og ok at interferere for meget i hendes praksis. På den anden side skulle jeg være med til at sikre, at metoden fik den højeste og bedst mulige kvalitet. Herudover skulle hun samtidig føle sig klædt ordentlig på til at kunne udføre metoden, således at dette var muligt og overskueligt for hende. Alt sammen for at den deltagende lærer i sidste ende ville få det størst mulige udbytte af metoden.

Videoanalyse

Dette speciales brug af metoden Videoanalyse er inspireret af metoden Microteaching, som oprindeligt blev udviklet af Dwight W. Allen og hans kollegaer på Stanford Teacher Education Program på Stanford University i start og midt 60'erne (Allen et al., 1969). Metoden blev designet og udviklet til at forbedre undervisningen gennem videofilmning, som efterfølgende blev gennemgået og reflekteret over via åben kollegial diskussion om den filmede undervisning. Metodens grundlæggende tankegang kan beskrives gennem modellen: "teach → review

& reflect → re-teach approach", (Undervis → gennemse video(klip) og reflekter → genundervis"³) (Allen et al., 1969).

Med udgangspunkt i min forståelse for lærernes situation og de begrænsede ressourcer, som er til rådighed i arbejdet med kompetenceudvikling, er denne metode således justeret og tilpasset så den imødekommer dette behov og ønske. Jeg har således valgt at kalde den benyttede metode for Videoanalyse, men hvor elementer fra tankegangen i Microteaching benyttes. Metoden Videoanalyse har således stadig udgangspunkt i hovedelementet og – tankegangen om "teach → review & reflect → re-teach approach". Jeg har dog fravalgt at refleksionsdelen over den filmede undervisning skal foregå via åbne kollegial diskussion, men har i stedet valgt, at den deltagende lærer selv skal reflektere over den filmede undervisning. Ligeledes skal undervisningen, som filmes, ikke være en isoleret og specielt tilrettelagt undervisning, men derimod udføres og udøves så almindeligt som muligt. Alt sammen for at imødekomme mit ønske om at minimere kompleksiteten af og ressourceforbruget til metoden. På grund af specialets varighed kommer metoden ikke direkte til at beskæftige sig med "re-teach"-delen, men meningen er, at dette element kommer til at ligge indirekte i refleksions-delen af videofilmen, hvor muligheder og udfordringer analyseres og gennemreflekteres og dermed kommer til at være elementer som videreføres i overvejelser i planlægning og udførelse af fremtidig undervisning. Specialet kommer således ikke til at have fokus på effekten af de elementer, som videreføres i den videre undervisning fremover, altså den viden, erfaring og læring som metoden gerne skulle medføre.

Interview om Videoanalyse og møde om Kollegasupervision

Formålet med dette interview var at finde ud af og få afdækket den deltagende lærers udførelse, oplevelse, erfaring og udbytte af og med Videoanalyse. Udformningen af interviewet og spørgsmålene heri er beskrevet i afsnittet *Interviewguide*. Transskription af interviewet kan findes i Bilag 4.

Efter at interviewet var foretaget, brugte vi tid på at aftale de sidste detaljer omkring kollegasupervisionen. Igen valgte jeg en begrænse min involvering i metoden og udførelsen af denne til det nødvendige for at give den deltagende lærer og den observerende og supervise-

³ Egen oversættelse

rende kollega medbestemmelse. Jeg prøvede ligesom ved den forrige metode at give råd, vejledning og erfaring omkring, hvordan rammen og indholdet af metoden kunne tage sig ud, herunder nogle konkrete praktiske ting, som jeg mente, de skulle være opmærksomme på. Herefter stillede jeg mig igen til rådighed, hvis de havde brug for sparring omkring udformningen og indholdet, eller hvis kollegaen havde brug dette. Den deltagende lærer kontaktede mig via mail et par dage senere, da kollegaen gerne ville have et forslag til en 'observationsmetode'. Dette imødekom jeg og sendte et forslag tilbage med et konkret forslag til en 'observationsmetode'. Dette forslag udarbejdede jeg med inspiration fra bogen "Åben dør – pædagogik i praksis" (Baandrup et al., 1994) og "Kollegial supervision – som udviklingsredskab i undervisningskulturer" (Tortzen Bager et al., 2011). Forslaget til observationsmetoden kan ses i Bilag 5. Igen stillede jeg mig til rådighed med en bevidsthed om at specialets tidsbegrænsning på den ene side gjorde, at jeg ikke havde mulighed for at kende den deltagende lærer og hendes undervisning tilstrækkeligt til, at jeg følte det berettiget og ok at interferere for meget i hendes praksis, mens jeg på den anden side skulle være med til at sikre, at metoden fik den højeste og bedst mulige kvalitet. Ligeledes kendte jeg ikke kollegaens kompetencer i forhold til observation og supervision, og jeg udarbejdede derfor en generel overordnet observationsmetode til hende uden at kunne specificere den i forhold til netop hendes aktuelle behov. Jeg forsøgte således at sørge for, at de begge følte sig klædt på og trygge ved at udføre metoden, og at dette var overskueligt. Alt sammen for at den deltagende lærer i sidste ende ville få det størst mulige udbytte af metoden.

Kollegaobservation

Metoden kollegial observation og supervision har eksisteret i mange år og benyttes i mange forskellige afskygninger med forskellige fremgangsmåder og fokus. Som tidligere nævnt har jeg hentet inspiration fra bøgerne "Åben dør – pædagogik i praksis" (Baandrup et al., 1994) og "Kollegial supervision – som udviklingsredskab i undervisningskulturer" (Tortzen Bager et al., 2011).

Med mit ønske om at afprøve disse metoder med en forståelse for lærernes situation og de begrænsede ressourcer, som er til rådighed i arbejdet med kompetenceudvikling, har jeg valgt at justere og tilpasse metoden efter dette ønske. Jeg benytter således ikke metoden som den en beskrevet hos Tortzen Bager et al. (2011), hvor der også er en tredje kollega til stede med

en rolle som 'mediator'. Dette er således fravalgt, da jeg mener, at det er muligt også at gennemføre metoden ved, at den observerende kollega indtager både en rolle som 'supervisor' og 'mediator' under supervisionen. Alt sammen for at imødekomme mit ønske om at minimere kompleksiteten af og ressourceforbruget til metoden.

Interview om Kollegaobservation

Formålet med dette interview var at finde ud af og få afdækket den deltagende lærers udførelse, oplevelse, erfaring og udbytte af og med Kollegaobservation. Dette interview er således en del af empirien, som danner grundlag for den senere analyse. Udformningen af interviewet og spørgsmålene heri er beskrevet i afsnittet *Interviewguide*. Transskription af interviewet kan findes i Bilag 4.

3.8 Interviews med den deltagende lærer

Ifølge Kvale (1997) er fordelen ved at anvende kvalitative interviews, at det giver intervieweren mulighed for at forstå verden, som respondenter oplever den og at blive i stand til at forstå og begribe respondenterens synspunkter og begrebsverden. Ligeledes er interviews velegnet til dataindsamling i casestudier (Thisted, 2013). Interviewene i dette speciale er således med til at understøtte specialets formål, idet det er den deltagende lærers oplevelser i og med konteksten og metoderne, som jeg er interesseret i at forstå og få viden om. Med forskningsinterviewet forsøger jeg således at afdække den deltagende lærers livsverden forud for videnskabelige og teoretiske forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thisted, 2013).

Gennem den "hverdagsagtige" samtalsituation, som forskningsinterviewet har karakter af, forsøgte jeg at skabe et fortroligt rum, som skulle være med til at give den deltagende lærer lyst til og mulighed for at udtrykke sine oplevelser og personlige svar i forhold til samtaleemnet og mine spørgsmål hertil. Den "hverdagsagtige" og fleksible samtalsituation var således også med til understøtte hensigten med at opnå et nuanceret billede af undersøgelsesfeltet og ønsket om at afdække nye fænomener og problematikker (Kvale & Brinkmann, 2009; Thisted, 2013).

Interviewene blev foretaget som semi-strukturerede med udgangspunkt i en udarbejdet og tilrettelagt interviewguide (Bilag 6, 7 og 8). Dette betød, at jeg i interviewet var åben, hvad

angår forandringer i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmål, så jeg havde mulighed for at forfølge specifikke svar og historier, som den deltagende lærer fortalte. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er et interview ikke neutralt, selvom det er semi-struktureret, idet jeg som interviewer har udarbejdet rammen for interviewet og spørgsmålene. Den deltagende lærer kunne derfor have en indstilling til eller forståelse for, at jeg gerne ville høre noget bestemt, eller at der var mere rigtige svar end andre - og dette var ikke meningen. Dette kom for eksempel til udtryk, da den deltagende lærer i et af interviewene sagde "*er det det, du mener?*". Om svaret eller historien er interessant kan ofte være svært at afgøre i interviewsituationen. Jeg var derfor opmærksom på at have et åbent sind og give plads til, at respondenterne kunne udtrykke sig frit omkring det, der fyldte for hende. Derfor anerkendte jeg også hendes svar, uanset om jeg i situationen syntes, at det var relevant eller ej. Det var vigtigt, at hun følte, at hendes svar blev værdsat og var betydende, således at hun havde lyst til at give personlige svar og derved udtrykke et nuanceret billede af sine oplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2009; Thisted, 2013). Den semi-strukturerede interviewform var ligeledes med til at understøtte, at jeg undervejs havde en fornemmelse for, om jeg fik svar på de emner og spørgsmål, jeg gerne ville nå omkring. Dette var vigtigt, idet den deltagende lærer et par gange bevægede sig væk fra samtale- og emneområdet, når hun besvarede spørgsmålene. Ligeledes kunne det hjælpe til at holde en rød tråd og et flow igennem interviewet og samtalen heri. Det var således en balancegang mellem på den ene side at lade den deltagende lærer frit fortælle, selvom det til tider kunne bevæge sig væk fra noget, der var relevant i forhold til omdrejningspunktet for interviewet, og på den anden side holde retning og fokus i samtalen i forhold til interviewguiden, uden at den deltagende lærer følte sig ignoreret eller trådt over tæerne, hvis jeg fx følte det nødvendigt at skifte emne. Det, at den deltagende lærer havde frihed til at fortælle frit, medførte nogle gange personlige tanker og refleksioner, som i sidste ende viste sig at skabe de nuancerede fortællinger om emnet. På den anden side vurderede jeg hele tiden på, om respondentens fortællinger førte eller kunne føre til brugbare eller konstruktive nuancer. Hvis dette ikke var tilfældet forsøgte jeg at få bragt samtalen tilbage til samtaleemnet ved f.eks. stille et nyt spørgsmål eller spørge ind til noget relevant, som respondenterne tidligere havde sagt, og som jeg mente kunne være relevant at få uddybet.

3.9 Interviewguides

Interviewguides (Bilag 6, 7 og 8) var opdelt i to kolonner. Den første kolonne indeholdt de temaer for interviewet, som jeg gerne ville vide noget om, og den anden kolonne indeholdt nogle overordnede spørgsmål inden for hvert tema med tilhørende underspørgsmål. Denne inddeling og struktur var således med til at understøtte den semi-strukturerede form som interviewet havde (Tanggaard og Brinkmann, 2010).

Tanken bag denne opbygning var at starte med at få den deltagende lærer til frit og åbent at fortælle om sin normale undervisningspraksis uden at skulle forholde sig til nye tanker, ideer og/eller metoder. I det indledende interview var det således hendes "hverdag", hun skulle beskrive, og tanken var, at dette åbningsemne var "nemt" for hende at fortælle om. (Kvale & Brinkmann, 2009; Thisted, 2013)

I dette interview forsøgte jeg bevidst at adskille de to metoder i hvert sit tema for ikke at komme til at sætte dem op mod hinanden og sammenligne dem. Dette for at fordelene og ulemperne ved hver metode ikke blev set i forhold til hinanden, men i metoden selv. For at skabe et så nuanceret billede af de to metoder som muligt, valgte jeg i stedet at stille de samme spørgsmål til hver metode-tema. I interviewet var det dog ikke muligt at holde metoderne helt adskilt og den deltagende lærer begyndte til tider selv at sammenligne.

I interviewene om Videoanalyse og Kollegaobservation var tanken ligeledes, at starte med at få den deltagende lærer til frit og åbent at fortælle om hendes tanker, refleksioner og oplevelser om den pågældende metode. Ved at lade interviewet starte ud på denne åbne måde, havde jeg mulighed for at spore mig ind på, hvilke tanker og emner der fyldte mest for hende og ligeledes var jeg ikke selv med til at påvirke det hun fortalte om, og dermed forsøgte jeg at undgå at der blev skabt en særlig diskurs fra start (Kvale & Brinkmann, 2009; Thisted, 2013).

3.10 Bearbejdning af interview – Meningskondensering og kodning

Alle interviewene blev optaget med en diktafon for at fastholde det, der blev sagt og for efterfølgende at kunne transskribere interviewene (Tanggaard og Brinkmann, 2010; Thisted, 2013).

Efter transskriberingen af interviewene blev den indsamlede empiri systematiseret. I

specialet er anvendt en kombination mellem meningskondensering og kodning. Med meningskondensering forkortes interviewpersonernes meninger i mindre formuleringer og ord (Brinkmann & Kvale, 2009; Thisted, 2013). Specialets måde at anvende kodning på er derimod at reducere dataene til temaer og kodningen var således induktiv og datastyret (Brinkmann & Kvale, 2009; Thisted, 2013). Fremgangsmåden for bearbejdningen af dataene kan beskrives med følgende fem faser:

- 1) Gennemlæsning
- 2) Meningskondensering
- 3) Tematisering
- 4) Valg af teori
- 5) Analyse

I gennemlæsningsfasen både hørte og læste jeg hvert interview igennem et par gange. Herefter gik jeg i gang med meningskondenseringen gennem følgende arbejdsprocedurer:

- a) Hvad bliver der sagt? Her delte jeg de naturlige enheder fra transskriberingen i mindre stykker.
- b) Hvad er indholdet? Her kondenserede jeg til mindre sætninger, som gav et kort overblik over det sagte.
- c) Hvad betyder det? Her fandt jeg frem til, hvad der helt kort blev talt om og skrev det på som et centralt tema.

Følgende er et eksempel på, hvordan jeg systematiserede i processen med meningskondenseringen:

Naturlig enhed	Kondensering	Centralt tema
Ej det tror jeg ikke at det var hun synes at det var helt vildt fedt at jeg havde spurgt hende fordi jeg blev ved med at sige ej jeg er så glad for at du vil og hvor er det sødt af dig og jeg ved godt at du bruger tid og hun har virkelig gjort meget ud af det hun har lavet fem sider med det her ikke. Hun sagde at hun var sådan helt tændt og hun var helt vildt glad for at jeg også godt kunne lide at reflektere.	Line synes at det har været fedt at deltage og har udarbejdet 5 sider til supervisionen.	Engagement

Gennem denne metode kom jeg frem til nogle centrale temaer, som jeg efterfølgende kunne samle og reducere til færre temaer. Jeg kunne således samle temaerne fra meningskondenseringen i alt fire temaer, som kunne belyse dette speciales problemstilling, og disse fire temaer vil således være omdrejningspunktet for og bearbejdes i analysen. De fire temaer er:

1. Et rum for refleksion
2. Fokus gennem konkrete metoder
3. Refleksion alene
4. Refleksion i samspil med andre

Efter udarbejdelsen af ovenstående fire temaer gik jeg ind i fase 4: Valg af teori. Her udvalgte jeg nogle teorier, som kunne hjælpe mig med at belyse og forstå kategorierne fra den indsamlede empiri. Disse teorier præsenteres i specialets teoriafsnit.

3.11 Ethiske overvejelser

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) opstår etiske spørgsmål i forbindelse med interview, fordi interviewerens og interviewpersonens magtrelation er asymmetrisk. Herudover kan der opstå etiske problemstillinger, idet interviewpersonens personlige oplevelser beskrives og publiceres. Ligeledes mener Kvale og Brinkmann (2009), at det er vigtigt at have gjort sig etiske overvejelser omkring informeret samtykke og fortrolighed, og jeg vil derfor i dette afsnit beskrive, hvilke etiske overvejelser jeg har gjort mig i forhold til dette. Som opstart, før det indledende møde, blev den deltagende lærer informeret via mail, hvori det overordnede formål og indhold samt den overordnede ramme blev oplyst (Bilag 1). På det indledende møde blev den deltagende lærer grundigt orienteret om projektet og havde desuden mulighed for at stille spørgsmål, hvis hun var i tvivl om noget. Herefter gav den deltagende lærer sit samtykke til, at jeg måtte bruge interviewene som empiri i mit speciale (Bilag 9). Som forsker har jeg et ansvar for at beskytte den deltagende lærers integritet og anonymitet (Kvale og Brinkmann, 2009). Derfor har jeg valgt at anonymisere alle navne i forbindelse med dette speciale. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) bør man som forsker i eksplorative projekter overveje, hvordan samtykke kan foregå løbene gennem projektet, da projektet kan udvikle sig anderledes undervejs end først antaget og aftalt. Dette har jeg således været bevidst om

undervejs og således løbende vurderet på. Derfor forsøgte jeg også at have en løbende dialog og forventningsafstemning med den deltagende lærer for herved at vurdere, om der var behov for en revurdering af det oprindelige samtykke (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

4 Teori

4.1 Valg af teorier

Jeg vil i dette afsnit redegøre for specialets teoretiske valg, som skal hjælpe med at understøtte besvarelsen af min problemformulering. Som det første vil jeg redegøre for forholdet mellem læring og kompetence(udvikling), da dette er afgørende for valget af de senere teorier i dette afsnit. Jeg vil således først redegøre for min teoretiske brug af begrebet kompetence, herefter begrebet læring for til sidst at redegøre for forholdet og sammenhængen mellem disse to begreber. Til at gøre dette benytter jeg dels Steen Høyrup og Kim Pedersens (2002) tekst "Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen"⁴ og Knud Illeris (2011) "Kompetence. Hvad – hvorfor – Hvordan?". Herudover benytter jeg også Bjarne Wahlgren et al. (2002) "Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet", hvori der refereres til Per-Erik Ellströms (1996) tekst "Rutin och reflektion"⁵. Jeg bruger primært Ellström til at definere kompetence og læring, da jeg finder hans definitioner bedst og mest præcise i forhold til dette speciale.

Med mit valg af teorier forsøger jeg at understøtte, at læring er en kompleks størrelse, som foregår i et gensidigt påvirkeligt samspil styret af både menneskets individuelle kognitive og psykodynamiske processer og de sociale omgivelser (Illeris, 2006). Dette komplekse samspil vil jeg forsøge at udfolde yderligere gennem forskellige teoretiske perspektiver, nemlig gennem Donald Schöns (2001) teori om "Den reflekterende praktikker", Jack Mezirows (2000; 2005) teori om "Transformativ læring" og Etienne Wengers (2004) teori om "Praksisfællesskaber". Schöns og Mezirows teori skal bidrage til forståelsen og den kognitive og psykodynamiske dimension af læring og kompetenceudvikling, mens Wengers teori skal bidrage til at forstå den sociale dimension i læring og kompetenceudvikling, men heri også bidrage i forståelsen af dennes påvirkning på den psykodynamiske dimension. Herudover er der yderligere en række argumenter for valget af de tre teorier. Teorien om 'Den reflekterende praktikker' er således desuden valgt, fordi den netop henvender og relaterer sig til en professionsudøvers praksis og dermed også til lærerpraksissen. Desuden er en stor del af fundamentet i teorien netop refleksion over praksis, som metoderne Videoanalyse og

⁴ I: Illeris, Knud (2002): "Udspil om læring i arbejdslivet", Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave

⁵ I: Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan (red.): "Livslångt lärande", Lund: Studentlitteratur

Kollegaobservation er med til at skabe. Også i teorien om Transformativ læring er fokus på individets refleksion, som forudsætning for læring, og teorien kan således være med til at nuancere og perspektivere refleksionsbegrebet og individets læring og udvikling heri.

4.2 Kompetencebegrebet

Ifølge Høyrup og Pedersen (2002) henviser kompetencebegrebet til, at en person er kvalificeret i en bredere forstand og således kan anvende sin viden og/eller færdigheder i en sammenhæng, hvor personen skal håndtere en situation, der på en eller anden måde indeholder en problemstilling. Kompetence er således en kapacitet, et potentiale eller en parathed hos personen, som kan komme til udfoldelse, når personen befinder sig i en kompleks eller problemfyldt situation, hvor personen ikke kan handle rutinepræget. Den givne situation er dermed åben for fortolkning og meningstilskrivelse, og forudsætningen for at personen kan udfolde sin kompetence er, at hun faktisk har viden, færdigheder og erfaring til at håndtere og forholde sig aktivt til situationen og problemstillingen. Kompetence skal dermed ses og forstås i social sammenhæng, idet den givne situation og problemstilling afhænger af konteksten og de relationer og mennesker som påvirker denne (Høyrup & Pedersen, 2002). Også Per-Erik Ellström understreger det relationelle aspekt i kompetencebegrebet, og definerer kompetence som *"individets potentielle handlingsberedskab i forhold til en opgave, en situation eller et arbejde, og omfatter kundskaber, intellektuelle, manuelle og sociale færdigheder og holdninger* (oversat af Wahlgren et al., 2002;13 fra Ellström 1996:147).

4.3 Kompetenceudvikling

Ifølge Illeris (2011) er kompetenceudvikling en særlig kvalificeret form for læring og han ser derfor en nær sammenhæng mellem kompetence og læring. Han mener således, at både læring og kompetenceudvikling har samme grundtræk, idet de begge foregår i et samspil mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen. Disse uddybes yderligere i *Læringsbegrebet*. Det er således i en kombination og vekselvirkning mellem disse processer, at læring og kompetenceudvikling finder sted (Illeris, 2006). Også Ellström (1996) ser læring og kompetence i relation til hinanden. Han definerer læring som *"relativt stabile forandringer i*

individets kompetencer, som et resultat af individets samspil med omgivelserne" (oversat af Wahlgren et al., 2002;13 fra Ellström 1996:147).

Kompetence kan dermed ses som både en proces og et produkt, hvor læring og processen heri samt den konkrete og omgivende struktur er bestemmende for produktet, altså den opnåede kompetence. Dermed er læring og processerne heri afgørende for kompetenceudvikling, hvor den opnåede kompetence samtidig er en forudsætning for videreudvikling af denne og andre kompetencer gennem ny læring (Ellström, 1996; Høyrup og Pedersen, 2002; Illeris, 2011).

Ifølge Illeris (2011) rummer kompetenceudvikling tre nøgleelementer, som er særligt vigtige, hvis læring skal have karakter af kompetenceudvikling, nemlig: Engagement, praksis og refleksion. Den lærende person skal således føle, at indholdet i et tilsigtet kompetenceområde er relevant og interessant, før personen har lyst til at engagere sig. Jo større engagement eller motivation - jo større læring. Det er samtidig vigtigt, at kompetencerne er defineret ud fra praksis og skal anvendes i praksis, idet kompetence som tidligere nævnt er defineret ud fra den praksis, hvori de skal anvendes. Derfor bliver deltagelse i praksis et væsentligt element i relation til kompetenceudvikling. Herudover er refleksion en afgørende faktor for, at der sker og opstår læring og kompetenceudvikling, idet det er gennem refleksion, at viden og erfaringer sættes i sammenhæng og relation med handlinger og praksis. Det er således gennem forskellige refleksionsformer, at den lærende kan udvikle og forstå praksis (Illeris, 2011).

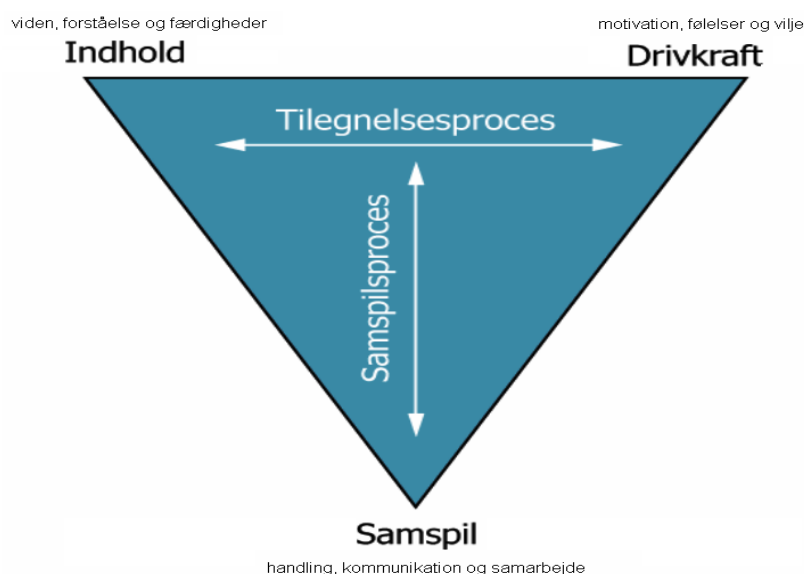
4.4 Læringsbegrebet

Ifølge Illeris (2006) består og påvirkes læring af to processer: Samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen som styres, påvirkes og afhænger af tre dimensioner (Figur 1): Den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilsmæssige dimension. Det er således i spændingsfeltet mellem disse processer og dimensioner, at læring kan finde sted. Det er en forudsætning for al læring, at de to processer er i spil, repræsenteret og aktive i læringssituationer. Processerne kan både foregå tidmæssigt parallelt eller samtidigt, men også forskudt. Alle tre dimensioner må altid indgå i læringssituationer og således tages i betragtning, hvis

man vil forstå eller analysere en læringssituation eller et læringsforløb fyldestgørende (Illeris, 2006).

I samspilsprocessen er læring indlejret i samspillet mellem individet og de sociale og materielle omgivelser, hvor den lærende får impulser fra samspillet med omverdenen.

I tilegnelsesprocessen er foregår individets interne bearbejdelse og tilegnelse af nye impulser, som forbindes med resultaterne af tidligere læring.



Figur 1 – Knud Illeris’ Læringstrekant (Illeris, 2006; 2011)

Det er således i en kombination og vekselvirkning mellem disse processer, at læring finder sted. De to processer påvirkes af de tre dimensioner, som hver omfatter forskellige elementer.

Indholdsdimensionen omfatter den lærendes viden, forståelse og færdigheder, og det er herigennem at den lærende forsøger at skabe mening og mestring i med nye oplevelser og erfaringer. Det er således en kognitiv dimension, hvor den lærende forsøger at sammenkæde ny læring med den allerede eksisterende viden, samt de eksisterende kompetencer, færdigheder og forståelser. Den lærende forsøger således at skabe mening med ny erfaring og viden for på baggrund heraf bedre at kunne træffe kvalificerede og meningsfulde beslutninger i en given situation.

Drivkraftdimensionen omfatter motivation, følelser og vilje. Det er således en psykodynamisk dimension, hvor den lærende forsøger opretholde en mental og kropslig balance i vores læringsproces. Dette kan ske ved, at den lærende knytter sig til læringssituationen og forsøger at få indflydelse på denne. Kan den lærende ikke knytte sig til en læringssituation eller se meningen med dette, påvirker dette motivation negativt.

Samspilsdimensionen omhandler samspillet mellem den sociale og materielle verden og kommer således til udtryk gennem handling, kommunikation og samarbejde. Det er gennem denne dimension at den lærende opnår social og samfundsmæssig integration. Jo mere aktivt den lærende involverer sig i samspillet, jo større bliver læringsmulighederne (Illeris, 2006).

Læring hos voksne

Udover ovenstående processer og dimensioner skal man ifølge Illeris (2004) være opmærksom på, at læring hos voksne skal betragtes ud fra følgende karakteristika:

- voksne lærer det, de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære
- voksne trækker i deres læring på de ressourcer, de har
- voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de da kan komme til det) (Illeris, 2004;101).

Essensen i dette er således, at voksne er meget lidt tilbøjelige til at lære noget, de ikke finder meningsfuldt og vedkommende. Hvis læring er noget den lærende brænder for, og som har betydning, så kan den lærende kaste sig ind i det med al sin viden og erfaring. Hvis læring er træg og møjsommelig, så er det ikke den lærendes viden og erfaring, der er noget galt med, men motivationen der er for lille og svag (Illeris, 2004).

4.5 Den reflekterende praktiker

Dette afsnit er dels skrevet med udgangspunkt i Donald Schön's bog "Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænke, når de arbejder" (2001)⁶ og teksten "Refleksionsbegrebet hos Donald Schön" (2002) af Wahlgren et al.⁷

⁶ Bogens originale titel er: "The Reflective Practitioner – How Professionals think in Action" og udkom i 1983. Bogen der refereres til i dette speciale er en dansk oversættelse.

Donald Schön skrev bogen "Den reflekterende praktikker" (2001), som et opgør mod den tekniske rationalitet og positivismen og med forestillingen om, at handlinger hos professionsudøvere altid er baseret på neutrale, rationelle og objektive fakta, hvor praksis kan udøves gennem regler, teorier og standarder. Med teorien om den reflekterende praktikker vil Schön vise, at professionsudøveres viden ikke kan tilegnes gennem den traditionelle skolastiske tilgang, hvor professionel viden og praksis forstås som en instrumentel løsning af problemer, der er regelsat gennem anvendelse af videnskabelig teori og metode. Schön (2001) mener, at virkeligheden er præget af kompleksitet, og at viden udvikles i praksis gennem sproget og gennem refleksion.

Ifølge Schön (2001) kan refleksion og handling være tidsmæssigt sammenfaldende, og refleksion kan derved være en integreret del af den praksis og de handlinger, som den professionelle udøver. Den professionelles praksis er styret af ikke umiddelbart bevidste handlinger – en tavs viden⁸. Schön (2001) mener, at professionsudøverens rolle er at løse problemer og ikke at definere problemer, og at arbejdet med mennesker således kræver kreativitet og selvstændige refleksioner for at kunne tackle og løse de komplekse og problemfyldte situationer, som hele tiden opstår i praksis. Derfor må den professionelle selv være vidensskabende.

Med teorien om den reflekterende praktikker forsøger Schön (2001) således at vise, at professionsudøvere har en praksisviden, som kan frembringes og ekspliciteres gennem refleksion. For at udvikle læringsprocesser, hvori professionsudøverne kan udvikle deres praksis, opfandt han en række begreber til at forstå og beskrive dette. I de følgende afsnit vil jeg redegøre for en række af disse begreber. Schön (2001) fremsætter i løbet af bogen rigtig mange begreber, hvor ikke alle fremstår lige tydelige (Wahlgren, 2002) og relevante i forhold til dette specialeprojekt. Jeg har således udvalgt de begreber, som jeg mener, vil kunne bidrage mest muligt til dette speciale.

⁷ Teksten er kapitel 9 i bogen "Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet" af Wahlgren et al. (2002)

⁸ Jf. Polanyis teori om begrebet "tavs viden", som Schön er inspireret af.

Schöns grundlæggende antagelser og begreber

Udgangspunktet for Schöns teori om den reflekterende praktikker er, at den professionelle har en "viden-i-praksis" og en "viden-i-handling", hvilket indebærer, at den professionelle har erhvervet sig en særlig viden inden for det fag eller den profession som vedkommende praktiserer. Jo flere forskellige erfaringer praktikerens har gennemlevet inden for sit fag, jo mere vidende og specialiseret vil den professionelle være, og jo mere og bedre vil den professionelle kunne handle spontant og automatiseret i professionelle situationer. Dette medfører, at den professionelle på den ene side kan foretage hurtige og kvalificerede beslutninger og handlinger, men kan på den anden side også medføre, at den professionelle glemmer at tænke og reflektere over, om denne beslutning og handling var den bedste og mest optimale i den givende situation. Derfor mener Schön (2001), at refleksion i og over de foretagne handlinger er altafgørende for den professionelles læring og udvikling i forhold til at kunne håndtere fremtidige problemstillinger bedst muligt (Schön, 2001).

Ifølge Schön (2001) er viden indbygget i intelligente handlinger og er en slags know-how i handlingen. Viden er således noget, der ligger ud over det, som den professionelle har planlagt at gøre, eller som er beskrevet gennem procedurer, teori eller standardiserede metoder.

Den professionelle har således en viden, noget som ikke er artikuleret, men som kommer til udtryk i handlingen som foretages, og hvor denne videns kvalitet afhænger af og bedømmes i forhold til, hvordan handlingen passer til og kan bruges i praksis. Schön (2001) mener, at den professionelle sjældent er opmærksom på, hvordan vi har lært at gøre disse ting, vi gør dem simpelthen bare, og mener ligeledes, at den professionelle sjældent er i stand til at beskrive den viden, som medfører handlingen (Schön, 2001).

Refleksion-i-handling

Begrebet refleksion-i-handling er bundet til den professionelles eksisterende viden, altså til begreberne viden-i-handling og viden-i-praksis. Refleksion-i-handling opstår og bruges, når den professionelle oplever, at der sker noget uventet, og den udførte handling således ikke giver den praksis og det resultat, som den professionelle forventede. Den professionelle træder derfor ud af rutinen og reflekterer dels over, hvad der er sket, og hvordan han kan anskue situationen anderledes i forhold til den eksisterende viden. Schön (2001) mener, at

det kun er, når den professionelle oplever, at praksis ikke fungerer som forventet, at han iværksætter refleksion.

Ifølge Wahlgren et al. (2002), så taler Schön om forskellige former for refleksion-i-handling og dermed forskellige former for eksperimenterende handlinger. Wahlgren et al. (2002) har forsøgt at tydeliggøre disse former for eksperimenter på følgende måde:

Det "Eksplorative eksperiment": Her foretager den professionelle en umiddelbar spontan afsøgning eller handling, hvorved han forsøger at finde ud af, "hvad kommer der mon ud af at handle på denne måde?".

Det "Handlingsprøvende eksperiment": Her undersøger den professionelle, om en bestemt handling fører til et bestemt resultat. Det er således et mere målrettet eksperiment end det eksplorative eksperiment. Resultatet af den foretagne handling og undersøgelse kan være en bekræftelse på, at den afprøvede handling fører til det forventede resultat eller en afkræftelse af det dette.

Det "Hypotesetestende eksperiment": Her afprøver den professionelle forskellige hypoteser i forhold til hinanden. Den professionelle ser og afprøver således, hvordan forskellige handlinger knyttes til forskellige hypoteser, og hvilken påvirkning og indflydelse de har i og for praksis (Wahlgren et al., 2002:105).

Gennem ovenstående eksperimenter bliver den professionelle således en slags forsker i eget felt og i (forhold til) egen praksis, og de mål og midler, som den professionelle bruger i handlingen, defineres aktivt, efterhånden som problemet i situationen defineres. Med eksperimenterne og refleksionen-i-handling er den professionelle således hele tiden med til at konstruere nye teorier, der passer til den konkrete praksis og handling som udføres (Wahlgren et al., 2002).

Ifølge Schön (2001) så kan refleksion-i-handling og eksperimenterne heri strække sig over tid, og han beskriver endvidere, hvordan refleksion og handling sker i en tidszone, et handlings-nu, der afgrænses af, hvornår handlingen (stadig) kan påvirke den givende situation. Handlings-nuet kan strække sig over minutter, timer, dage, uger, eller måneder afhængig af, hvor hurtigt handlingen foregår og hvilke situationelle rammer, der er gældende. I dette begreb mener Schön (2001) således, at viden, handling og refleksion sker på en og samme tid og er en slags sammenhængende proces. Den professionelle refleksion fører til en

ny måde at se og anskue problemet på, og bliver således en ny del af hans viden-i-handling og viden-i-praksis. På den måde kan problemet og praktikerens rolle redefineres og føre til en ny måde at integrere de værdier, der er på spil i situationen. Refleksionen-i-handling og eksperimenterne er således en proces og progression mod ny viden-i-handling og viden-i-praksis og dermed ny indsigt og forståelse samt nye handlemåder og -former.

Refleksion-over-handling

Begrebet refleksion-over-handling er ligesom refleksion-i-handling bundet til den professionelles eksisterende viden, altså til begreberne viden-i-handling og viden-i-praksis. Men hvor refleksion-i-handling foregår og foretages i handlings-nuet, så er refleksion-over-handling en refleksionsform, hvor den professionelle enten stopper op og reflekterer eller hvor han reflekterer efter praksis, omkring hvad der skete i en given praksissituation. Denne refleksionsform foregår dermed uden for handlings-nuet og er således en form for forskudt tidselement. Refleksion-over-handling er således en form for metarefleksion, hvor den professionelle reflekterer over en handling og dermed over, hvordan hans eksisterende viden passede eller ikke passede i den givne situation (Schön, 2001).

Ifølge Wahlgren et al. (2002) er formålet med refleksion-over-handling at transformere den professionelles viden-i-handling og viden-i-praksis. Tilbageblikket og refleksionen skal således være med til at tilpasse og skabe ny viden med det formål at forbedre og optimere praksis og de handlinger, den professionelle foretager i praksis. Dermed kan refleksion-over-handling være med til at forme den professionelles fremtidige handlinger.

Kritik af teorien om Den reflekterende praktikker

Som tidligere nævnt så opererer Schön med mange forskellige begreber i teorien om den reflekterende praktikker, og i og med, at han ikke definerer sine begreber særlig tydeligt, kan det være svært at adskille og afgrænse dem fra hinanden. Det er således til tider vanskeligt at se forskelle og ligheder mellem begreber, og dermed hvor de overlapper og supplerer hinanden, samt hvilken relation der er mellem dem (Wahlgren et al., 2002). Ligeledes fremsætter han ikke tydeligt, hvordan man kan skelne mellem, hvornår en refleksion er distanceret fra handlingen, og således om det er en refleksion-i-handling eller refleksion-over-

handling (Wahlgren et al., 2002). Herudover er der grundlæggende diskussion hos forskellige teoretikere omkring, hvorvidt det er muligt at reflektere, mens man handler, altså i handling, eller om refleksion foregår som en adskilt proces og som et adskilt element fra handlingen (Wahlgren et al., 2002).

4.6 Transformativ læring

Afsnittet er skrevet med udgangspunkt i to af Mezirows egne tekster: "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring" (2000) og "At lære at tænke som en voksen" (2005).

Mezirow (2005) mener, at det kræver modenhed, tryghed, understøttende relationer og omgivelser, sundhed, økonomisk sikkerhed og følelsesmæssig intelligens at indgå i transformative læreprocesser, idet man derved er mere tilbøjelig til at deltage med henblik på bedre at forstå meningen med egne erfaringer (Mezirow, 2005). Disse elementer antager jeg er til stede hos den deltagende lærer.

Transformativ læring handler om individers kognitive personlige udvikling, som gennem refleksion kan ændre individets eksisterende forståelse og opfattelse af verden. Transformativ læring er en rationel meta-kognitiv proces, der handler om at vurdere oplevelser, erfaringer, begrundelser og perspektiver som er divergerende med individets eksisterende forståelser. Det er netop i denne vurdering, at der er potentiale for læring. Transformativ læring handler således om evnen til at frigøre sig fra tankeformer eller handlemønstre, der ikke længere er pålidelige eller giver mening. En manglende mening placerer individet i et dilemma, som kan igangsætte en refleksionsproces, og det er netop på baggrund af dette, at læring kan opstå. Transformativ læring kan således ses som en trinvis proces, der består af tre trin: At forstå, derefter vurdere, for slutteligt at handle (Mezirow, 2000).

Mezirow definerer læring som *"den proces det er at skabe en ny eller revideret fortolkning af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling"* (Mezirow, 2000:67). I denne læringsproces lægger Mezirow vægt på, at al intentionel læring kræver refleksion, men begrænser ikke læringsbegrebet til et resultat af en velovervejet oplevelse, idet han mener, at læring også kan være et biprodukt af en anden aktivitet (Mezirow, 2005).

Meningsstrukturer

Ifølge Mezirow (2000) er vores viden om og forståelse af verden indlejret i vores meningsstrukturer. Når vi forsøger at skabe mening med nye oplevelser og erfaringer, handler det således om at ændre og revurdere allerede eksisterende forståelser og opfattelser af verden og dermed tilpasse eller ændre vores meningsstrukturer. Individets meningsstrukturer består af specifikke forestillinger om, hvad vi kan forvente i en given situation eller kontekst og er med til at styre vores handlinger. Hvor dybt meningsstrukturerne er indlejret i det enkelte individ afhænger af, hvor intens den pågældende oplevelse eller erfaring har været, samt hvor ofte den er blevet gentaget. En dybt indlejret meningsstruktur vil være mindre tilgængeligt for forandring. Ifølge Mezirow (2000) er disse meningsstrukturer i vid udstrækning ubevidste, og det bliver de ved med at være, hvis ikke der forekommer en oplevelse eller erfaring, som kræver, at indholdet i meningsstrukturen revurderes gennem refleksion.

Refleksion

For at individet kan tilegne sig læring, må det forholde sig kritisk-reflekterende i den tolkning som foretages af en oplevelse eller erfaring, og som ikke passer ind i den allerede eksisterende meningsstruktur. Frigørelse kan ske gennem refleksion over vores eksisterende vaner og den fortolkning, vi foretager af nye erfaringer og oplevelser, og det er således her, der kan skabes og opstå læring (Mezirow, 2000). I forlængelse heraf er et centralt punkt i voksnes læring, at de reflekterer over tidligere læring og vurderer gyldigheden af den i forhold til deres aktuelle situation og kontekst (Mezirow, 2000).

Instrumentel og kommunikativ læring

Mezirow (2000) skelner mellem to forskellige måder, at tilegne sig læring, nemlig instrumentel og kommunikativ læring. Læring indeholder ofte elementer af både instrumentel og kommunikativ læring. *Instrumentel læring* handler om praktisk problemløsning, og om hvordan noget skal gøres eller udføres. Denne form for læring involverer refleksion i forhold til indholdet og processen i problemløsningen, og handler således om produktivitet, udførelse og/eller adfærd. *Kommunikativ læring* handler om at forstå, hvad en anden person udtrykker og få dette til passe ind i et meningsfyldt perspektiv. Her bliver man således præsenteret for

andres synspunkter og perspektiver og får herigennem mulighed for at udfordre og reflektere over sine egne meningsstrukturer. Succeskriteriet for kommunikativ læring bliver derfor evnen til at forhandle egne mål, værdier, følelser og meninger (Mezirow, 2000).

Kritik af Mezirow

Mezirows teori om transformativ læring bliver generelt kritiseret for, at den kun lægger vægt på individet, hvorved der kan være en tendens til at glemme den kontekst, som individet indgår i. Herved tager teorien ikke højde for den sociale og psykodynamiske betydning af refleksion, handling og læring (Illeris, 2014).

4.7 Praksisfællesskab

Afsnittet er skrevet med udgangspunkt i Etienne Wengers bog "Praksisfællesskaber" (2004).

Det centrale ved praksisfællesskaber er, at de udspringer af menneskers fælles praksis. Et praksisfællesskab bestemmes således ikke af ydre forhold, men er lige modsat noget, vi gør og skaber sammen. Læring tilegnes gennem erfaringer, som gøres i praksis og i samspil med andre mennesker. Læring opstår og sker således på sine egne betingelser og bevæger sig sine egne veje i forhold til den givne kontekst og de sociale interaktioner, som foregår blandt de personer, som indgår i denne. Det vigtigste for, at læring kan skabes, er, at der dannes nogle sociale infrastrukturer, som kan fremme læring (Wenger, 2004).

Wenger (2004) mener, at praksisfællesskabet skal give mulighed for kreativ meningsforhandling og dermed fokus på nye meninger og ideer. Dette skal bidrage til, at læring og viden ikke handler om at reproducere og gentage fortiden, men i stedet produceres nye meninger, perspektiver, holdninger og ideer (Wenger, 2004).

Det er således i processen omkring meningsforhandlingen mellem deltagere i et praksisfællesskab, at læring og viden skabes. Wenger definerer et praksisfællesskab, som *"en gruppe af mennesker som deler et fælles anliggende eller en passion for noget de gør eller lærer at gøre bedre, når de interagerer over tid"* (Wenger, 2013, s. 1, egen oversættelse).

Deltagernes rolle i praksisfællesskabet

Mennesker indgår i mange forskellige praksisfællesskaber. I nogle af disse har de en *fuld rolle* og i andre en mere perifer rolle – en *legitim perifer rolle*. Legitim henleder her til, at man skal være en accepteret deltager i praksisfællesskabet og forbundet hertil, som en betingelse for læring. Man kan således have både en fuld og en mere perifer rolle, alt efter hvilket praksisfællesskab man indgår i. Ens rolle kan blandt andet være bestemt af, hvor lang tid man har været en del af det, hvor aktiv deltager man er, eller hvor meget viden man kan bidrage med (Wenger, 2004).

Der skal være nogle bestemte dimensioner til stede, før der kan opstå læring. Disse dimensioner er; *Gensidigt engagement*, *Fælles virksomhed* og *Fælles repertoire*. *Gensidigt engagement* dækker over den form for deltagelse og indlevelse, der skal være til stede for, at et fællesskab kan anses som et praksisfællesskab. *Fælles virksomhed* betyder, at deltagerne handler fælles om noget eller i retning af noget. Det er her vigtigt, at dette fælles er noget, der giver mening for deltagerne. *Fælles repertoire* beskriver de fælles ressourcer, der er udviklet i praksisfællesskabet i løbet af den tid, det har eksisteret. Dette omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, fællesskabet har udviklet, og som er blevet en del af dets praksis (Wenger, 2004).

Læring gennem deltagelse og tingsliggørelse

For at der kan opstå læring i et praksisfællesskab, er det ifølge Wenger (2004) essentielt, at der er en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse i praksisfællesskabet, idet mening konstitueres i forhandlingen, i produktionen af meningen, og derved kan produkt og proces ikke skilles ad. Hvis den ene del tager overhånd på bekostning af den anden, kan meningskontinuiteten blive problematisk i praksis, hvilket eksempelvis kan medføre forskellige opfattelser hos deltagerne, hvis det væsentlige ikke er tilstrækkeligt tingsliggjort (Wenger, 2004). Skal der skabes læring blandt deltagerne, må deltagelse kobles med tingsliggørelse. Dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse er altså yderst væsentlig for at opnå en succesfuld meningsforhandling. Begge elementer skal være til stede og være ligevægtigt repræsenteret for at læring kan skabes i et praksisfællesskab (Wenger, 2004).

Homogenitet og diversitets betydning for læring

Ifølge Wenger (2004) er også balance mellem homogenitet og diversitet vigtigt for, at der opstår læring gennem et praksisfællesskab. Der er tale om homogenitet, hvis deltagerne handler i en fælles retning og har en fælles forståelse af fællesskabets betydning. Diversiteten kommer til udtryk i deltagernes forskellige bidrag til den fælles praksis i form af den enkeltes erfaringer og viden, samt i deltagernes forskellige grader af deltagelse.

Kritik af teorien om praksisfællesskab

Overordnet kritiseres Wenger ofte for hans manglende præcisering af begreber. Et kritikpunkt er således, at teorien beskriver læring som en konstant del af praksisfællesskaberne, og at individet automatisk opnår viden og læring gennem deltagelse i et praksisfællesskab. Kritikerne mener således, at der mangler en beskrivelse af, på hvilken baggrund et praksisfællesskab tilegner sig viden. Det beskrives således heller ikke, i hvilken grad individet skal deltage for at lære. Et andet kritikpunkt omhandler, at begreberne læring og socialisering bliver forvekslet i teorien. Her mangler en forklaring, uddybning og skelnen af, hvornår der er tale om læring, og hvornår der blot er tale om socialisering.

Ligeledes efterlyser kritikere af teorien en forklaring på eller uddybning af, hvordan man fra at være legitim perifer deltager kan opnå status som fuld deltager, i form af en beskrivelse af, om denne proces sker automatisk gennem en læreproces eller om den foregår på anden vis. Et sidste kritikpunkt er, at Wenger i teorien ikke forholder sig til, hvor kortvarigt et praksisfællesskab kan være. Kan et praksisfællesskab for eksempel have en varighed af ét minut eller to timer? (Illeris, 2006).

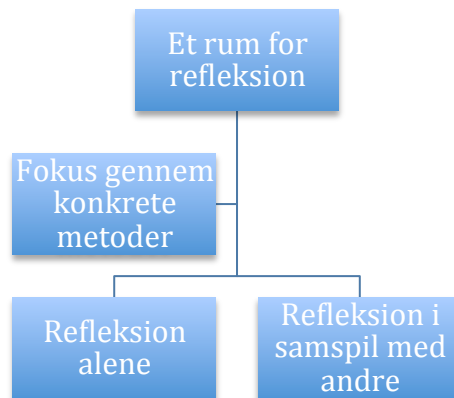
5 Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere min empiri, som primært består af de tre interviews med den deltagende lærer. Ligeledes vil de to rammeskriv (Bilag 3 og 5), som blev brugt i hver af metoderne, også være en del af empirien og analysen da disse også har haft betydning for den deltagende lærers arbejde med metoderne. Formålet med analysen er at besvare min problemformulering, for derefter at kunne diskutere de tendenser, jeg belyser heri, i den efterfølgende diskussion (Kapitel 6). Undervejs i analysen bruger jeg citater fra transskriptio-
nen (Bilag 4) til at underbygge, belyse og nuancere fremstillingen af de fire temaer. Ligeledes vil jeg undervejs benytte de udvalgte teorier til at uddybe, nuancere, forklare og perspektivere det fremstillede og analyserede. De skal således understøtte, at jeg opnår en større og bredere forståelse i besvarelsen af min problemformulering.

Jeg analyserer et tema ad gangen i nedenstående rækkefølge. Som tidligere nævnt er der fire temaer:

1. *Et rum for refleksion*
2. *Fokus gennem konkrete metoder*
3. *Refleksion alene*
4. *Refleksion i samspil med andre*

I nedenstående figur er en oversigt over analysen og sammenhængen mellem de forskellige analysetemaer forsøgt illustreret. Temaet *Et rum for refleksion* er det grundlæggende element i denne analyse, og dermed en forudsætning for de tre andre analysetemaer. Temaet *Fokus gennem konkrete metoder* var et delelement heri, og påvirker således også de to sidste temaer. *Refleksion alene* og *Refleksion i samspil med andre* er således produktet af de to første analysetemaer.



Figur 2 - Oversigt over analysen og temaerne heri

I hvert tema forekommer der også mindre underafsnit med separate overskrifter. Dette er dels gjort for at gøre temaerne mere læsevenlige og overskuelige, men også for at tydeliggøre de pointer og fund, som jeg har gjort gennem meningskondenseringen og kodningen. Efter analysen af de fire temaer vil jeg afslutningsvis lave en delkonklusion på den samlede analyse.

Analysen vil være opbygget på den måde, at hvert afsnit starter med at præsentere en analytisk pointe, hvorefter denne pointe efterfølgende foldes ud gennem beskrivelse og forklaring, hvorigennem pointen underbygges med udgangspunkt i empirien, og dette suppleres og underbygges ligeledes med citater fra den deltagende lærer. Efter den analytiske pointe og uddybningen af denne, anvendes den udvalgte teori (Kapitel 4) for herigennem at nuancere pointen, og som et forsøg på at forklare denne gennem og med de perspektiver, som de udvalgte teorier kan bidrage med.

5.1 Et rum for refleksion

Dette analysetema handler om det rum for refleksion, som opstod i refleksions- og analyse-sessionen, efter at den deltagende lærer havde filmet sig selv, og i supervisionen med kollegaen. Dette tema vil være opdelt i to underafsnit: *Behov for et metablik* og *Engagement*. I afsnittet *Behov for et metablik* analyseres der på betydningen af, at den deltagende lærer har manglet et rum og en mulighed for refleksion over sin undervisning og praksis, og hvordan de to metoder ser ud til at udfylde dette behov. I afsnittet *Engagement* analyseres der på

betydningen af det engagement, som den deltagende lærere havde i metoderne, idet dette havde positiv betydning for hendes læring og kompetenceudvikling.

Behov for et metablik

Den væsentligste årsag til, at der blev skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling hos den deltagende lærer, var, at der i arbejdet med de to metoder blev skabt et rum for refleksion for hende. Undervejs i projektet gav hun flere gange udtryk for, at hun har manglet mulighed for at undersøge og kigge nærmere på sig selv og sin undervisning, og gerne sammen med en kollega. Hun gav ikke udtryk for, hvordan dette skulle foregå, og om det for eksempel skulle være gennem de to metoder, men blot at hun på en eller anden måde havde mulighed for at undersøge og gå i dybden med sin undervisning. *"Se mig selv udefra, det er lidt det der metablik jeg nogen gange synes, at jeg savner i min hverdag, som godt lige kan være svært at få med. (...) Det har jeg savnet i år og det havde X (den observerende og superviserende kollega) åbenbart også."* (Bilag 4). Den deltagende lærer har altså manglet mulighed for et metablik på og refleksion over egen undervisning, og ligeledes ser det ud til at være gældende for kollegaen.

Den deltagende lærer gav også udtryk for, at hun havde svært ved at bevare en analytisk tilgang til sin undervisning, og til problemstillinger og situationer heri. Hun oplever således, at hun hurtigt begynder at tænke løsninger og handlemuligheder, og at hun derfor føler, at hun mister nuancer og perspektiver i den endelige løsning af en given problemstilling i forbindelse med sin undervisning og lærerpraksis. Her oplever den deltagende lærer det som ærgerligt, at hun ikke får et længerevarende metablik på sin undervisning i hverdagen. *"Jo længere tid jeg bliver i analysen jo mere opdager jeg eller jo flere perspektiver får jeg med."* (Bilag 4). Den deltagende lærer bruger her ordet analyse om den evaluering og de refleksioner, hun gør sig omkring sin undervisning og praksis. *"Jeg føler lidt, at der er mange vinkler jeg ikke ser (...) (Både) ting der fungerer, ting der kan gøres (anderledes, og) der kan forandres på."* (Bilag 4).

Et af spørgsmålene der rejser sig her er, hvilken betydning det har haft for den deltagende lærers læring og kompetenceudvikling i det daglige, at hun ikke altid føler, at hun har haft tid til og mulighed for, at få et metablik på og mulighed for refleksion over sin undervisning og praksis? Heri rejser sig også et spørgsmål om, hvilken betydning mængden og antallet af

refleksioner, samt tidsforbruget i den analytiske tilgang til hendes undervisning og praksis, har for hendes udvikling som lærer?

Med Illeris teori (Kapitel 4), kan man forstå ovenstående spørgsmål dels gennem, at den deltagende lærer efterlyser et behov for en øget grad af samspilsdimensionen i forhold til mere interaktion med en kollega, hvorigennem denne samspilsproces kan og skal påvirke hendes indholdsdimension og dermed den tilegnelsesproces, hvori hun bearbejder og skaber ny viden, mening og mestring i forhold til hendes undervisning og praksis. Heri mener Illeris, at refleksion er afgørende for hendes læring og kompetenceudvikling, og det er derfor afgørende for den deltagende lærer, at hun får rum, tid og mulighed for dette og til at bearbejde disse refleksioner. Her ser arbejdet med metoderne ud til at have skabt et rum og en mulighed for, at den deltagende lærer har kunnet få et metablik på og gøre sig refleksioner over egen undervisning og praksis. At den deltagende lærer blev "tvunget" til at give sig tid til at udføre de to metoder, ser også ud til at være vigtigt i denne sammenhæng, da hun i dette første undervisningsår har koncentreret sig meget om sin forberedelse og udførelse af undervisningen, samt opbygningen af rutiner heri.

"Jo, det har i hvert fald gjort, at jeg har fået sådan et større overblik, eller at jeg har fået tid til sådan at tænke over min egen praksis. Jeg har fået lov at træde et skridt tilbage altså et metablik vil jeg kalde det, og det har været positivt, for det forsvinder nogen gange når jeg har travlt, så det har været rigtig godt." (Bilag 4).

Spørgsmålet bliver her om dette metablik, og rum, tid og mulighed for refleksion, har skabt læring og kompetenceudvikling? Ifølge Illeris (Kapitel 4) er refleksion et af tre nøgleelementer for kompetenceudvikling, og både dette element og elementet praksis ser ud til at være til stede i og under arbejdet med de to metoder. Om det tredje og sidste nøgleelement – engagement – også var til stede, vil jeg analysere i det efterfølgende afsnit.

Med Mezirows teori (Kapitel 4) bliver spørgsmålet, om den deltagende lærers rum og mulighed for refleksion skabte læring og kompetenceudvikling, et spørgsmål om, om hendes refleksioner omsættes og bliver til ny viden, nye erkendelser og ikke mindst ændrede handlinger. Dette er således afgørende for, at det ifølge Mezirow, kan betegnes som læring hos den deltagende lærer. Om dette skete og fandt sted vil blive diskuteret i *Diskussion*, da den indsamlede empiri ikke kan fortælle noget om dette, da dette havde krævet et længere forløb med den deltagende lærer.

Engagement

Allerede fra projektets start virkede den deltagende lærer interesseret i og nysgerrig efter, at deltage i projektet. Først om fremmest havde hun meldt sig selv til at deltage i projektet, og udviste indirekte herigennem interesse på trods af, at hun på daværende tidspunkt stort set ikke kendte projektets udformning og indhold. Da jeg i projektopstartsfasen fremlagde og fortalte om metoderne, var en af hendes første indskydelser, at *"det tror jeg er en rigtig god ide. Jeg tror at man får rigtig meget ud af at kigge på sig selv."* (Bilag 4).

Interessen og nysgerrigheden kom også til udtryk undervejs i arbejdet med metoderne. Dette kommer særligt til udtryk gennem hendes forbrug af tid i arbejdet med og omkring metoderne.

"Hvis vi nu havde mødtes (igen) om en uge, så havde jeg måske sat mig ned i dag også og kiggede noget igennem, og så havde jeg forhåbentlig fået øje på noget mere eller noget andet. Det at jeg kun har brugt en time til halvanden på det måske. Hvis jeg nu selv skulle arbejde videre med det, så ville jeg kigge på de ting jeg har fundet ud af nu, og så måske ville man få øje på noget andet hvis man så det igen om en uge." (Bilag 4).

Den deltagende lærer udviser således interesse for at se videoklippene igennem flere gange, for herigennem at sikre at hun får så mange nuancer med som muligt. Herudover kom hendes interesse og nysgerrighed til udtryk ved, at hun brugte nogle af sine aftener og dermed sin fritid på at arbejde med metoderne. Ligeledes brugte den deltagende lærer og den observerende og superviserende lærer mere tid end aftalt og afsat i supervisionen, idet de endte med at bruge to timer på dette. *"Men det blev jo spændende det var fordi vi blev grebet af det. Hov er klokken så mange."* (Bilag 4).

Ifølge Illeris (Kapitel 4) er engagement et nøgleelement for kompetenceudvikling og for læring hos voksne. I arbejdet med metoderne ser det således ud til, at den deltagende lærer kan se det meningsfulde i at arbejde med metoderne og dermed har lyst til at reflektere over sin undervisning og praksis. Hermed ser drivkraftdimensionen ud til at være til stede, hvori den deltagende lærer ser ud til at knytte sig til læringssituationen.

5.2 Fokus gennem konkrete metoder

Dette analysetema handler om det fokus, som de to metoder var med til at skabe, ved at de havde en konkret fremgangsmåde og proces. Dette ser nemlig ud til at have haft en positiv betydning for hendes læring og kompetenceudvikling, idet dette har påvirket hendes mulighed for refleksion og bearbejdningen af disse. Dette tema vil være opdelt og således blive analyseret gennem tre underafsnit: *Arbejdet med metoderne*, *Forberedelse og fokuspunkt* og *Refleksion og fokus gennem spørgsmål*. I afsnittet *Arbejdet med metoderne* analyseres der på betydningen af, at metoderne havde en fast ramme og struktur, hvori der var en konkret fremgangsmåde for, hvordan hun skulle arbejde med dem. I afsnittet *Forberedelse og fokuspunkt* analyseres der på betydningen af, at den deltagende lærer udvalgte og havde et fokuspunkt for arbejdet med metoderne, hvori medbestemmelsen i dette ser ud til at have påvirket hendes tryghed i metoderne. I afsnittet *Refleksion og fokus gennem spørgsmål* analyseres der på betydningen af, at spørgsmål som omdrejningspunkt for arbejdet med de to metoder var med til at skabe refleksion hos den deltagende lærer.

Arbejdet med metoderne

Det, at de to metoder var konkrete og således havde en fast struktur og fremgangsmåde, ser ud til at have været en væsentlig årsag til, at den deltagende lærer blev fastholdt i arbejdet med sine refleksioner, det rum for refleksion, som blev skabt i arbejdet med metoderne. Den deltagende lærer gav udtryk for, at det var positivt at vide helt konkret, hvad næste skridt var i metoderne og processen, og at dette således var planlagt, defineret og tilrettelagt på forhånd.

"Det er befriende fordi det er tit der, at det glider lidt på en eller anden måde, når og hvis man ikke har noget at gribe i (...). Jamen noget helt konkret man kunne gøre (...). Du skal gøre sådan og sådan jeg synes at det var meget rart at du havde skrevet at du kan gøre sådan og sådan." (Bilag 4).

Den deltagende lærer gav dog også udtryk for, at fremgangsmåden og strukturen i Videoanalyse gerne måtte have været endnu mere konkret. *"I nogen andre metoder der skal du jo igennem nogle forskellige faser før du må gå videre til her der styre du det jo fuldstændig selv. Det er lidt ulempen."* (Bilag 4).

Spørgsmålet er her, om den deltagende lærer mener, at udbyttet af metoden kunne have været endnu større og bedre, hvis metoden havde haft nogle endnu mere konkrete faser og skridt for, hvordan hun skulle gå frem i metoden, eller om det blot havde været nemmere og mere enkelt at udføre, og dermed at bruge metoden? Og ligeledes rejser spørgsmålet sig, om dette havde betydning for den deltagende lærers læring og kompetenceudvikling? Dette vil blive diskuteret senere i *Diskussion* (Kapitel 6).

I Kollegaobservation var observationsmetoden og –redskabet (Bilag 5), og dermed fundamentet for fremgangsmåden i metoden, gjort endnu mere konkret. Dette ser ud til at have været positivt for både udbyttet og oplevelsen af denne metode. Her har kollegaen også betydning for dette udbytte og denne oplevelse. I metoden var det således ikke den deltagende lærer selv, som skulle stå for og facilitere det processuelle i metoden, og det kan således have betydet, at hun har haft bedre mulighed for at hengive sig til og koncentrere sig om at få udbytte af metoden.

"Altså du kan ikke lade være at reflektere i det her. (...) Det er ikke fordi, at der nødvendigvis er et mål med at vi skal finde ud af hvordan og hvorledes, men de her spørgsmål, hendes tanker og reaktioner sætter jo gang i noget i min refleksion." (Bilag 4)

Redskabet, og dermed fundamentet for fremgangsmåden, ser desuden ud til at understøtte den analytiske tilgang til den observerede undervisning og refleksionerne heri. Heri ser det ud til at kollegaens spørgsmål har været et vigtigt omdrejningspunkt for den deltagende lærers refleksioner. Dette vil blive analyseret nærmere i *Refleksion og fokus gennem spørgsmål*.

"Når der er en fast metode så er det nemmere at blive i altså så bliver du fastholdt i, at du skal blive i analysen." (Bilag 4). Det kan således tyde på, at jo mere konkret og struktureret rammen og fremgangsmåden er, jo nemmere har den deltagende lærer ved at koncentrere sig om sine refleksioner og dermed blive fastholdt i fordybelsen med sine refleksioner.

Forberedelse og fokuspunkt

Det, at den deltagende lærer forberedte sig til Videoanalyse og herunder udvalgte et fokuspunkt, som blev omdrejningspunkt for begge metoder, ser ud til at have påvirket hendes udbytte positivt, idet hun herigennem igangsatte refleksioner hos hende. Herudover betød udvælgelse af fokuspunkt at hun fik medbestemmelse i og på metoderne, og heri var hendes

fokuspunkt også med til at skabe tryghed i arbejdet med metoderne, og særligt i arbejdet med Kollegaobservation. *"Jeg fik udviklet mine refleksionsspørgsmål og mit fokuspunkt hvilket jo har igangsat denne her proces."* (Bilag 4). Den deltagende lærer forklarer ikke nærmere, hvad den proces var og indeholdt. Jeg gætter dog på, at hun med denne proces refererer til det, at hun allerede i forberedelsen af Videoanalyse, og herunder udvælgelsen af fokuspunkt (fortolkningsfællesskabet i klassen⁹) og refleksionsspørgsmålene, begyndte at reflektere over sin undervisning og praksis.

Med Schöns teori (Kapitel 4) kan man således forstå denne proces som refleksion-i og over-handling, idet udvælgelsen af fokuspunkt netop har omdrejningspunkt i refleksioner over tidligere handlinger, hvori fortolkningsfællesskabet i klassen ikke fungerede efter hendes ønskede hensigt. Hvorvidt denne refleksion-i og over-handling er blevet til ny viden-i-handling vil jeg analysere på senere.

Den deltagende lærers refleksion kan ligeledes forstås gennem Mezirows teori (Kapitel 4). Baggrunden for den deltagende lærers udvælgelse af hendes fokuspunkt er, at hendes nuværende viden og handlinger i arbejdet med fortolkningsfællesskabet ikke er tilstrækkelige for hende, og hun oplever således, at hendes meningsstrukturer ikke er brugbare i den givne situation. Gennem forberedelsen og arbejdet med fokuspunktet reflekterer hun således over sine meningsstrukturer, og dette arbejde kan forstås som en instrumentel læring, idet hun forsøger ændre sin undervisning og praksis. Ifølge Mezirow er det dog afgørende, at hendes efterfølgende forståelser, vurderinger og handlinger ændres i hendes undervisning, for at der er opstået og sket en læring hos hende, og dermed om det er sket en instrumentel læring.

Den faste struktur og fremgangsmåde i metoden samt det, at den deltagende lærer og den observerende og superviserende kollega på forhånd havde lavet aftaler omkring, hvad de skulle kigge på og snakke om, og hvordan dette skulle gøres, ser ud til at have skabt tryghed for den deltagende lærer. *"Det er konstruktivt at have et fokuspunkt og at du er med til at styre, at når jeg siger, at jeg vil gerne have at vi kigger på fortolkningsfællesskabet, så kan jeg også være mere tryk i processen omkring at blive observeret."* (Bilag 4). Herudover ser det også ud til, at det frie arbejde med at udfylde en del af metodens hvad og hvordan, altså det, at den

⁹ I et fortolkningsfællesskab giver en given tekst ikke mening uden for et fællesskab, der har et sæt af kulturelle normer og værdier. Teksten giver således kun mening i den fortolkning som fremkommer i og gennem et fællesskab – For eksempel en folkeskoleklasse. Essensen i og af et fortolkningsfællesskab kan således kort siges ved at: Teksten bidrager med ordene - fællesskabet med meningen.

deltagende lærer selv skulle være med til at bestemme, hvad hun ville kigge på, og hvordan dette skulle observeres og efterfølgende analyseres, var med til at skabe tryghed. *"Jeg fik jo selv lov ligesom og bestemme fokuspunkter og fik selv lov at bestemme refleksionsspørgsmålene så det er mig der styrer processen. (...) Det er rart altså det er rart selv at kunne bestemme det der fokuspunkt faktisk."* (Bilag 4).

Med Illeris teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at hendes medbestemmelse i metoderne var med til påvirke drivkraftdimension, og dermed hendes motivation og engagement for at påvirke og deltage i metoderne og herunder bearbejde sine refleksioner over ny viden i tilegnelsesprocessen.

Refleksion og fokus gennem spørgsmål

Det ser ud til, at særligt det, at den deltagende lærer skulle forholde sig til og reflektere over de spørgsmål, som hun selv udarbejdede til analyse- og refleksionssessionen i Videoanalyse (Bilag 2 og 3), og de spørgsmål som den observerende og superviserende kollega udarbejdede til supervisionen, var med til både at igangsætte og fastholde den deltagende lærers refleksioner og således har været med til skabe det fundament for læring og kompetenceudvikling, som blev skabt gennem metoderne og hendes refleksioner heri.

Som beskrevet i ovenstående analyseafsnit, så begyndte den deltagende lærer allerede at reflektere over egen undervisning og praksis gennem udarbejdelsen af spørgsmål i forbindelse med analyse- og refleksionssessionen i Videoanalyse, og dette var således med til at igangsætte en proces. *"Altså det der med spørgsmålene det gør at man reflekterer længere tid både over det man er bevidst om og det man ikke er bevidst om."* (Bilag 4).

I Kollegaobservation ser spørgsmålene ligeledes ud til at have fastholdt den deltagende lærers refleksive tilgang til hendes undervisning og praksis, samt sørge for, at der herigennem blev skabt forskellige nuancer og perspektiver på denne.

"Jamen det var hendes spørgsmål der faktisk gjorde, at vi blev fastholdt i analysen. Dem hun har skrevet her. Først observationen og så hendes spørgsmål. Er der en særlig overvejelse bag denne styring? Har de elever særlig brug for lærerstyring? Bla bla bla. Det gjorde at vi blev ret meget i analysen. Længere tid end jeg normalt bliver." (Bilag 4).

Her ser det ud til, at den observerende og superviserende kollegas observationer og de tilhørende spørgsmål hertil, var med til at målrette den deltagende lærers refleksion i forhold til den bestemte situation eller problemstilling. Ligeledes var disse spørgsmål med til at fastholde den deltagende lærers refleksioner og analytiske tilgang i forhold de udvalgte situationer og problemstillinger fra observationen. Med Mezirows teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at Kollegaobservation skabte et fundament for kommunikativ læring, hvor den deltagende lærers refleksioner over egne meningsstrukturer blev skabt, idet hun forsøgte at forstå, hvordan kollegaens spørgsmål kunne være meningsgivende for hende.

5.3 Refleksion alene

Dette analysetema handler særligt om de refleksioner, som den deltagende lærer havde og gjorde sig i metoden Videoanalyse. Heri handler temaet særligt om det, at den deltagende lærer gjorde refleksionerne alene, og dermed ser jeg i analysen nærmere på betydningen af, at hun ikke havde en direkte tidsmæssigt sammenfaldende social interaktion med omverdenen.

Selvom hun var begejstret efter Videoanalyse, både over metoden i selv, men også over det udbytte hun havde fået ud af metoden, så antydede og udviste den deltagende lærer en form for usikkerhed og manglende tiltro til, de refleksioner hun havde gjort sig undervejs. Heri gav hun udtryk for, at hun også stadig gerne ville have den kollegiale sparring på de ting, hun havde undersøgt og reflekteret over.

"Jo, og så synes jeg at der mangler lidt, at når jeg nu har tænkt over nogle ting jeg kan gøre anderledes for at styrke fortolkningsfælleskabet, og fået øje på nogle ting, det kunne jeg godt tænke mig at vende med en kollega. Få nogle andre perspektiver på (det). Men nogle gange kan det også være man tænker: Nårh det er bare det eller jeg kan bare gøre sådan, men i det her tilfælde kunne det være fedt, at vende det med nogle andre end mine øjne på det." (Bilag 4).

Med Illeris teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at der i metoden Videoanalyse ikke er et direkte og tidsmæssigt sammenfaldende spændingsfelt mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen i hendes læring og kompetenceudvikling. Hendes refleksioner påvirkes således ikke i nuet af en social interaktion, hvorved hendes refleksioner og nye erkendelser ikke valideres og bekræftes gennem det sociale samspil, og de nye erkendelser får herved ikke

liv, mening og betydning, idet de ikke bliver bekræftet fra hendes omgivende verden som meningsfulde. Med Wengers teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at hun efterlyser diversiteten, som hun ville kunne få via den sociale interaktion gennem et praksisfællesskab. Altså det at hun ville få en kollegas syn, nuance og perspektiv på en situation eller problemstilling, og samtidig heri give sine refleksioner og nye erkendelser mening og betydning.

Spørgsmålet bliver her, om den manglende sociale dimension og proces betød, at der ikke blev skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling hos den deltagende lærer? Måske var den sociale dimension og proces ikke tidsmæssigt sammenfaldende med tilegnelsesprocessen, og herved blev hendes refleksioner ikke til læring i analyse- og refleksionssessionen, men senere? Dette vil analyseres i *Refleksion i samspil med andre*, og vil ligeledes blive taget op i *Diskussion* (Kapitel 6).

At den deltagende lærer ikke fik kollegial sparring i Videoanalyse betød, at hun kiggede i faglige teoretiske bøger for herigennem at finde en slags 'sparring' og yderligere inspiration. Hun gav udtryk for, at hun godt vidste, hvor og i hvilke teorier hun skulle finde viden og inspiration til for eksempel åbne autentiske spørgsmål, som hun reflekterede over i arbejdet med fortolkningsfællesskabet.

"Jeg har ikke brugt så meget tid på at kigge tilbage og så slå op, fordi jeg oplever simpelthen, at bare det, at skulle planlægge undervisningen og læse op på det faglige stof fylder så meget, at det er svært at nå, men jeg kunne godt finde på at gøre det lidt mere efter det her, fordi det skaber faktisk, ja den refleksion der er i det, skaber noget positivt i undervisningen." (Bilag 4).

Det teoretiske perspektiv og inspiration ser således ud til at have skabt yderligere refleksion, og kan derved også have været med til og forårsaget en kvalificering gennem teori af de refleksioner hun havde og gjorde sig. Spørgsmålet bliver her om denne form for 'sparring' kan erstatte en del af samspilsprocessen (Jf. Illeris (Kapitel 4))?

Den deltagende lærer giver også udtryk for, at det at reflektere alene gør, at man kommer til et punkt, hvor hun ikke selv kunne komme længere i en analyse uden sparring fra en anden. *"Man kan godt nå til et vidst punkt, hvor man kommer længere i den analyse (som) man har sammen og den refleksion man har sammen, netop fordi der bliver et større perspektiv."* (Bilag 4). Spørgsmålet i denne sammenhæng bliver selvfølgelig, om en undervisningssituation ikke altid vil kunne analyseres, perspektiveres og nuanceres i en uendelighed, og om hendes egen

analyse og egne perspektiver ikke var tilstrækkelige nok til at skabe nuancererede og kvalificerede refleksioner omkring situationen og problemstillingen samt handling og løsning i forhold til denne? Igen bliver spørgsmålet, hvilken betydning samspilsprocessen har for at hendes refleksioner bliver til læring og kompetenceudvikling, og om denne samspilsproces er og bliver tidsmæssigt forskudt i forhold til arbejdet med Videoanalyse og refleksionerne heri. Dette diskuteres i Kapitel 6.

Med Schöns teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at hvis den deltagende lærer gør sig flere refleksioner-i og over-handling, så kan disse flere refleksioner give anledning til større og bredere forståelse i forhold den givne problemstilling eller situation. Den deltagende lærer vil således opbygge en større og bredere viden-i-handling, og dermed have mulighed for at kunne agere og handle mere kvalificeret og intuitivt i fremtidige og lignende situationer.

5.4 Refleksion i samspil med andre

Dette analysetema handler særligt om de refleksioner, som den deltagende lærer gjorde sig i metoden Kollegaobservation i samspil med kollegaen. Dette tema vil blive analyseret gennem to underafsnit: *Sparring* og *Interaktion med den observerende og superviserende kollega*. I afsnittet *Sparring* analyseres der på betydningen af den interaktion, som hun efterlyste, og ser ud til at have fået opfyldt i arbejdet med metoden Kollegaobservation. I afsnittet *Interaktion med den observerende og superviserende kollega* analyseres der på betydningen af den interaktion, hun havde med kollegaen. Heri analyseres også betydningen af, at den deltagende lærer havde tryghed i denne interaktion.

Den deltagende lærer giver i interviewene udtryk for, at hun savner sparring og bekræftelse på særligt fagfaglige elementer i undervisningen, men også på pædagogiske og didaktiske elementer. Særligt i Kollegaobservationen bliver dette ønske om sparring og bekræftelse gennem den sociale interaktion med kollegaen opfyldt, og ser ud til at være medvirkende til, at der blev skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling. Den deltagende lærer har ikke undervist så mange år, og det er således naturligt, at hun stadig er i gang med at oparbejde et fundament af rutiner og undervisningserfaring. *"Den sidder bare ikke helt sådan i fingerspidserne. Så der er mange ting jeg tit er i tvivl om i dansk."* (Bilag 4). Den deltagende lærer er således i gang med at opbygge en undervisningspraksis, hvori hun både skal lære sig

selv at kende som lærer, men også klassen og eleverne, og på baggrund heraf oparbejde og udvikle rutiner og erfaringer samt viden.

Med Schöns teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at hun er i gang med at oparbejde sin viden-i-handling, som med hendes ene undervisningsår stadig er relativt lille, hvilket betyder at hun kan handle og agere intuitivt i færre situationer og problemstillinger og således oftere må reflektere-i og over-handling. I hendes daglige arbejde ser det ud til, at hun ikke har modtaget al den sparring fra en eller nogle kollegaer, som hun udtrykker ønske om, og som kunne have understøttet arbejdet og processen i hendes udvikling som lærer. Den deltagende lærer giver for eksempel udtryk for, at *"vi har ikke et så godt teamsamarbejde."* (Bilag 4). Hendes team var ellers et oplagt og naturligt sted at få denne sparring med henblik på læring og kompetenceudvikling. Hun efterlyser således sparring til opbygning af viden-i-handling (jf. Schön (Kapitel 4)).

Med Illeris teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at hun efterlyser og til dels mangler samspilsdimensionen og –processen, som spændingsfelt til hende refleksioner og engagement i tilegnelsesprocessen. Med udgangspunkt i Wenger teori (Kapitel 4) kan dette samspil og denne sociale interaktion fås gennem muligheden for deltagelse i et praksisfællesskab. Det team som hun til dagligt indgår i udgør ikke et praksisfællesskab, idet der i dette ikke er et gensidigt engagement blandt medlemmerne. Ligeledes ser det ud til, at der mangler en fælles virksomhed heri, idet de ikke kan blive enige om, hvilken betydning teamet skal have, og hvilken retning de skal arbejde efter.

I de efterfølgende afsnit vil jeg se nærmere på betydningen af den interaktion, som den deltagende lærer havde med sin kollega i Kollegaobservation.

Interaktion med den observerende og superviserende kollega

I dette analyseafsnit vil jeg se nærmere på betydningen af den sociale interaktion, som den deltagende lærer havde og fik i Kollegaobservation. Heri vil jeg blandt andet se nærmere på betydningen af den tryghed, som den deltagende giver udtryk for, at hun havde, da denne tryghed ser ud til at have påvirket hendes engagement i metoden, som dermed har haft betydning for hendes læring og kompetenceudvikling. I dette afsnit analyseres desuden på, om den sociale interaktion kan karakteriseres som et praksisfællesskab.

I det indledende interview gav den deltagende lærer udtryk for, at hun ikke følte sig utilpas eller nervøs i forhold til at skulle observeres og superviseres af en kollega, og at hendes alder og anciennitet muligvis var årsagen til dette.

"Nu er jeg jo også nyuddannet og det er jo noget jeg har prøvet på læreruddannelsen og så videre, at hvis man har været lærer i tyve år, at åbenheden godt kan være ret grænseoverskridende." (Bilag 4).

På trods af denne tilsyneladende tryghed og tilpashed ved situationen, blev hun dog spændt i timen op til observationen. Dette kan således være et tegn på, samt være med til at understrege, hvor grænseoverskridende Kollegaobservation kan være for en lærer.

"Jeg var faktisk lidt spændt kunne jeg mærke det havde jeg ikke lige regnet med at jeg ville blive, men der onsdag hvor hun skulle komme, og så var jeg lige lidt, så var det lige lidt grænseoverskridende, men det gik rigtig godt." (Bilag 4).

Den spændthed som den deltagende lærer giver udtryk for, at hun fik lige inden observationen, ser ud til at være blevet påvirket og vendt i en positiv retning af særligt to grunde. Som hun giver udtryk for, så gik den observerede time rigtig godt, og heri også udførelsen af hendes fokuspunkt. Spændtheden ser således ud til at forsvinde lidt i baggrunden, fordi hun har en følelse af, at lektionen går godt. Ligeledes ser det ud til at have en positiv effekt, at den observerende og superviserende kollega efter observationen anerkendte og roste den deltagende lærer og hendes undervisning, og dermed bekræftede den deltagende lærers egen positive følelse af undervisningen.

"Jamen hun sagde til mig i frikvarteret bagefter lektionen: Ved du hvad (...), jeg vil bare godt lige sige, at du er virkelig en danskfaglig dygtig lærer, og du har bare en rigtig flot og god relation til dine elever. Så jeg var jo helt afslappet. Men jeg var spændt altså, det var jeg, men hun fik mig til sådan at slappe af, også i forhold til, jamen jeg ved da godt at hun ikke ville komme og sige et eller andet grimt, men ja." (Bilag 4).

På trods af at den deltagende lærer godt ved, at kollegaen ikke vil sige noget negativt om hendes undervisning, så rumsterer tanken om det alligevel og ser således ud til at skabe en slags anspændthed hos den deltagende lærer. Hun bliver dog afslappet i det øjeblik, den observerende og superviserende lærer anerkender og roser hende.

"Og så bekræftede hun mig. Det er helt enormt søde ting hun har skrevet, altså jeg er helt sådan overvældet over alt det hun sagde. Og det jeg har været rigtig bange for i år, har været, at jeg ikke stiller autentiske nok spørgsmål, eller at jeg ikke anerkender, at jeg skaber et rum, hvor det er rigtig eller forkert, og det synes jeg hun fik sagt, at det synes hun ikke at jeg gør. Det er jo lidt det jeg også har fået ud af det, så jeg kan slappe lidt mere af og tænke at det er, ja det er jo også fordi jeg er ny, at det er rigtig nok det jeg gør." (Bilag 4).

Ligeledes giver den deltagende lærer udtryk for, at kollegaen og hende *"havde (en) god kemi"* (Bilag 4), hvori de havde fælles forståelser og samme syn på danskfaget, samt samme opfattelse og vurdering omkring de udvalgte undervisningssituationer fra observationen. Dette kan ligeledes have påvirket hende tryghed. Med Wengers teori (Kapitel 4) kan dette forstås ved, at de havde en homogenitet i deres sociale interaktion. Spørgsmålet er her om denne homogenitet blev opvejet af en diversitet mellem dem, således at der opstod en balancegang mellem disse? Ligeledes kan denne homogenitet ses som et tegn på deres fælles repertoire, og jeg forestiller mig, at denne homogenitet også har påvirket det gensidige engagement og den fælles virksomhed positivt, og herved styrket praksisfællesskabet.

Hendes tryghed ved kollegaen og dermed også ved arbejdet med Kollegaobservation ser også ud til at være påvirket af dels en professionel faktor og dels en personlig faktor. Det at hun omtalte kollegaen som en af skolens dygtigste dansklærere, og det at skolelederen også havde anbefalet denne kollega, kan have skabt en professionel tryghed. Forstået på den måde, at den deltagende lærer var tryk ved kollegaen, fordi hun stolede på at kollegaen kunne *"lede og føre"* hende i *"den rigtige retning"*, rent lærerprofessionelt. Den personlige faktor, som også kan have påvirket den tryghed, som den deltagende lærer gav udtryk for at hun havde, stammer fra det generelle indtryk hun havde af kollegaen. Selvom hun ikke tidligere havde samarbejdet med kollegaen, så havde den deltagende lærer et godt indtryk af hende, som en rar og imødekommende person og kollega, som var god til at samarbejde. De to faktorer er nok gensidigt afhængige af hinanden, ligesom de også påvirker hinanden, og de kan således formentlig ikke skilles ad i praksis. Ligeledes kan man forestille sig, at begge faktorer skal være til stede for at skabe en tryghed i denne kontekst.

I de udvalgte teorier står der ikke direkte noget om betydningen af tryghed for læring og kompetenceudvikling, men i flere af teorierne ser jeg elementer, hvori dette kan have betydning for de begreber og forståelser om læring og kompetenceudvikling. I Illeris teori

(Kapitel 4) gør han således opmærksom på, at voksne kun involverer sig i læring, hvis de er interesserede i det, og finder det meningsfuldt. Spørgsmålet er således om den deltagende lærer havde engageret sig på samme i metoden, hvis hun ikke havde været tryk i og ved situationen, eller om dette havde medført, at hun så metoden og læringen heri som uinteressant og ikke meningsfuldt?

Med Wengers teori (Kapitel 4) er det interessant at se nærmere på, hvorvidt den observerende og superviserende lærer engagerede sig i den fælles virksomhed, og dermed om der opstod et praksisfællesskab gennem arbejdet med metoden. Da jeg ikke har interviewet denne lærer, er det gennem den deltagende lærers fortællinger, at jeg analyserer kollegaens engagement. Gennem hendes fortællinger tegner der sig et billede af, at kollegaen også havde engagement i arbejdet med metoden. Dels bad kollegaen om tid til at kunne forberede sig til supervisionen efter observation, hvori jeg ser engagement gennem det tidsforbrug hun lagde i arbejdet med forberedelsen til supervisionen, og dels udarbejdede hun undervejs i observation, og efter denne, i alt 5 sider med noter, refleksionsspørgsmål, vurderinger etc. (jf. Bilag 5), som ligeledes kan indikere et engagement i den fælles virksomhed. Deres fælles repertoire antager jeg er til stede blandt andet på baggrund af, at de begge er læreruddannet og begge med linjefag i dansk, samt at de arbejder på den samme skole. Hermed ser de tre grundlæggende elementer ud til at være til stede for skabelsen af et praksisfællesskab, og dermed var der skabt et rum for læring gennem metoden. I og med at de blot er to personer, som danner dette praksisfællesskab, og at de heri begge har en afgørende rolle for den fælles virksomhed, samt har været deltagere i praksisfællesskabet lige lang tid, må de således begge have en legitim og fuld rolle i dette praksisfællesskab.

5.5 Delkonklusion

Igennem den deltagende lærers arbejde med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation blev der skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling, idet både engagement, praksis og refleksion var til stede i arbejdet med metoderne. Det kan dog ikke konkluderes, om den deltagende lærers refleksioner over praksis har ændret hendes forståelser, vurderinger og handlinger, og således hendes fremtidige undervisning og praksis, hvilket er en forudsætning for, at der er skabt læring og kompetenceudvikling. Metodernes faste fremgangsmåde og struktur har medvirket til, at der blev skabt dette fundament for læring og kompetenceudvikling, idet den deltagende lærer herigennem blev fastholdt i sine refleksioner og sin analytiske tilgang til undervisningen.

Det, at den deltagende lærer valgte et fokuspunkt gjorde hendes refleksioner fokuserede og skabte ligeledes medbestemmelse og tryghed i arbejdet med metoderne, som påvirkede hendes engagement i metoderne. Også de udarbejdede spørgsmål i metoderne var med til at fokusere og fastholde den deltagende lærers refleksioner, hvori de også igangsatte hendes refleksioner.

I Videoanalyse ser det ud til, at den sociale dimension er tidsmæssigt forskudt, og at hendes refleksioner fra denne metode således først får mening og betydning i Kollegaobservationen, hvorved lærings- og kompetenceudviklingsudbyttet af denne metode isoleret er svært at konkludere noget endeligt på.

Gennem den sociale interaktion i Kollegaobservation blev der skabt et praksisfællesskab, hvorved der gennem metoden blev skabt et rum for læring. I dette praksisfællesskab fik den deltagende lærer bekræftelse på dels sin egen rolle som lærer og dels på sin undervisning og praksis. Denne bekræftelse fra kollegaen skabte desuden tryghed, hvilket kan have påvirket hendes engagement i supervisionen, og dermed have øget hendes læringsudbytte. Den sociale interaktion og refleksionerne herigennem, var ligeledes med til at skabe nye perspektiver og nuancere situationer og problemstillinger fra hendes undervisning og praksis, hvorigennem metoden var med til at skabe et fundament for læring.

6 Diskussion

I min analyse har jeg behandlet en række af de tendenser, som den deltagende lærer oplevede og erfarede med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation, og hvori der var flere elementer, som var afgørende for, at der blev skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling. I denne diskussion vil jeg med udgangspunkt i mine analytiske pointer diskutere, hvilke udfordringer og muligheder jeg ser ved de to metoder i forhold deres potentiale for læring og kompetenceudvikling. Dette vil jeg gøre i forhold til den deltagende lærers udbytte og oplevelse.

I dette kapitel vil jeg således først diskutere nogle af de spørgsmål, som jeg rejste undervejs i *Analysen* (Kapitel 5), og herefter vil jeg diskutere, hvordan metoderne kan bruges mere generelt i fremtiden og i en større sammenhæng. Dette både i forhold til den deltagende lærers egen fremtidige brug, men også mere generelt i brugen hos andre lærere og skoler.

6.1 Konkret og styret eller medbestemmende?

Som det både fremgår i det metodiske afsnit (Kapitel 3), og som jeg ligeledes stiller spørgsmålstejn ved i *Analysen* (Kapitel 5), så oplevede jeg balancegangen mellem, hvor konkret og styret metoderne og deres fremgangsmåde skulle være i forhold til, hvor meget medbestemmelse læreren selv skulle have, som udfordrende. Allerede under samarbejdet med den deltagende lærer, og heri arbejdet med metoderne, var denne udfordring således til stede, og efter afslutningen af arbejdet med læreren og metoderne, samt det efterfølgende skriftlige analytiske arbejde omkring dette, synes svaret på denne udfordring ikke at været blevet tydeligere for mig - tværtimod måske. Som det fremgår af analysen, så efterlyste den deltagende lærer på den ene side, at metoderne var så konkrete som muligt. Måske fordi de var lettere at gå til og mere overskuelige at arbejde med. Omvendt så det også ud til, at den deltagende lærer var glad for den medbestemmelse, hun havde på metoderne, og som gav hende tryghed samt et større engagement og motivation i arbejdet med dem. Her er spørgsmålet selvfølgelig først og fremmest om den deltagende lærer har anskuet og følt denne problemstilling på samme måde, som jeg ser den? At en metode er konkret er jo ikke nødvendigvis det samme som at den er styret, og dermed udelukker medbestemmelse fra den deltagende lærer. I arbejdet med metoderne kan det således handle om at finde en balance-

gang mellem, hvor konkret metoderne og rammen for metoderne skal være, i forhold til den mængde medbestemmelse som den deltagende lærer ønsker. Dette er selvsagt en kompleks balancegang, som påvirkes af mange forskellige faktorer, som for eksempel, hvor lang tid har den deltagende lærer har til at forberede sig, eller om læreren har prøvet at forberede sig til og arbejde med denne metode, eller lignende metoder, før.

I forlængelse heraf kan man også stille spørgsmålet, om det var de to metoder i sig selv, der skabte et fundament for læring og kompetenceudvikling, eller om det 'blot' var det, at der blev skabt et rum for refleksion, hvori en helt tredje metode ville være lige så udbytterig, eller måske endda mere? Hvis metoden har en konkret fremgangsmåde med plads til medbestemmelse efter lærerens behov, og formår at skabe et rum for refleksion, hvori læreren fastholdes, og på en eller anden måde indgår i en social interaktion, så kunne en helt tredje metode sikkert være lige så udbytterig i forhold til lærerens kompetenceudvikling.

6.2 Den tidmæssige forskudte samspilsdimension

I dette diskussionsafsnit vil jeg se nærmere på spørgsmålet fra *Analysen* (Kapitel 5) om, hvorvidt det, at der ikke var en social dimension og proces (jf. Illeris (Kapitel 4)) til stede under Videoanalyse betød, at der ikke blev skabt læring og kompetenceudvikling gennem de refleksioner, som den deltagende lærer gjorde sig i denne metode? Ifølge Illeris (Kapitel 4) kan spændingsfeltet mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen både foregå tidmæssigt parallelt eller samtidigt, men også forskudt. Det betyder således, at de refleksioner, som den deltagende lærer gør sig i Videoanalyse, og for den sags skyld også i Kollegaobservation, kan påvirkes af en samspilsdimension nogle timer, dage eller måneder senere. Dermed kan og skal metodernes potentiale for lærings- og kompetenceudviklingsudbytte både ses kort- og langsigtet, forstået på den måde, at det ikke er muligt at vide, hvornår den deltagende lærers refleksioner påvirkes i et spændingsfelt med samspilsprocessen. En del af hendes refleksioner fra Videoanalysen bliver sandsynligvis påvirket af en social dimension allerede i Kollegaobservationen, hvori de således kan blive til læring og kompetenceudvikling gennem ændrede forståelser og handlinger (jf. Mezirow (Kapitel 4)), men dette kunne lige så godt ske under et teammøde om et halvt år. Samspilsdimensionen og –processen kan ligeledes ske og foregå på mange måder. Den behøver således ikke nødvendigvis foregå i interaktionen med en kollega, men kan også skabes i samspillet med eleverne, hvori hun

således får mulighed for at afprøve eller eksperimentere omkring (jf. Schön's begreb refleksion-i-handling (Kapitel 4)), hvorvidt hendes refleksioner giver mening. Herved er der med stor sandsynlighed skabt læring og kompetenceudvikling gennem metoderne, idet lærerens refleksioner tyder på, at hun vil ændrede nogle af sine forståelser og handlinger i hendes efterfølgende undervisning.

6.3 Arbejdet med metoderne fremover

I dette afsnit vil jeg diskutere, hvordan metoderne kan bruges mere generelt i fremtiden og i en større sammenhæng. Dette både i forhold den deltagende lærers egen fremtidige brug, men også mere generelt i brugen hos andre lærere og skoler.

Den deltagende lærer gav i interviewene (Bilag 4) udtryk for, at hun godt kunne finde på at bruge metoderne igen i hendes fremtidige arbejde og udvikling. Spørgsmålet er her om det var hendes følelse af at have fået udbytte af metoderne, og det at have fået et redskab til arbejdet med egen udvikling, eller om det var den positive førstegangsoplevelse af arbejdet med metoderne, hvori den deltagende lærer modtog ros og anerkendelse, der gav hende lyst til at bruge metoderne i fremtiden? Svaret er nok både. Det er således vigtigt, at det i lærerens første brug af metoderne sikres, at læreren er tryk, har tilpas medbestemmelse og at fremgangsmåden er struktureret, men også at den deltagende lærer oplever og kan se et udbytte. Dette kan være en interessant og nyttig information, hvis metoderne skal udbredes til for eksempel andre lærere på skolen.

En anden ting som måske også er værd at tage højde for i et eventuelt fremtidigt arbejde med metoderne er, at lærerens alder og anciennitet måske også kan påvirke arbejdet med metoderne og udbyttet herfra. Som den deltagende lærer giver udtryk for, så tror hun, at en lærers alder og erfaring påvirker måden, hvorpå denne lærer vælger at ville deltage i sådanne metoder. En måde dette kan forstås på, er ved at den mere erfarende læreres meningsstrukturer omkring undervisning må antages at ligge dybt indlejret i dem, hvorved det kræver større forstyrrelser at ændre disse meningsstrukturer. En erfaren lærer vil således formentlig ikke opleve samme udbytte, idet den mere erfarne lærers læringskurve er mindre stejl. Omvendt kan dette også forstås ved, at den mere erfarne lærer har lettere ved at udvikle sig, idet denne lærers rutiner og intuitive tilgang til undervisningen er mere udviklet end den

mindre erfarne lærers. Herved har den erfarne lærer større og bedre mulighed for at gå i dybden og fokusere på de mindre aspekter og detaljer i undervisningen.

En tredje ting som måske også er værd at tage højde for i et eventuelt fremtidigt arbejde med metoden Kollegaobservation er valget af den kollega, som skal observere og supervisere den pågældende lærer. Som det fremgår i *Analysen* (Kapitel 5), så var der positive elementer ved, at den deltagende lærer og kollegaen havde samme forståelse og syn på undervisning, da dette blandt andet skabte tryghed og heri engagement hos den deltagende lærer. Men spørgsmålet er, om den pågældende lærer ville kunne få et større udbytte, hvis kollegaen netop havde en anden forståelse og et andet syn på undervisning, og om dette ville skabe flere og andre refleksioner hos den pågældende lærer end ellers. Dette kunne eventuelt tænkes ind i en større strategi og plan for en lærers kompetenceudvikling. Her kunne lærerens første erfaring med metoden således foregå i et samspil med en kollega, som havde samme forståelse og syn på undervisning for herigennem at skabe en positiv førstegangsoplevelse med metoden. Efter at have opnået erfaring og tryghed med metoden kunne læreren udfordres ved at observeres og superviseres af en kollega, som har en anden forståelse og et andet syn på undervisning for herigennem at øge den pågældende lærers udbytte gennem øget diversitet (Jf. Wenger (Kapitel 4)). Udvælgelsen og sammensætningen af kollegaer i arbejdet med Kollegaobservation kan altså være et vigtigt element til at sikre det størst mulige udbytte for den deltagende lærer i dennes læring og kompetenceudvikling.

7 Konklusion

I det følgende afsnit vil jeg besvare min problemformulering:

Hvordan kan folkeskolelæreres egen undervisningspraksis bruges som udgangspunkt for læring og kompetenceudvikling? Og hvilken oplevelse og erfaring har folkeskolelærere med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation som redskab til læring og kompetenceudvikling?

Igennem den deltagende lærers arbejde med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation blev der skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling, idet både engagement, praksis og refleksion var til stede i arbejdet med metoderne. Den deltagende lærers egen undervisningspraksis er således et oplagt udgangspunkt for hendes læring og kompetenceudvikling, idet refleksion over praksis er fundamentet herfor. I arbejdet med de to metoder kan det dog ikke konkluderes, om den deltagende lærers refleksioner over praksis har ændret hendes forståelser, vurderinger og handlinger, og således hendes fremtidige undervisning og praksis, hvilket er en forudsætning for, at der er skabt læring og kompetenceudvikling.

Metodernes faste fremgangsmåde og struktur medvirkede til, at der blev skabt dette fundament for læring og kompetenceudvikling, idet den deltagende lærer herigennem blev fastholdt i sine refleksioner og sin analytiske tilgang til undervisningen. Det, at den deltagende lærer valgte et fokuspunkt, gjorde hendes refleksioner fokuserede og skabte ligeledes medbestemmelse og tryghed i arbejdet med metoderne, som påvirkede hendes engagement heri. Også de udarbejdede spørgsmål i metoderne var med til at fokusere og fastholde den deltagende lærers refleksioner.

I Videoanalyse ser det ud til, at den sociale dimension er tidsmæssigt forskudt, og at hendes refleksioner fra denne metode således først får mening og betydning i Kollegaobservationen, hvorved lærings- og kompetenceudviklingsudbyttet af denne metode isoleret set, er svært at konkludere noget endeligt på.

Gennem den sociale interaktion i Kollegaobservation blev der skabt et praksisfællesskab, hvorved der gennem metoden blev skabt et rum for læring. I dette praksisfællesskab fik den deltagende lærer bekræftelse på dels sin egen rolle som lærer, og dels på sin undervisning og praksis. Denne bekræftelse fra kollegaen skabte desuden tryghed, hvilket kan have påvirket hendes engagement i supervisionen, og dermed have øget hendes læringsudbytte. Den sociale

interaktion og refleksionerne herigennem, var ligeledes med til at skabe nye perspektiver og nuancere situationer og problemstillinger fra hendes undervisning og praksis, hvorigennem metoden var med til at skabe et fundament for læring. Der ses tendenser til at den deltagende læreres og kollegaens samme forståelse og syn på undervisning kan have skabt en overvægt at homogenitet.

Ved fremtidig brug af metoden bør der tages højde for, at den sociale dimension i læring og kompetenceudvikling kan foregå forskudt i forhold til udførelsen af metoden, hvorved den deltagende lærers refleksioner først bliver til læring på et senere tidspunkt. Der bør ligeledes tages højde for balancegangen mellem, hvor konkret og styret metoden skal være i forhold til lærerens medbestemmelse. Ligeledes kan en god førstegangsoplevelse i brugen af metoderne, hvori læreren er tryk samt bliver rost og anerkendt, skabe lyst til videre og yderligere brug af metoderne. Herudover kan udvælgelsen af kollegial observant i arbejdet med Kollegaobservation være et vigtigt element til at sikre det størst mulige udbytte for den deltagende lærer i dennes læring og kompetenceudvikling.

8 Litteraturliste

Bøger

- Allen, Dwight W., Ryan Kevin (1969): "Microteaching", Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company
- Arnmark, Line & Junge, Dorte (2014): "Skoleledelsen i forandring", Gyldendals Forlag
- Baandrup, Hanne & Friis Madsen, Annette (1994): "Åben dør – pædagogik i praksis", Forlaget Modtryk Amba, 1. oplag
- Bloch-Poulsen, Jørgen et al. (2012): "Refleksiv praksis – forskning i forandring", Aalborg Universitets Forlag
- Brinkmann, Svend & Tangaard, Lene (2010): "Kvalitative metoder – En grundbog", Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 4. oplag
- Brodersen, P., Fibæk Laursen, P., Agergaard, K., Grønbæk Nielsen, N., Ørsted Andersen, F. (2010): "Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet", Gyldendal, 1. udgave, 3. oplag
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E., & Totfeng, D. (2012): "Aktinsforskning – en grundbog". Samfundslitteratur, 1. Udgave
- Ellström, Per-Erik (1996): "Rutin och reflektion" I: Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan (red.): "Livslångt lärande", Lund: Studentlitteratur
- Ellström, Per-Erik (2002): "Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv", Stockholm: Norstedts juridik AB
- Fibæk Laursen, Per et al: "Gyldendals pædagogik håndbog", 1. udgave, 1. oplag, Gyldendals lærerbibliotek (2011)
- Flyvbjerg, Bent: "Rationalitet og magt bind 1 – det konkrete videnskab", Akademisk Forlag, 1. udgave, 11. oplag 2006
- Gergen, Mary og Kenneth (2005): "Social konstruktion - ind i samtalen", Dansk Psykologisk Forlag A/S, 1. Udgave
- Grønbæk Pors, Justine (2014): "Støjende styring – Genopfindelse af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring", Nyt fra samfundsvidenskaberne, 1. udgave, 1. oplag
- Hattie, John (2013): "Synlig læring – for lærere", Frederikshavn: Dafolo

- Høyrup, Steen & Pedersen, Kim (2002): Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen I: Illeris, Knud (2002): "Udspil om læring i arbejdslivet", Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave
- Illeris, Knud. (2004): "Voksenuddannelse og voksenlæring", Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag
- Illeris, Knud (2006): "Læring", Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (2011): "Kompetence. Hvad – hvorfor – Hvordan?", 1. udgave. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Jørgensen, Per Schultz (2001): "Kompetence – overvejelser over et begreb", Nordisk Psykologi, Nr. 3
- Klausen, Kurt Klaudi et al. (2011): "Den decentrale leder – En undersøgelse af vilkårene for ledelse i kommunernes decentrale serviceinstitutioner", Syddansk Universitet og Lederne
- Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (2009): Deltagende observation - Introduktion til en forskningsmetodik. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steiner (1997): "En introduktion til det kvalitative forskningsinterview", 1. Udgave. Hans Reitzels Forlag Reitzels Forlag, København.
- Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2009): "InterView - Introduktion til et håndværk", Hans Reitzels Forlag, 2. Udgave, København
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2012): "Situert læring – legitim perifer deltagelse" i Knud Illeris: "49 tekster om læring", Samfundslitteratur.
- Leth Andersen, Hanne & Tortzen Bager, Lene (2011): "Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer", Aarhus Universitetsforlag
- Levin, Ben (2010): "How to Change 5000 Schools". Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Mezirov, Jack (2000): Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris (red): Tekster om læring (s. 67-82), Roskilde Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2005): At lære at tænke som voksen. I: K. Illeris & S. Berri (red): Tekster om voksenlæring (s. 89-104), Roskilde Universitetsforlag
- Pahuus, Mogens (2003): "Hermeneutik" I F. Collin & S. Køppe: "Humanistisk videnskabsteori"(pp. 139-170), DR Multimedie

- Robinson, Vivivan (2015): "Elevcentreret skoleledelse", 1. udgave, 1. oplag, Dafolo Forlag
- Stamp, Jesper (2014): "Med Læringskonsulenterne på arbejde – Hvordan gruppeinterviewet kan skabe læring i og til forandring". Aalborg Universitet
- Stamp, Jesper et al. (2013): "Hvordan helvede i luften skal vi nå det hele! – En caseundersøgelse om lærerernes oplevelse af den nye skolereform på Snekkersten Skole". Aalborg Universitet
- Stamp, Jesper et al. (2014): "F for fremtid – Et projekt om fremtidsværkstedet som evalueringsform". Aalborg Universitet
- Thisted, Jens (2013): "Forskningsmetode i praksis – Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik", 1. udgave, 4. oplag, Munksgaard, København
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. og Rattleff, P. (2002): "Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet", Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Wahlgren, Bjarne (2009): "Transfer mellem uddannelse og arbejde", Nationalt center for kompetenceudvikling, København
- Wahlgren, Bjarne (2010): "Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde", Akademisk Forlag, København
- Wahlgren, Bjarne og Aarkrog, Vibe (2012): "Transfer - Kompetence i en professionel sammenhæng", Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag
- Wenger, Etienne (2012) "En social teori om læring" i Knud Illeris: "49 tekster om læring", Samfundslitteratur
- Wenger, Etienne (2004): Praksisfællesskaber, Hans Reitzels Forlag
- Yin, Robert K. (1994): "Case Study Research – Design and Methods", 2 udgave, Thousand Oaks, Sage Publications Inc
- Yin, Robert K. (2013): "Case Study Research – Design and Methods", 5. udgave, Sage Publications Inc
- Zins, C. (2000): "Success, a structured search strategy: rationale, principles, and implications." Journal of the American Society for Information Science, 51(13), 1232-1247

Rapporter

- Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2009): "Særlige ressourcepersoner i folkeskolen"
- Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2013): "Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling"
- Nordenbo, S.E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Søgaard Larsen, M., Uljens, M., Fibæk Laursen, P., & Hauge, T.E. (2010): "Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI)." In: The Evidence Base. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, DPU, Aarhus University
- Rambøll Management Consulting & Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2013): "Kortlægning og analyse opkvalificering af lærer og pædagoger i folkeskolen"
- Rambøll Management Consulting et al. (2014): "Forskningsbaseret viden om pædagogisk ledelse"
- Rambøll Management Consulting et al. (2014): "Forskningskortlægning pædagogisk ledelse"
- Undervisningsministeriet (2015): "Ledelse af den nye folkeskole – Syv ledelsesfelter til skoleledelse og forvaltninger"
- Undervisningsministeriet (2013): "Pejlemærker for kompetenceudvikling i folkeskolen"
- Qvortrup, Lars et. Al (2014): "Kortlægningsundersøgelse i Fredericia Kommune", Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Links

- Illeris, Knud (2014): "Transformativ læring og identitet", Dansk magisterforening:
<http://www.dm.dk/FagligtForum/UddDidaForsk/Artikler/TransformativLaering> - d. 23.04.2015
- Undervisningsministeriet: "Nationale mål og enklere regler":
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Skoleledelse-og-styring/Nationale-maal-og-enklere-regler> - d. 23.04.2015
- Undervisningsministeriet: "Kompetenceudvikling af pædagogisk personale":
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Kompetencer-og-viden/Kompetenceudvikling-af-paedagogisk-personale> - d. 23.04.2015
- Folkeskolen: "Skolelederne: Vi mangler midler til efteruddannelsesmilliarden":
<http://www.folkeskolen.dk/551591/skolelederne-vi-mangler-midler-til-efteruddannelses-milliarden> - d. 23.04.2015
- Undervisningsministeriet: "Eksperten om læringsmålstyret undervisning og læring":
<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering> - d. 23.04.2015

9 Bilag

9.1 Bilag 1 - Mailkorrespondance med den deltagende lærer

Hej X,

17. marts 2015 kl. 14.32

Jeg skriver til dig idet du overfor X har tilkendegivet, at du gerne vil deltage i mit specialeprojekt om observations/supervisions-metoder - og tak for det! Jeg ved ikke hvor meget du har fået at vide af Mads om projektet og deltagelsen i det, så her får du lige et par linjer om det.

Overordnet handler projektet om, hvordan folkeskolelærere oplever forskellige observations- og supervisions- metoder samt hvilken læring og kompetenceudvikling, der skabes gennem disse. Observations og supervisions- metoder, som benyttes i projektet er Microteaching (videofilmning af egen undervisning), observation og supervision fra kollega, og evt. observation og supervision fra en leder.

Deltagelse i projektet indeholder også nogle interviews.

Jeg vil foreslå at vi mødes på skolen en dag i den nærmeste fremtid, så du kan få en mere grundig orientering omkring deltagelsen i projektet. Måske det allerede kunne være sidst i denne uge eller starten af næste uge?

Jeg håber at du finder projektet spændende - og at du også selv får noget ud af det, og bliver klogere undervejs.

Venlig hilsen

Jesper Stamp

23. marts 2015 kl. 09.14

Hej Jesper

Jeg tænker, at dit specialeprojekt lyder rigtig spændende, og jeg ser frem til at deltage.

Jeg kan i morgen fra 15.40 – 17.00, og jeg kan på fredag mellem 12.30 og 14.00 – Kan du nogle af de tidspunkter?

Mange hilsner X

23. marts 2015 kl. 09.53

Hej X,

Det lyder godt..! Fredag fra 12.30 -14.00 passer godt - så lad os aftale det.

På vores møde vil jeg som sagt først orientere dig om projektet, og efterfølgende skal du selv være med til at definere og bestemme en del omkring, hvordan observationerne og de efterfølgende refleksioner skal tage sig ud ved hver metode. Herefter vil jeg rigtig gerne lave et indledende interview med dig, som blandt andet handler om din normale undervisningspraksis – herunder forberedelse, udførsel og særligt evalueringen af egen undervisning. Herudover spørges ind til de muligheder og udfordringer, som du ser ved de tre observations/supervisions-metoder. Du får selvfølgelig en uddybende forklaring omkring interviewet inden vi starter på.

Herudover skal vi have afklaret et par praktiske ting - blandt andet at få aftalt nogle datoer for afprøvning af metoderne.

Alt i alt tænker jeg at de 1,5 time kommer til at passe fint med at vi kan nå ovenstående ting.

Hvor kan/skal vi mødes på fredag? Det ville være fedt, hvis du havde mulighed for at skaffe et mødelokale eller lign, så vi ikke bliver forstyret. Mon du har tid og mulighed for dette?

Hvis du har nogen spørgsmål, som du gerne vil have afklaret eller svar på inden vi ses på fredag, så lad mig endelig vide.!

Jeg ser frem til at mødes med dig..

Venlig hilsen

Jesper Stamp

25. marts 2015 kl. 11.11

Hej Jesper

Jeg har booket et mødelokale til os, og vi kan bare aftale, at jeg henter dig i kontorgangen.

Det lyder rigtig spændende, og jeg gør mig nogle tanker om de tre observationsmetoder til på fredag – Og medbringer min kalender.

Jeg glæder mig til at høre meget mere.

De bedste hilsner X

Hej X,

Det lyder rigtig godt! Vi ses i morgen..

Venlig hilsen

26. marts 2015 kl. 21.50

Hej X,

Hermed opsamling og "to-do" på de kommende aktiviteter - herunder forberedelse og efterbehandling af de to metoder.

I forhold til Microteaching:

Overvej hvilket fokus du præcis tænker kunne være spændende at se nærmere gennem videofilmning og efterfølgende analyse/refleksion?

Her skal du overveje hvilken del af lektionen du kan/vil se nærmere på dit fokus?

Hvordan kan det filmes bedst muligt - tæt på/langt fra? Hele klassen/En-til-en-dialog? Hvordan kan du nemt tilgængeligt se og analysere/reflektere over dit fokus? Hvor lang tid vil være optimalt at afsætte til analysen/refleksionen?

Da metoden ikke rigtig bliver benyttet så meget (endnu), så findes der ikke rigtig nogen undersøgelser/erfaringer som jeg kan videregive til dig i forhold til brug af metoden. Jeg tænker derfor at det måske her kunne give god mening at du selv overvejede ovenstående, og at vi herefter sammen kunne kvalificere og specificere, hvordan dit fokus kan undersøges bedst med metoden - Fx udarbejder nogle refleksionsspørgsmål som kan danne grundlag for analysen/refleksionen, og som bedst mulig understøtter at du får så meget som muligt med fra metoden!?

I forhold til observation og supervision fra kollega: (Det skal være en erfarer/dygtig/uddannet i forhold til netop observation og supervision, og en som du føler dig tryk ved at skulle have til dette. Og så selvfølgelig en som kan understøtte det fokus du vælger for denne metode)

Overvej hvilket fokus du præcis tænker kunne være spændende at se nærmere på når du skal observeres og superviseres af en kollega (Måske det giver mening at vælge det samme som ved Microteaching? Måske giver det mening at vælge et andet alt efter hvor du tænker at din supervisant særligt kan bidrage og understøtte dig og din undervisning - fx pædagogisk, fagfagligt, didaktisk, klasserumsledelse, elev-lærer- relation etc? Lav en aftale med den kollega som skal observere og supervisere dig omkring:

Hvornår kan/skal i mødes før metoden, således at i kan aftale rammen observationen og supervisionen (Se vedhæftet skriv om observation og supervision på Lillerød Skole) Hvornår kan/skal observationen foregå (1 lek.) Hvornår kan/skal supervisionen foregå (mest optimalt hvis den kan blive umiddelbart efter eller i hvert fald sammen dag)

Som sagt så har jeg vedhæftet et skriv om observation og supervision på Lillerød Skole, som i/skolen selv har udarbejdet (det er stadig et udkast da det skal endeligt godkendes i løbet af

næste måned i pædagogisk udvalg). Brug det som inspiration og i forhold til de aftaler som skal gøres i forhold til før, under og efter observationen fra din kollega.

Håber at ovenstående er overskueligt - det er vigtigt for mig at du ikke synes det er uoverskueligt, at du selv skal tilrettelægge en del af indholdet og rammen for metoderne!

Lad mig gerne vide om vi sammen skal kigge på dine tanker og fokus i forbindelse med Microteaching. Og lad mig endelig vide, hvis du er i tvivl om noget eller har nogen spørgsmål.!

Venlig hilsen

Jesper

9. april 2015 kl. 11.25

Hej X,

Håber at du har haft en god påskeferie!

Vil du give mig en melding omkring den opsamlingsmail jeg sendte til dig i påsken!? Gerne hurtigst muligt da det jo "allerede" er i næste uge at du laver Microteaching.

Og lad mig gerne vide om vi sammen skal kigge på dine tanker og fokus i forbindelse med Microteaching og evt. også nogle praktiske ting. Og lad mig endelig vide, hvis du er i tvivl om noget eller har nogen spørgsmål.!

Bedste hilsner

Jesper

10. april 2015 kl. 20.30

Hej Jesper. Du må undskylde, at jeg ikke har fået svaret dig - Jeg har ligget vandret denne uge. Jeg har fået sendt sedler ud til forældrene med tilladelse til at filme eleverne, og jeg har fået spurgt X (Kollega) fra team 7, om hun vil være med til en supervision - Og det vil hun gerne. Vi skal bare have det praktiske på plads. Jeg laver et skriv omkring fokuspunktet for observationerne her i weekenden, så får du det søndag aften - Håber det er okay?

Mange hilsner X

11. april 2015 kl. 12.31

Hej X, Det er helt ok - sådan er det jo en gang imellem..

Og som sagt, så lad mig endeligt vide om vi sammen skal kigge på dine tanker og fokus i forbindelse med Microteaching, hvordan du bedst muligt kan kigge på det bagefter og evt. også nogle praktiske ting. Og lad vide, hvis du er i tvivl om noget eller har nogen spørgsmål.!

Venlig hilsen

Jesper

12. april 2015 kl. 21.46

Hej Jesper.

Jeg har lavet et skriv, lad mig vide, hvad du tænker – Du må meget gerne byde ind omkring refleksionsspørgsmålene.

De bedste hilsner X

13. april 2015 kl. 08.02

Hej X,

Jeg tror at du har vedhæftet det forkerte skriv? Det vedhæftede er tilladelsen omkring filmning..

Vh

Jesper

Ups – Her er den rigtige

13. april 2015 kl. 09.09

Hej X,

Det ser super fint ud! Det ligner et rigtig spændende fokus som du har valgt, og jeg synes at det er nogle gode og relevante (refleksions)spørgsmål som du har skrevet!

Jeg har indsat/skrevet kommentarer i dit dokument (se vedhæftet fil), som måske kan være med til at kvalificere metoden og processen yderligere, og herved forhåbentlig gøre dit

udbytte endnu større.

Jeg vil lige "advare" på forhånd omkring, at når du åbner dokumentet kan det se lidt overvældende ud med kommentarer og længden på disse. Dette er ikke fordi at dit skriv har "fejl eller mangler" - jeg synes som sagt, at det er et rigtig godt og relevant skriv du har lavet! Det er derfor vigtig for mig at sige, at du bestemt ikke skal gøre noget anderledes! Mine tanke og forhåbning med kommentarerne er det kan kvalificerer processen og metoden yderligere således, at dit udbytte bliver størst muligt.! Herudover håber jeg også at kommentarerne kan gøre det nemmere og mere konkret for dig at udføre metoden og processen.

Så åben dokumentet og læs kommentarerne roligt en efter en. Brug det, som du synes er eller kan være relevant, og hvis der er noget du ikke synes giver mening i forhold til dig, så sorter det fra. Bemærk at kommentarerne er længere end det som kan stå i dem - så du skal lige dobbeltklikke på dem for at kunne se det hele som jeg har skrevet.

Jeg har også skrevet en konkret fremgangsmåde til når du skal se og analysere videosekvensen - forhåbentlig kan det gøre det nemmere og mere overskueligt for dig når du skal til det.

Du får lige mit tlf nr - 21857074 - Ring endeligt hvis du har behov for det eller hvis du er i tvivl om noget.!

Venlig hilsen

Jesper

13. april 2015 kl. 10.35

Hej Jesper

Det var et godt input – Jeg er ikke sikker på, om jeg har forstået din første kommentar i mailen, det kan du se på mit skriv, om jeg har.

Jeg har lavet om i en del af det, du kan lige se det igennem og vende tilbage. Hvor lang forventer du at videosekvensen skal være? Jeg forsøger mig med min iPhone.

De bedste hilsner X

13. april 2015 kl. 16.54

Hej X,

Jeg synes at det ser rigtig fint ud!

Det er rigtig svært at sige, hvor lang videosekvensen skal være - umiddelbart vil jeg mene et sted mellem 5-15 min. Men det afhænger meget af hvordan du har tilrettelagt undervisningen. Det vigtigste er vel, at du får filmet tiden lige inden/op til plenumsamtalen og selve

plenumsamtalen - for det er vel selve plenumsamtalen som er omdrejningspunktet, og som du gerne vil undersøge nærmere (hvis jeg altså har forstået det rigtigt?).

Umiddelbart vil jeg gætte på at du sagtens kan finde nogle spændende elementer på 5 min - det kan også justeres efter hvor meget man går i detaljen. Men nogen gange kan det jo være rart og mest spændende, hvis man har flere sekvenser som man kan vælge mellem. Men det afhænger som sagt meget af, hvor lang plenumsamtalen er og hvor lang tid det giver mening at den er. Alternativt giver det måske mening at have to plenumsamtaler, hvor eleverne har arbejdstid imellem, og hvor du så optager begge.

Håber at det var svar nok..

Venlig hilsen

Jesper

14. april 2015 kl. 21.32

Hej Jesper. Jeg er klar til i morgen.

Jeg talte med X (Kollega) i dag, og hun har en kandidat i dansk, og har i den forbindelse beskæftiget sig en del med fortolkningsfællesskaber. Så jeg tænker, at det er helt oplagt, at jeg beholder det fokus. Hun kommer med i min 3. tredje lektion på næste onsdag, og hun ville høre, om hun må give feedback torsdag i stedet - Hun kan godt lide at have lidt tænke tid. Er det okay? Hvordan dokumenterer vi vores fælles refleksioner?

De bedste hilsner X

15. april 2015 kl. 07.49

Hej X,

Det er fint med mig, at X (Kollega) gerne vil vente med at give feedback til torsdag. Jeg tænker at vi to finder en ny og anden dato for det sidste interview når vi mødes i morgen. To ting: - Mon du kan skaffe mødelokalet (eller et andet lokale) igen til interviewet i morgen?

- Hvor lang tid har vi sammen i morgen? Blot for at vide, hvor meget vi kan nå at aftale/snakke om ud over interviewet..

Venlig hilsen

Jesper

15. april 2015 kl. 21.24

Hej Jesper.

Observationen er gennemført, og jeg har skrevet mine refleksioner ned.

Jeg har booket et lokale til os i morgen – Jeg henter dig samme sted. Vi har fra 09.00^10.30.

Mange hilsner X

20. april 2015 kl. 09.58

Hej Jesper.

Tak for sidst. X (Kollega) ville gerne, hvis du gerne vil give et forslag til en observationsmetode. Kan du nå det til i morgen?

De bedste hilsner X

20. april 2015 kl. 12.49

Hej X,

Jeg har vedhæftet et forslag til en observationsmetode. Det er blot et forslag, så X (Kollega) må/kan bruge det som det er, eller må/kan justere og tilpasse det som hun gerne vil. Helt konkret har jeg lavet et skema til hende som hun kan have med ind i klassen når hun skal observere. Herudover har jeg lavet en intro, beskrivelse og læsevejledning til det.

Som sagt kan hun "plukke" de ting i skrivet, som giver mening for hende og som hun kan og vil bruge som inspiration - både til observationen med også til den efterfølgende refleksion.

Lad mig vide hvis du/i er tvivl om noget eller hvis jeg på andre måder kan supplere eller give input/indspark til jer.

Venlig hilsen

Jesper

Du er hurtig. Det ser spændende ud – Jeg viser X (Kollega) det. Mange hilsner

X

9.2 Bilag 2 - Første udkast til Videoanalyse-sessionen

Microteaching:

- **Overvej hvilket fokus du præcis tænker kunne være spændende at se nærmere gennem videofilmning og efterfølgende analyse/refleksion?**
 - Jeg tænker, at mit fokus skal være fortolkningsfællesskabet.
 - Jeg vil undersøge fortolkningsfællesskabet i dansk i min 8. klasse.
 - Mit udgangspunkt er, at jeg ud fra analysen og refleksion kan få øje på, ideer til at skabe mere åbenhed i fortolkningsfællesskabet.
 - Jeg vil undersøge, i hvilke situationer fortolkningsfællesskabet fungerer godt, og jeg vil også undersøge, hvornår det ikke fungerer:
 - I hvilke situationerne meget deltagende og motiverede? Hvordan udfolder de sig?
 - Hvad det er, der hæmmer/blokerer fortolkningsfællesskabets udfoldelse.

Refleksionsspørgsmål:

- **Hvordan reagerer eleverne i plenum - Nonverbalt?**
 - Hvordan er elevernes kropssprog?
 - Hvordan er mit kropssprog?
- **Hvordan reagerer jeg i plenum - Nonverbalt?**
 - Hvordan placerer jeg mig i klasserummet?
 - Hvordan placerer eleverne sig?
 - Hvordan er stemningen i klasserummet? Presset, let etc.?
- **Hvordan reagerer eleverne i plenum - Verbalt?**
 - Hvilke elever byder ind i samtalen, og hvem afholder sig - Er der en synlig struktur?
- **Hvordan reagerer jeg i plenum - Verbalt?**
 - Hvordan responderer jeg på elevernes udtalelser?
 - Hvordan er min tonering?
- **Tegn i fortolkningsfællesskabet:**
 - Kan jeg se nogle tegn på barrierer mod læring? Ambivalens, forsvar, modstand?
 - Er der nogle sekvenser, hvor eleverne er deltagende? Hvilke situationer?
 - Hvilke spørgsmål stiller jeg, når eleverne deltager aktivt?
 - Hvordan er mit kropssprog?
 - Hvordan er elevernes kropssprog?
 - Hvilke spørgsmål stiller jeg, når eleverne ikke deltager aktivt?
 - Hvordan er mit kropssprog?
 - Hvordan er elevernes kropssprog?

De praktiske overvejelser:

- Her skal du overveje hvilken del af lektionen du kan/vil se nærmere på dit fokus?

- Jeg tænker, at jeg starter med at filme ved de indledende opgaver, som skal afsluttes med en samtale i plenum. Det er svært helt at sætte et eksakt tidspunkt på, men omkring 3. lektion.
- **Hvordan kan det filmes bedst muligt - tæt på/langt fra? Hele klassen/En-til-en-dialog?**
 - Jeg tror, at vi får det bedste resultat ved at filme langt fra, på denne måde bliver helheden mere synlig.
- **Hvordan kan du nemt tilgængeligt se og analysere/reflektere over dit fokus?**
 - Jeg har mulighed for at analysere og reflektere onsdag aften hjemme hos mig selv - Det er absolut der, der er mest arbejdsro og tid til fordybelse.
 - Jeg ser hele filmen igennem.
 - Jeg udvælger herefter en til to sekvenser som er interessante i forhold til mit fokus: *Hvor fortolkningsfællesskabet fungerer/eller tenderer til at fungere godt. Hvor fortolkningsfællesskabet var/blev hæmmet/blokeret.*
 - Jeg ser sekvenserne igennem igen og bruger mine refleksionsspørgsmål til at analysere sekvenserne.
 - Mit udgangspunkt er, at jeg forhåbentligt får øje på en ting, hvor fortolkningsfællesskabet fungerer godt, som jeg kan gøre endnu mere af fx spørgsmålstyper, kropssprog etc. Jeg forventer også at få øje på en ting, som jeg kan gøre anderledes i min praksis, verbalt såvel som nonverbalt, som jeg kan ændre/"skrue på" efterfølgende.
- **Hvor lang tid vil være optimalt at afsætte til analysen/refleksionen?**
 - Mellem en time til halvanden - Jeg tænker, at det er realistisk også i en praksis-virkelighed. Hvis jeg står med en problematik i klassen fagligt/socialt, bruger jeg ofte langt mere tid.

Observation og supervision fra kollega:

- Jeg er blevet lidt i tvivl omkring mit fokus i forhold til supervisionsdelen. Jeg har en meget alsidig klasse og niveauforskellene er meget spredte - Derfor kunne et spændende fokus være undervisningsdifferentiering. Men hvis jeg nu får lyst til at arbejde videre med fortolkningsfællesskabet efter på torsdag, er det jo også ret ærgerligt. Må jeg beslutte dette fokus på torsdag, eller er det for sent i processen?
- Det er X (Kollega) min kommende teamkollega, som jeg har spurgt, om hun ville deltage. Mads anbefalede hende, og han siger, at hun er meget skarp. Jeg kender hende ikke super godt, vi har planlagt nogle idrætsforløb sammen - Men jeg er meget tryk ved hende, og jeg tænker det er en god måde, hvor vi kan lære hinanden bedre at kende.

9.3 Bilag 3 - Videoanalyse-session med sparrings-feedback

Observation - X

Microteaching:

- Overvej hvilket fokus du præcis tænker kunne være spændende at se nærmere gennem videofilmning og efterfølgende analyse/refleksion?
 - Jeg tænker, at mit fokus skal være fortolkningsfællesskabet. Jeg vil undersøge, hvad det er, der hæmmer/blokerer fortolkningsfællesskabets udfoldelse. Mit udgangspunkt er, at jeg ud fra analysen og refleksion kan få øje på, ideer til at skabe mere åbenhed i fortolkningsfællesskabet.
 - *Hvordan reagerer eleverne i plenum?*
 - *Hvilke elever byder ind i samtalen, og hvem afholder sig - Er der en synlig struktur?*
 - *Hvordan responderer jeg på elevernes udtalelser?*
 - *Hvordan er min tonering?*
 - *Hvordan er stemningen i klasserummet? Presset, let etc.?*
 - *Hvordan er elevernes kropssprog?*
 - *Hvordan er mit kropssprog?*
 - *Hvordan placerer jeg mig i klasserummet?*
 - *Hvordan placerer eleverne sig?*
 - *Kan jeg se nogle tegn på barrierer mod læring? Ambivalens, forsvar, modstand?*

Jesper Stamp 13/4/2015 09.38

Kommentar [1]: Måske det også kan være interessant at se på i hvilke situationer fortolkningsfællesskabet fungerer – altså i hvilke situationer er eleverne meget deltagende og udfolder sig.? Eller situationer hvor der er tendens til dette?
- Hvilke(t) spørgsmål bliver stillet?
- Her kan du også benytte en række af dine allerede nedskrevne (refleksions)spørgsmål.

Dette kan måske også give ideer og inspiration til at skabe mere åbenhed i fortolkningsfællesskabet.

Jesper Stamp 13/4/2015 09.48

Kommentar [2]: Gode og relevante (refleksions)spørgsmål!

Som jeg ser det, så er der 2x2 dimensioner:

- Dig som lærer og dem som elev.
- Den verbale/sproglige dimension og den non-verbale dimension.

Måske det kan give mening at have i baghovedet når du ser og analysere videoen bagefter. Er der mon en af dimensionerne som betyder mere end de andre i forhold til åbenheden i fortolkningsfællesskabet?
Fx: Er det måden som du stiller spørgsmål på der har betydning? Og hvilke

- **Her skal du overveje hvilken del af lektionen du kan/vil se nærmere på dit fokus?**
 - Jeg tænker, at jeg starter med at filme ved de indledende opgaver, som skal afsluttes med en samtale i plenum. Det er svært helt at sætte et eksakt tidspunkt på, men omkring 2. lektion.
- **Hvordan kan det filmes bedst muligt - tæt på/langt fra? Hele klassen/En-til-en-dialog?**
 - Jeg tror, at vi får det bedste resultat ved at filme langt fra, på denne måde bliver helheden mere synlig - Med fare for, at lyden bliver dårlig. Jeg spørger bibliotekaren i morgen, om vi har noget godt udstyr.
- **Hvordan kan du nemt tilgængeligt se og analysere/reflektere over dit fokus?**
 - Jeg har mulighed for at analysere og reflektere onsdag aften hjemme hos mig selv - Det er absolut der, der er mest arbejdsro og tid til fordybelse.
- **Hvor lang tid vil være optimalt at afsætte til analysen/refleksionen?**
 - 1.5 timer???

spørgsmål(styper) fungerer/fungerer ikke? Er det elevernes non-verbale sprog som betyder noget? Etc..

... [1]

Jesper Stamp 13/4/2015 10.06

Kommentar [3]: Super. Umiddelbart er iPhones mikrofon faktisk udmærket, så du kan overveje om du også vil prøve hvordan din iPhone fungerer til dette, hvis du måske kunne forestille dig at gøre det en anden gang. Men jeg har ikke erfaring med hvordan den er i et klasselokale, og når der måske er flere/mange der snakker på samme tid. Vær opmærksom på om din iPhone og det lånte udstyr har plads/kapacitet til en længere videofilm!

Hvis det er muligt, så opset og start videoen før timen går i gang. Herved mindsker du at eleverne agerer anderledes. Noter det ti ... [2]

Jesper Stamp 13/4/2015 10.15

Kommentar [4]: Jeg synes at du skal sige maks 1,5 time til dig selv, og måske se om du kan gå efter 1 time. Men du må i princippet helt selv om hvor lang tid du bruger! Nogen gange kan det dog være en fordel at begrænse tiden, da man herved også er bedre til at skære ind til benet i forhold til den man kigger på og derved bliver mere præcis og konkret i sit output.

Et forslag til en konkret måde at kigge på videoen på kunne være:

-Se hele den udvalgte videosekvens igennem først, uden at stoppe eller af ... [3]

Observation og supervision fra kollega:

- Jeg er blevet lidt i tvivl omkring mit fokus i forhold til supervisionsdelen. Jeg har en meget alsidig klasse og niveauforskellene er meget spredte - Derfor kunne et spændende fokus være undervisningsdifferentiering. Men hvis jeg nu får lyst til at arbejde videre med fortolkningsfællesskabet efter på torsdag, er det jo også ret ærgerligt. Må jeg beslutte dette fokus på torsdag, eller er det for sent i processen?
- Det er Camilla min kommende teamkollega, som jeg har spurgt, om hun ville deltage. Mads anbefalede hende, og han siger, at hun er meget skarp. Jeg kender hende ikke super godt, vi har planlagt nogle idrætsforløb sammen - Men jeg er meget tryk ved hende, og jeg tænker det er en god måde, hvor vi kan lære hinanden bedre at kende.

Jesper Stamp 13/4/2015 10.17

Kommentar [5]: Fine overvejelser - Så ja, det venter du/vi bare med at afklare til på torsdag.

Jesper Stamp 13/4/2015 10.18

Kommentar [6]: Super fint Ditte - Vi snakkes også bare ved om dette på torsdag..

9.4 Bilag 4 – Lydfiler og transskription

Findes på den vedlagte CD

9.5 Bilag 5 - Forslag til 'observationsmetode'

Observations-"metode"

- Et forslag til en ramme for observationen og den efterfølgende supervision

Intro, beskrivelse og læsevejledning

Denne ramme skal blot opfattes som et forslag/skabelon til en observations-"metode".

Skabelonen kan fint bruges som den er, men observatøren/superviseren (brugeren) kan også justere og tilpasse den efter egne erfaringer eller egen vilje.

På sidste side kan du finde en skabelon til et observationsskema, hvor de også kan se eksempler på, hvordan skemaet kan/skal udfyldes.

Skabelonen er udarbejdet med 4 niveauer, som skal gøre det nemmere at fokusere, strukturere og systematisere sine observationer, og således også gøre den efterfølgende supervision nemmere at gå til.

Niveau 1 er grundlæggende og omdrejningspunktet for observationen. Her noteres (objektivt!) de relevante/interessante episoder og situationer i forhold til det udarbejde fokus for observationen.

Niveau 2, 3 og 4 kan udfyldes mere efter "smag og behag" alt efter hvilke tanker og refleksioner observatøren gør sig omkring 'beskrivelsen' (niveau 1). Ved nogle beskrivelser vil man måske både synes, at det giver mening at notere noget i både niveau 2, 3 og 4, mens det andre gange måske kun synes relevant og meningsfuldt at notere noget i ét af disse niveauer.

Niveau 1: Beskrivelser

- Det er vigtigt at beskrivelserne som noteres bliver beskrevet så objektivt som muligt! Beskrivelserne kan nemlig bruges i den efterfølgende supervision til at genkalde den beskrevne episode/situation således, at både du og læreren kan genkende situationen og at situationen stadig er "neutral" når i skal til at tale og analysere/reflektere over den.
Herudover er det altid godt og rart, at kunne give konkrete eksempler når man skal supervisere.
Noter evt. dine observationer på et separat stykke papir og overfør (bagefter) de vigtigste episoder/situationer til/i nedenstående skema.

Niveau 2: Spørgsmål til beskrivelsen

- Det kan være fint at notere det/de umiddelbare spørgsmål, som man tænker kunne være spændende at vide nærmere om eller som kunne være relevant at få besvaret. Efter observationen kan man evt. sortere i, omformulere i, revurdere på spørgsmålene og måske dukker nye og anderledes spørgsmål op, som kan bruges i supervisionen. Overvej betydningen af forskellige spørgsmålstyper. Hvad og hvordan spørgsmål bruges til at afdække konkrete detaljer.
Åbne (autentiske) spørgsmål bruges til at afdække tanker, holdninger og følelser i situationen samt giver anledning til refleksion og analyse.

Niveau 3: Egne reaktioner på beskrivelsen

- Det er vigtigt at lægge mærke til, at observatørens egne reaktioner ikke nødvendigvis er de samme, som dem klassen oplever. Derfor skal observatørens feedback ikke have formen: "når du gør sådan, så bliver eleverne ukoncentrerede", men derimod "når du gør sådan, så bliver jeg ukoncentreret."

Niveau 4: Vurdering på beskrivelsen

- Observation på dette progressionsniveau drejer sig om, at observatøren skal forsøge at tolke lærerens motiver og prøve at forklare det, der observeres. Disse tolkninger er og bliver observatørens, og det er vigtigt at betragte dem som oplæg til debat i den efterfølgende samtale. Observatøren skal formulere sig, så det er tydeligt, at det er hans/hendes vurdering, der tilbydes til læreren. Fx: "Jeg oplever, at...". Dette kunne fx efterfølgende føre til spørgsmålet: "Hvordan oplevede og vurderede du det selv" og evt. "Hvad tænker du om min oplevelse og vurdering?"

At være supervisor

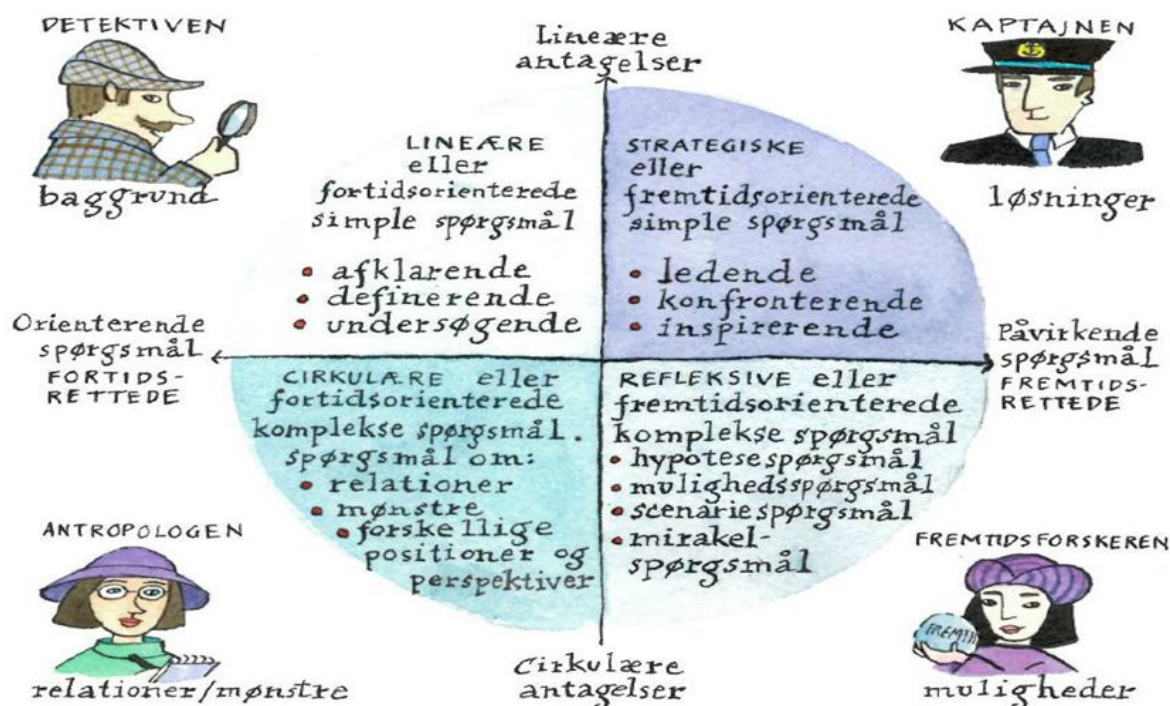
Som supervisor er din opgave at sætte gang i og åbne for en refleksion over det, der har fundet sted i undervisningen, herunder både at stille gode, igangsættende spørgsmål (gerne åbne og autentiske), men også gerne at spille ind med egne eksempler og tanker fra observationen. Det er din opgave at i bliver i "analyse-/refleksionsfasen", så længe som du vurderer at det er konstruktivt og nødvendigt samtidig med at du/i også efterfølgende når og formår at blive konkrete og evt. løsningsorienterede. (Min egen erfaring er, at jeg som lærer er vant til at være meget løsningsorienteret og derfor har tendens til nogen gange at hoppe for hurtigt videre fra analysen/refleksionen ☺ - Her kan bevidsthed om forskellige spørgsmålstyper være rare at have i baghovedet for at kunne blive eller springe frem og tilbage mellem analyse og løsning).

Undervejs kan du spille ind med:

- Egne reaktioner, fortolkninger og vurderinger (niveau 3 og 4) (uden at overtage eller afspore samtalen) f.eks.: "Når du fortæller sådan, virker det sådan på mig/får jeg en fornemmelse af/får jeg den ide..."
- Spørgsmål (åbne og autentiske), som bruges til at afdække tanker, holdninger og følelser i situationen samt giver anledning til refleksion og analyse

Spørgsmålstyper

KARL TOMMS Spørgsmåls-typer



Observationsskema med eksempler

(kan printes ud (men lav da større felter med plads til at skrive) eller konstruer selv på papir med kuglepen)

Observationsbeskrivelse (niveau 1)	Spørgsmål (niveau 2)	Reaktion (niveau 3)	Vurdering (niveau 4)
EKSEMPEL Kl. 10.05: Læreren siger: "Ja, det her er jo svært for sådan nogle som jer, så vi er nødt til at lægge hårdt ud og så se, om I kan klare det."	- Husker hun selv sine ord? Er det en befordrende måde at lægge op til et undervisningstema på?		
EKSEMPEL Kl. 12.30: Læreren kommer ind og hilser venligt og muntert på eleverne. Siger noget om vejret.		- Jeg føler mig afslappet, og der er styr på sagerne. Jeg skal bare lytte.	

Kommer med en klar introduktion til dagens indhold. Kl. 12.45: Læreren stiller en del spørgsmål på én gang uden at give eleverne tid til at svare. Da hun tier, siger eleverne ikke noget. Flere elever virker ukoncentrerede.		- Jeg bliver forvirret. Klarheden fra før er væk, nu forstår jeg ikke, hvilke spørgsmål jeg skal svare på. Under forvirringen er irritationen.	
EKSEMPEL Kl. 9.15: Læreren kommer ind og fortæller klassen, at de skal lave tværfagligt gruppearbejde med historie i 5 lektioner. Læreren fortæller klassen om emnet for gruppearbejdet (borgerkrigen i USA) og forklarer, at grupperne skal starte med at formulere, hvad de gerne vil arbejde med inden for dette emne. Eleverne virker forvirrede og spørger til gruppernes sammensætning, og hvad det er, de skal svare på, og om de så skal have engelsk i historietimerne? Læreren svarer undvigende på spørgsmålene, trækker lidt på det, og siger i stedet for mere om borgerkrigen.			- Det virker som om både lærer og elever er forvirrede over, hvad der skal foregå. - Eleverne kan sikkert ikke arbejde, før de får flere informationer om konteksten for gruppearbejdet. - Det er uklart, om eleverne selv skal lave rammen, eller om læreren faktisk har en ramme i hovedet. Oplægget til gruppearbejdet skaber forvirring og usikkerhed.

9.6 Bilag 6 - Interviewguide, Indledende interview

Interviewguide – Indledende interview

Tak fordi du vil bidrage til mit Speciale.

Interviewet kommer til at handle om din ”normale” undervisningspraksis – herunder din forberedelse, udførsel og særligt din evalueringen af undervisningen. Herudover spørges ind til de muligheder og udfordringer, som du ser ved de to observations/supervisions-”metoder”.

Underskrivning af samtykkeerklæring.

Vi har 45 min, så lad os bare gå i gang, hvis du ikke har nogen spørgsmål!?

Temaer	Interviewspørgsmål
Praktisk info	• Navn • Alder • Hvor lang tid har du været ansat her på skolen • Undervisningserfaring • Linjefag / undervisningsfag
Normal undervisningspraksis	• Hvordan forbereder du typisk din undervisning? ○ Eksempler? ○ Hvor lang tid bruger du typisk? ○ Hvad er vigtigt for dig ved/i din forberedelse? ○ Hvad kendetegner når du er tilfreds med din forberedelse? ○ Hvad kendetegner når du ikke er tilfreds/får forberedt dig godt? ○ Hvad understøtter at du får forberedt dig godt og hvad udfordrer? ○ Hvordan gør du brug af tidligere erfaringer? • Hvordan ser en typisk undervisning ud for dig? ○ Eksempler? ○ Hvad er vigtigt for dig når du underviser? ○ Hvad er god undervisning for dig? ○ Hvordan håndterer/tackler du uforudsete ting i din undervisning? ○ Hvordan gør du brug af tidligere erfaringer? • Hvordan evaluerer du typisk din undervisning? ○ Eksempler?

	○ Hvor lang tid bruger du typisk? ○ Hvad er vigtigt for dig ved/i din evaluering? ○ Hvilke ting/elementer evaluerer du på? ○ Hvordan bruger du evalueringen fremadrettet?
Udvikling af undervisningen	• Hvordan synes du at du har udviklet din undervisning? ○ Hvad har du (aktivt) gjort for at udvikle undervisningen? – Konkrete eks? – Metoder? ○ Hvad har understøttet den udvikling ○ Forhindret udvikling ○ Skolen/dig selv • Hvordan synes du at du har udviklet dig selv som lærer? ○ Hvad har du (aktivt) gjort for at udvikle dig? – Konkrete eks? – Metoder? ○ Hvad har understøttet den udvikling ○ Forhindret udvikling ○ Skolen/dig selv • Hvad kan gøre din undervisning endnu bedre? ○ Hvad vil du gerne blive bedre til? ○ Hvordan arbejder du med dette? ○ Hvad kan du selv gøre? ○ Hvad skal du have hjælp til? • Hvordan samarbejder du med dine kolleger/ledelsen? • UVM og reformen ligger op til at der skal være mere og mere struktureret systematisk brug af observation/supervision – hvad tænker du om det? ○ Hvad forstår du ved metoderne?
Microteaching	• Har du erfaring/prøvet metoden før? • Hvordan tænker/håber du at metoden kan være med til at udvikle din undervisning? • Hvilke muligheder ser du ved metoden? ○ Hvilke muligheder ser du ved det at skulle reflektere over egen undervisning med sig selv? • Hvilke udfordringer ser du ved metoden? ○ Hvilke udfordringer ser du ved det at skulle reflektere over egen undervisning med sig selv?

Undervisningsobservation og supervision fra kollega	• Har du erfaring/prøvet metoden før? • Hvordan tænker/håber du at metoden kan være med til at udvikle din undervisning? • Hvilke muligheder ser du ved metoden? ○ Hvilke muligheder ser du ved det at skulle reflektere over egen undervisning gennem supervision med en kollega – altså sammen med en anden? • Hvilke udfordringer ser du ved metoden? ○ Hvilke udfordringer ser du ved det at skulle reflektere over egen undervisning gennem supervision med en kollega – altså sammen med en anden?
Lærergerningen	• Hvad kan du godt lide ved at være lærer? • Hvad er vigtigt for dig når du underviser? • Hvad er du god til som lærer? • Hvilke udfordringer har du som lærer?
Andet	• Har du noget, du selv vil tilføje? • Har du nogle spørgsmål til os? • Ønsker du at være anonym?

9.7 Bilag 7 - Interviewguide, Videoanalyse

Temaer	Interviewspørgsmål
Indledning	• Hvad er dine (overordnede) tanker omkring Microteachingsforløbet? ○ Hvilke positive elementer var der? ○ Hvilke muligheder ser du i det? ○ Hvad er det væsentligste du har fået ud af det? ○ Hvilke negative elementer var der? ○ Hvilke udfordringer var der? ○ Hvordan passer det/passes ikke med de overvejelser/forestillinger du havde gjort dig inden?
Forberedelsesdelen og Udførselsdelen (lektionen) af Microteaching	• Hvordan forberedte du undervisningen (Microteachingsdelen)? ○ Gjorde du noget anderledes end når du forbereder dig "normalt"? Hvad og hvorfor? ○ Hvor lang tid forberedte du dig? ○ Havde du nogle (særlige) udfordringer i/under forberedelsen? Hvilke? • Hvordan påvirkede forberedelsen af metoden i undervisningen, planlægningen af undervisningen? • Hvad var dit fokus(punkt) for undervisningen (microteachingsdelen)? ○ Hvorfor valgte du netop dette fokus? ○ Hvilken betydning havde det, at du havde et fokuspunkt? ○ Hvordan forestillede du dig, at Microteaching kunne være med til at gøre dig klogere i forhold til dit fokus? • Hvordan udførte/gennemførte du undervisningen (Microteachingsdelen)? ○ Hvordan var undervisningen sammenlignet med en "almindelig" undervisningslektion? ○ Hvordan gik undervisningen i forhold til det planlagte? ○ Hvilken betydning havde det dig, at du havde et fokuspunkt? ○ Hvordan kom dette/dit fokuspunkt til udtryk i undervisningen? ○ Havde du nogle (særlige) udfordringer i

	undervisningen? Hvilke?
Analyse- /evalueringsdelen af Microteaching	• Hvad var de første tanker du gjorde dig da du så videoklippen igennem? • Var det nemt for dig at se hvilke elementer som var spændende og hvilke klip/sekvenser som skulle udvælges? • Hvordan brugte du den udarbejdede ramme for analysen/evalueringen med at udvælge sekvenser? ○ Hvordan fungerede den/det? ○ Hvad fungerede særligt godt? ○ Hvad var svært? ○ Hvilke sekvenser udvalgte du? • Hvordan analyserede/evaluerede du videoklippen / sekvenserne? ○ Hvad analyserede du særligt på? ○ Hvordan greb du det an? ○ Hvad tænkte du undervejs? ○ Gjorde du noget anderledes end du havde planlagt? • Hvad er forskellen på at have og følge en bevidst og konkret metode til evaluering kontra det du normalt gør når du evaluerer? • Hvilken betydning havde det at du sad og evaluerede din undervisning og dit fokus, som et isoleret element? • Hvad fik du øje på undervejs i analysen? • Hvad er du blevet klogere på?
Fremtidig brug af Microteaching	• Hvad er dine tanker omkring at bruge metoden i fremtiden? ○ Hvornår og til hvad er metoden særlig brugbar? ○ Hvilke udfordringer er der ved at bruge af metoden? • Hvad ville du gøre mere af eller det samme af, hvis du skulle bruge metoden igen? • Hvad ville du gøre anderledes, hvis du skulle bruge metoden igen?
Samlet om Microteaching	• Hvilket udbytte har du fået ud af metoden? ○ Hvad er dit største udbytte af metoden ○ Hvor havde du håbet/forventet at få et

	større udbytte? ○ Hvad var svært ved og i at bruge metoden? ○ Hvad kan du bruge fremover? • Hvordan var det at have en (konkret) metode til at evaluere/analysere sin undervisning? ○ Hvor og hvordan fungerede metoden godt for dig? ○ Hvor og hvordan fungerede metoden ikke for dig?
Andet	• Har du noget, du selv vil tilføje? • Har du nogle spørgsmål?

9.8 Bilag 8 - Interviewguide, Kollegaobservation

Temaer	Interviewspørgsmål
Indledning	• Hvad er dine (overordnede) tanker omkring Kollegaobservationsforløbet? ○ Hvilke positive elementer var der? ○ Hvilke muligheder ser du i det? ○ Hvad er det væsentligste du har fået ud af det? ○ Hvilke negative elementer var der? ○ Hvilke udfordringer var der? ○ Hvordan passer det/passes ikke med de overvejelser/forestillinger du havde gjort dig inden?
Forberedelsesdelen og Udførselsdelen	• Hvordan forberedte du undervisningen (observationslektionen)? ○ Gjorde du noget anderledes end når du forbereder dig "normalt"? Hvad og hvorfor? ○ Hvor lang tid forberedte du dig? ○ Havde du nogle (særlige) udfordringer i/under forberedelsen? Hvilke? • Hvordan påvirkede forberedelsen af metoden undervisningen - Fx at du sad sammen med din kollega inden? • Hvad var dit fokus(punkt) for undervisningen ○ Hvorfor valgte du netop dette fokus? ○ Hvilken betydning havde det, at du havde et fokuspunkt? ○ Hvordan forestillede du dig, at Kollega-observation kunne være med til at gøre dig klogere i forhold til dit fokus? • Hvordan blev det indledende møde med din kollega brugt til og på? ○ Var der noget særlig i snakkede om eller aftalte? • Hvordan udførte/gennemførte du undervisningen? ○ Hvordan var undervisningen sammenlignet med en "almindelig" undervisningslektion? ○ Hvordan gik undervisningen i forhold til det planlagte? ○ Hvilken betydning havde det dig, at du

	havde et fokuspunkt? ○ Hvordan kom dette/dit fokuspunkt til udtryk i undervisningen? ○ Havde du nogle (særlige) udfordringer i undervisningen? Hvilke?
Supervisionen	• Hvad var de første tanker du gjorde dig efter supervisionen? • Fortæl hvordan i greb supervisionen an? ○ Brugte i en bestemt fremgangsmåde? ○ Hvad snakkede i om i supervisionen? ○ Hvad analyserede du særligt på? ○ Hvad tænkte du undervejs? ○ Hvad fik du øje på undervejs i analysen? ○ Hvad fungerede særlig godt af de ting de kollega gjorde og sagde under/i supervisionen? • Hvad er du blevet klogere på? ○ På hvilket/hvilke område(r) fik du særlig meget ud af supervisionen? Fx Pædagogisk, didaktisk, fagligt, personligt • Hvilken betydning havde det at du sad sammen med din kollega? • Hvilke negative elementer / udfordringer var der i supervisionen? ○ Havde i samme oplevelse og forståelse af de elementer i analyserede og snakkede om? • Fik du det ud af metoden som du havde regnet med og forestillet dig?
Fremtidig brug af Kollegaobservation	• Hvad er dine tanker omkring at bruge metoden i fremtiden? ○ Hvornår og til hvad er metoden særlig brugbar? ○ Hvilke udfordringer er der ved at bruge af metoden? • Hvad ville du gøre mere af eller det samme af, hvis du skulle bruge metoden igen? • Hvad ville du gøre anderledes, hvis du skulle bruge metoden igen?
Samlet om Kollegaobservation	• Hvilket udbytte har du fået ud af metoden? ○ Hvad er dit største udbytte af metoden

	○ Hvor havde du håbet/forventet at få et større udbytte? ○ Hvad var svært ved og i at bruge metoden? ○ Hvad kan du bruge fremover? ○ Hvor og hvordan fungerede metoden godt for dig? ○ Hvor og hvordan fungerede metoden ikke for dig?
Samlet om deltagelse i metoderne	• Hvad har var/har været din bedste oplevelse ved at bruge metoderne? • Hvordan er du blevet klogere på dig selv og din undervisning?
Andet	• Har du noget, du selv vil tilføje? • Har du nogle spørgsmål? • Aftale tilbagemelding og afrapportering af projektet

9.9 Bilag 9 - Samtykkeerklæring



Samtykkeerklæring

Marts 2015

Jeg bekræfter hermed, at jeg deltager i Jesper Thorsen Stamp's specialeprojekt og deltager i forskellige observations/supervisions-metoder samt interview af egen fri vilje, og at dette specialeprojekt må anvende mine udsagn i projektet.

A handwritten signature in dark ink, consisting of a stylized 'A' followed by several loops and a final vertical stroke.

10 Artikel

Kompetenceudvikling af folkeskolelærere

- Et casestudie om praksisnær kompetenceudvikling gennem videoanalyse og kollegial observation

Af
Jesper Thorsen Stamp
Læring og forandringsprocesser
Aalborg Universitet, København
Speciale-artikel

Abstract

I specialet er afprøves to kompetenceudviklingsmetoder, som er praksisnære, smidige og billige, nemlig Videoanalyse og Kollegaobservation for herigennem at se nærmere på den deltagende læreres læring og kompetenceudvikling heri, samt oplevelse og erfaring med disse. Dette gøres gennem en kvalitativ forskningstilgang med casestudiet som metode, hvori afprøvningen af metoderne er foregået med inspiration fra aktionsforskning.

I Specialet konkluderes det, at der gennem den deltagende lærers arbejde med de to metoder blev skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling. Det kan dog ikke konkluderes, om den deltagende lærers refleksioner over praksis har ændret hendes forståelser, vurderinger og handlinger, og således hendes fremtidige undervisning og praksis, hvilket er en forudsætning for, at der er skabt læring og kompetenceudvikling.

Indledning

Den danske folkeskole har gennem de seneste to år gennemgået store forandringer, hvor to store reformer og en ny arbejdstidslov har været med til at forandre både rammerne og indholdet for, i og omkring folkeskolen.

Kompetenceudvikling af lærere er således højaktuelt for at kunne udleve den nye folkeskole-reform (Qvortrup et al., 2014). Dette underbygges også af Danmarks evalueringsinstitut (EVA), som i en rapport peger på, at skoler har stået og stadig står over for udfordringer, der kræver, at hele eller store dele af lærerne øger deres pædagogiske og didaktiske kompetencer (EVA, 2013).

Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut (2013) har i forbindelse med den nye folkeskolereform lavet en kortlægning og analyse omkring opkvalificering af lærer. Her peger de på, at

særligt den praksisnære kompetenceudvikling er effektiv, når det handler om at forbedre undervisningspraksis til fordel for elevernes læring. Herudover er læring på jobbet ofte en effektiv, smidig og billig form for kompetenceudvikling (Rambøll & EVA, 2013).

Specialet ønsker at afprøve to kompetenceudviklingsmetoder, som er praksisnære, smidige og billige, nemlig Videoanalyse og Kollegaobservation.

Jeg har haft kontakt til en folkeskole og har fået en lærer fra denne skole til at deltage i specialet, hvori hun har afprøvet de to metoder.

Problemformulering

Hvordan kan folkeskolelæreres egen undervisningspraksis bruges som udgangspunkt for læring og kompetenceudvikling? Og hvilken oplevelse og erfaring har folkeskolelærere med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation som redskab til læring og kompetenceudvikling?

Metode

Den kvalitative forskningstilgang er valgt, hvori interview udgør empiren og grundlaget for dette speciale (Kvale, 1997; Brinkmann & Tanggaard, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009)

Interviews er velegnet til dataindsamling i casestudier (Thisted, 2013), som netop er anvendt som metode i specialet. Casestudiet er anvendt da denne metode netop producerer konkret, praktisk og kontekstafhængig viden, og dermed velegnet til at undersøge et bestemt fænomen (Yin, 2013; Flyvbjerg, 2006). Casestudiet er således med til at understøtte forståelsen af, at den deltagende lærers kompetenceudvikling må tage udgangspunkt og tilrettelægges i forhold til netop den kontekst, som den deltagende lærer befinder sig. Casestudiet i dette speciale er en singlecase med et holistisk design (Yins, 1994;39). Specialets case skal forstås som en enkeltstående case, som ønskes udforsket for herigennem at opnå større indsigt og forståelse om den pågældende sag - i dette tilfælde kompetenceudvikling gennem de to metoder.

Ligeledes er en singlecase velegnet som en eksplorativ undersøgelse (Yin, 1994; Thisted 2013), som netop er meningen med dette speciale. Det holistiske design kommer til udtryk ved at specialet anvender en samlet analyseenhed for casen, hvor de to metoder analyseres som en samlet kompetenceudvikling for den deltagende lærer (Yin, 1994; Thisted 2013).

Aktionsforskning som inspirationskilde

Grundtanken bag dette speciale var, at projektet skulle være udviklingsorienteret og værdiskabende for den deltagende lærer og dermed indirekte også for skolen. Derfor er aktionsforskning brugt som inspirationskilde til udarbejdelse og gennemførelse af specialet (Bloch-Poulsen et al., 2012; Duus et al., 2012).

Ifølge Duus et al. (2012;86) kan samspillet mellem forsker og deltager beskrives gennem tre niveauer: Basisniveau, metaniveau og slutniveau. På grund af den begrænsede varighed, som dette speciale har, vil specialet primært arbejde og bevæge sig på basisniveauet. Jeg er således bevidst om, at der i dette speciale arbejdes efter en mindre grad af medbestemmelse med den deltagende lærer, som kan være modstridende med aktionsforskningens formål og grundtanke (Bloch-Poulsen, 2012).

Videoanalyse og Kollegaobservation

Dette speciales brug af metoden Videoanalyse er inspireret af metoden Microteaching (Allen et al., 1969). Metodens grundlæggende tankegang kan beskrives gennem modellen: "teach → review & reflect → re-teach approach", (Undervis → gennemse video(klip) og reflekter → genundervis"¹⁰) (Allen et al., 1969). Med udgangspunkt i min forståelse for lærernes situation og de begrænsede ressourcer, som er til rådighed i arbejdet med kompetenceudvikling, er denne metode således justeret og tilpasset så den imødekommer dette behov og ønske. Den filmede undervisning skal således ikke foregå via åbne kollegial diskussion, men den deltagende lærer reflekterer selv over den filmede undervisning. Ligeledes skal undervisningen, som filmes, ikke være en isoleret og specielt tilrettelagt undervisning, men derimod udføres og udøves så almindeligt som muligt.

Metoden Kollegaobservation er inspireret af metoden kollegial observation og supervision (Baandrup et al., 1994; Tortzen Bager et al., 2011), men er ligeledes justeret og tilpasset så den imødekommer dette speciales behov og ønske. Det er således fravalgt at have en tredje kollega i metoden med en rolle som 'mediator'. Den observerende og superviserede kollega har således både rollen som 'supervisor' og 'mediator' under supervisionen.

¹⁰ Egen oversættelse

Teoretisk ramme

Kompetenceudvikling en særlig kvalificeret form for læring og der er således nær sammenhæng mellem kompetence og læring (Illeris, 2004; 2006; 2011; Wahlgren et al., 2002; Ellström 1996). Læring og kompetenceudvikling har således samme grundtræk, idet de begge foregår i et samspil mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen, som styres, påvirkes og afhænger af tre dimensioner: Den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilsmæssige dimension. Det komplekse samspil og spændingsfelt mellem disse processer og dimensioner udfoldes yderligere gennem Donald Schöns (2001) teori om "Den reflekterende praktikker", Jack Mezirows (2000; 2005) teori om "Transformativ læring" og Etienne Wengers (2004) teori om "Praksisfællesskaber".

Et rum for refleksion

Igennem den deltagende lærers arbejde med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation blev der skabt et rum for refleksion. Heri var metodernes faste fremgangsmåde og struktur medvirkede til, at den deltagende lærer blev fastholdt i sine refleksioner og sin analytiske tilgang til undervisningen, som gav mulighed for refleksion-i og over-handling (Schön, 2001) og refleksion over sin meningsstrukturer (Mezirow, 2000;2005).

Det, at den deltagende lærere valgte et fokuspunkt gjorde hendes refleksioner fokuserede og skabte ligeledes medbestemmelse og tryghed i arbejdet med metoderne, som påvirkede hendes engagement i metoderne, hvilket kan have påvirket hendes læring og kompetenceudvikling positivt (Illeris 2004; 2006; 2011). Også de udarbejdede spørgsmål i metoderne var med til at fokusere og fastholde den deltagende lærers refleksioner.

I metoden Videoanalyse ser det ud til, at den sociale dimension var tidsmæssigt forskudt, og at hendes refleksioner fra denne metode således først fik mening og betydning i Kollegaobservationen. (Illeris 2006; 2011)

Gennem den sociale interaktion i Kollegaobservation blev der skabt et praksisfællesskab (Wenger, 2004), hvorved der gennem metoden blev skabt et rum for læring. I dette praksisfællesskab fik den deltagende lærer bekræftelse på dels sin egen rolle som lærer og dels på sin undervisning og praksis. Denne bekræftelse fra kollegaen skabte desuden tryghed, hvilket kan have påvirket hendes engagement i supervisionen, og dermed have øget hendes læringsudbytte. Den sociale interaktion og refleksionerne herigennem, var ligeledes med til at skabe nye perspektiver og nuancere situationer og problemstillinger fra hendes undervisning

og praksis, hvorigennem metoden var med til at skabe et fundament for læring. Der ses tendenser til at den deltagende læreres og kollegaens samme forståelse og syn på undervisning kan have skabt en overvægt af homogenitet (Wenger, 2004).

Arbejdet med metoderne fremover

Den deltagende lærer gav i interviewene udtryk for, at hun godt kunne finde på, at bruge metoderne i hende fremtidige arbejde og udvikling. Spørgsmålet er her om det var hendes følelse og tanke af, at have fået et udbytte af metoderne, eller om det var den positive førstegangsoplevelse af arbejdet med metoderne og det at have fået en redskab til arbejdet med egen udvikling? Svaret er nok både og, hvori dette kan være en interessant og nyttig information, hvis metoderne skal udbredes til for eksempel andre lærer på skolen, hvori det derfor kan være vigtigt i lærerens arbejde med metoderne første gang, at læreren er tryk, har tilpas medbestemmelse, og at fremgangsmåden er struktureret.

En anden ting som måske også er værd at tage højde for i et eventuelt fremtidig arbejde med metoderne er, at lærerens alder og anciennitet måske også kan påvirke arbejdet med metoderne og udbyttet i herfra. Som den deltagende lærer giver udtryk for, så tror hun, at en læreres alder og erfaring, påvirker måden hvorpå denne lærer vælger at ville deltage i sådanne metoder. En måde dette kan forstås på, er ved at deres meningsstrukturer omkring undervisning må antages, at ligge dybere indlejret i dem, hvorved det kræver større forstyrrelser, at ændre disse meningsstrukturer. En erfaren lærer vil således formentlig ikke opleve samme udbytte, som en mindre erfaren lærer, hvorved metoderne kan opleves som mindre positive og udbytterig.

En tredje ting som måske også er værd at tage højde for i et eventuelt fremtidig arbejde med metoden Kollegaobservation er valget af den kollega, som skal observere og supervisere den pågældende lærer. Der var positive elementer ved at den deltagende lærer og kollegaen havde samme forståelse og syn på undervisning, da dette blandt andet skabte tryghed og heri engagement hos den deltagende lærer. Men spørgsmålet er om den pågældende lærer ville kunne få et større udbytte, hvis kollegaen netop havde en anden forståelse og et andet syn på undervisning end hende selv, og om dette ville skabe flere og andre refleksioner. Dette kunne eventuelt tænkes ind i en større strategi og plan for en læreres kompetenceudvikling. Her kunne lærerens første erfaring med metoden således foregår i et samspil med en kollega, som havde samme forståelse og syn på undervisning for herigennem at skabe en positiv

førstegangsoplevelse med metoden. Efter at have opnået erfaring og tryghed med metoden kunne læreren udfordres ved at observeres og superviseres af en kollega, som har en anden forståelse og et andet syn på undervisning for herigennem at øge den pågældende læreres udbytte gennem øget diversitet.

Konklusion

Igennem den deltagende lærers arbejde med metoderne Videoanalyse og Kollegaobservation blev der skabt et fundament for læring og kompetenceudvikling, idet både engagement, praksis og refleksion var til stede i arbejdet med metoderne. Det kan dog ikke konkluderes, om den deltagende lærers refleksioner over praksis har ændret hendes forståelser, vurderinger og handlinger, og således hendes fremtidige undervisning og praksis, hvilket er en forudsætning for, at der er skabt læring og kompetenceudvikling.

Referencer

- Allen, Dwight W., Ryan Kevin (1969): "Microteaching", Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company
- Baandrup, Hanne & Friis Madsen, Annette (1994): "Åben dør – pædagogik i praksis", Forlaget Modtryk Amba, 1. oplag
- Bloch-Poulsen, Jørgen et al. (2012): "Refleksiv praksis – forskning i forandring", Aalborg Universitets Forlag
- Brinkmann, Svend & Tangaard, Lene (2010): "Kvalitative metoder – En grundbog", Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 4. oplag
- Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2013): "Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling"
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E., & Totfeng, D. (2012): "Aktinsforskning – en grundbog". Samfundslitteratur, 1. Udgave
- Ellström, Per-Erik (1996): "Rutin och refleksion" I: Ellström, Per-Erik, Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan (red.): "Livslångt lärande", Lund: Studentlitteratur
- Flyvbjerg, Bent: "Rationalitet og magt bind 1 – det konkrete videnskab", Akademisk Forlag, 1. udgave, 11. oplag 2006
- Illeris, Knud. (2004): "Voksenuddannelse og voksenlæring", Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag
- Illeris, Knud (2006): "Læring", Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (2011): "Kompetence. Hvad – hvorfor – Hvordan?", 1. udgave. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Kvale, Steiner (1997): "En introduktion til det kvalitative forskningsinterview", 1. Udgave. Hans Reitzels Forlag Reitzels Forlag, København.
- Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2009): "InterView - Introduktion til et håndværk", Hans Reitzels Forlag, 2. Udgave, København

- Leth Andersen, Hanne & Tortzen Bager, Lene (2011): "Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer", Aarhus Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2000): Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris (red): Tekster om læring (s. 67-82), Roskilde Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2005): At lære at tænke som voksen. I: K. Illeris & S. Berri (red): Tekster om voksenlæring (s. 89-104), Roskilde Universitetsforlag
- Rambøll Management Consulting & Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2013): "Kortlægning og analyse opkvalificering af lærer og pædagoger i folkeskolen"
- Thisted, Jens (2013): "Forskningsmetode i praksis – Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik", 1. udgave, 4. oplag, Munksgaard, København
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. og Rattleff, P. (2002): "Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet", Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Wenger, Etienne (2004): Praksisfællesskaber, Hans Reitzels Forlag
- Yin, Robert K. (1994): "Case Study Research – Design and Methods", 2 udgave, Thousand Oaks, Sage Publications Inc
- Qvortrup, Lars et. Al (2014): "Kortlægningsundersøgelse i Fredericia Kommune", Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet