

Kollegial supervision – et væksthuis for lærere



Denne artikel handler om at arbejde med kollegial supervision. Omdrejningspunktet er nogle konkrete erfaringer fra et forløb, vi har arbejdet med over et par år. Vi tre forfattere har samarbejdet om dette forløb – med forskellige roller. To af os – Ulla Bonde Tilma (UBT) og Anne-Mette Rasmussen (AMR) har været initiativtagere til forløbene og har været deltagere. En af os – Anne Karin Smidt (AKS) har været ekstern konsulent og har haft rollen som underviser og proceskonsulent.

Baggrund

For et par år siden blev der på Københavns VUC's avu-afdeling nedsat en udviklingsgruppe, som gik under navnet "Bedre læring gennem bedre trivsel". Den havde som overordnet fokuspunkt trivsel i klasserummet; interaktionen mellem lærer og kursister. Gruppen arbejdede ud fra den tese, at hvis lærerne trives i undervisningssituationen, så smitter det af på kursisternes trivsel og dermed øges chancerne for kursisternes gennemførelse. Lettere sagt end gjort – ikke mindst hvis man skulle tage de frustrationer, der indimellem blev luftet på lærerværelset for pålydende. Frustrationer der i nogle tilfælde havde karakter af nødråb. Nye kursisttyper – nye udfordringer til læreren i bestræbelserne på at få skabt et godt læringsmiljø, hvor både kursister og læreren selv kunne trives.

Sammen med en ekstern konsulent, nemlig medforfatter til denne artikel Anne Karin Smidt, besluttede gruppen sig til at starte et pilotpro-

jekt, som blev kaldt "kollega-til-kollega-projekt" – et kollegialt supervisorsprojekt. Intentionen var, at lærerne i en tryk og struktureret ramme fik mulighed for at udveksle erfaringer og ved fælles hjælp kunne finde frem til nye handlemuligheder i det daglige arbejde som undervisere på KVUC.

Projektet var frivilligt, og 16 lærere meldte sig. Forløbet strakte sig over et par måneder med 3 fælles stormøder, hvor gruppen blev præsenteret for værktøjer og metoder inden for kollegial supervision. Ind imellem stormøderne foregik arbejdet i små grupper af 3–4 personer, hvor gruppe-medlemmerne på skift var fokusperson (den der har en problemstilling fra f.eks. en undervisningssituation, som hun gerne vil blive klogere på), en supervisor (den der stiller spørgsmål til fokuspersonen) og en observatør, som observerer samtalen og giver respons til supervisor efter samtalen. Anne Karin stod til rådighed og kunne inviteres med i de små grupperes arbejde, når der var behov for gode råd og bistand.

Pilotprojektet fik en positiv evaluering fra deltagerne, og det efterfølgende skoleår valgte ledelsen at sætte midler af til kollegial supervision som en del af kompetenceudviklingsplanen. Flere lærere og hele studievejledergruppen meldte sig til projektet. Grundstrukturen var den samme – dog med den forskel at Anne Karin nu fast arbejdede med de små grupper 1–2 gange pr. semester.

Efterfølgende er denne artikel bygget op omkring konkrete erfaringer og refleksioner fra forløbet for, under og efter – først set fra konsulentens per-

spektiv og derefter fra deltagerens perspektiv. Vi har valgt at skrive ud fra spørgsmål, som vi har stillet hinanden – en metode som afspejler nogle af essenserne ved arbejdet med kollegial supervision: den åbne dialog og arbejdet med spørgsmål, der fremmer refleksion.

Spørgsmål fra AMR og UBT til AKS:

Hvad er det centrale ved kollegial supervision?

Det centrale ved kollegial supervision er, at den er aftalt. Når man starter en kollegial supervision er ideen med den første fase af samtalen, at der fastsættes et mål i form af spørgsmål som f.eks.: Hvad vil du gerne tale om? Hvad vil du gerne have ud af samtalen? Etc. Der er tale om en samtale, der er kontraktmæssigt afgrænset mht. tid og rammer – herunder roller, fortrolighed, sted og opgave. Intentionen er, at den er støttende, udviklende, perspektiverende, forståelses- og læringsrettet – snarere end den er løsningsrettet.

Hvilke tanker gjorde du dig om målgruppen, inden du startede?

Da jeg blev kontaktet af KVUC omkring kollegial supervision holdt jeg et par møder med initiativtagerne i planlægningsfasen, hvor jeg spurgte ind til organisationens struktur og lærernes virkelighed på KVUC.

Mit umiddelbare indtryk var, at det er en engageret deltagergruppe, som gerne vil gøre en forskel for de kursister, institutionen har som ansvar at få videre i uddannelsessystemet.

En lærers virkelighed er præget af udadrettede handlinger. Man forbereder sig, planlægger, fremlægger, kommunikerer, organiserer, strukturerer og samtidig skal man forholde sig til de mange relationer i klasserummet. Rammen til den dybere refleksion kan hurtigt blive til en mangelvare i dagligdagens praksis. En lærer står ofte alene på gulvet. Når det går godt, kan der være tale om fantastiske øjeblikke. Når det bliver svært, er man ofte alene om den oplevelse.

Disse overvejelser lod jeg indgå aktivt i supervisionsprojektet på KVUC.

Spørgsmål fra AKS til UBT og AMR

Hvilke øjeblikke husker du især fra forløbet?

AMR: De første måneder havde vi i min gruppe udelukkende superviseret hinanden med udgangspunkt i problemstillinger, vi selv hver især fremlagde på skift, når vi mødtes i gruppen. Det var relativt trygt og "ufarligt". Men på et tidspunkt blev vi enige om, at vi ville kaste os ud i det næste og lidt "grænseoverskridende" skridt – nemlig klasserumsobservation, som så skulle danne grundlag for vores supervisionsmøder. Inden jeg i min undervisning fik besøg af en kollega fra gruppen havde jeg defineret, hvad jeg gerne ville have, at han skulle observere. Efter observationen skulle den pågældende kollega supervisere mig på baggrund af observationen. Det var en lidt usædvanlig situation for mig at skulle have en kollega med i min undervisning – og jeg var spændt på, hvordan det ville være.

Men det blev absolut en positiv oplevelse. På et tidspunkt, mens jeg var i gang med undervisningen, slog det mig – og lidt til min egen overraskelse, at det var en rigtig rar fornemmelse, at min kollega sad i rummet og tog del i de oplevelser, som man normalt ellers går og tumler med alene som lærer. Oplevelser og tanker man kan vælge at fortælle om til sine kolleger, hvis de gider høre om det, eller man kan lade være – hvilket nok er det mest almindelige. Men nu sad min kollega blandt mine kursister og så det hele med sine egne øjne. Han var der for min skyld – og for at observere noget, som jeg godt kunne tænke mig at blive lidt klogere på. Det var en hjælp og støtte for mig og føltes meget trygt, netop fordi der var et klart defineret fokus for observationen.

UBT: Vi havde et stormøde med Anne Karin, hvor vi skulle prøve at arbejde med reflekterende team. En kollega meldte sig som fokusperson med en problemstilling, hun gik og tumlede med. Kollegaens dilemma var ét, alle lærere kunne genkende: Hun havde et morgenhold, hvor mange kursister kom dalrende i løbet af de første 30–45 min. Det frustrerede hende, at hun ikke kunne gå i gang med undervisningen før i hvert fald en halv time inde i modulet, og hun havde dårlig samvit-

tighed overfor dem, som var der til tiden. Hvorfor skulle de indrette sig efter dem, som var slødede? Kernen af dilemmaet var, at det drænede hende for energi at være frustreret over situationen – det gik ud over hendes trivsel og hendes undervisning.

De reflekterende team diskuterede dilemmaet og fremlagde efterfølgende et bud på, hvad kollegaen kunne gøre. Ud fra de forskellige forslag og vha. spørgsmål fra supervisor var det tydeligt, at kollegaen kom tættere på en løsning på dilemmaet, som hun mente kunne fungere for hende og det hold, hun havde. Hun var tydeligt lettet og beriget af supervisionen.

Den oplevelse var en illustration af det kollegial supervision kan: præcisere problemstillingen, sætte en tankeproces i gang og hjælpe til, at den enkelte selv finder frem til en løsning eller en afklarethed omkring problemet. Vi var alle lidt høje af den fælles oplevelse bagefter.

Beskriv en højdepunktsoplevelse fra forløbet

ARA: En oplevelse, som jeg især husker, var i forbindelse med en øvelse, som vi lavede på et af stormøderne. Vi var udkørte efter en lang arbejdsdag og skulle afslutte dagen med et supervisors-møde fra kl. 15–19. Det var ikke umiddelbart de mest optimale omstændigheder for et udbytterigt møde. Men den trætte stemning blev hurtigt vendt. Blandt flere gode øvelser den eftermiddag var der især én, som satte energien i vejret. Vi skulle tage udgangspunkt i en oplevelse fra en undervisningssituation, hvor vi oplevede, at noget var lykkedes. Situationen skulle vi fortælle om til en kollega, og vedkommende skulle give feedback ved bl.a. at sætte ord på, hvilke kompetencer og ressourcer hun synes, vi havde vist i denne situation. Øvelsen fortsatte med nogle flere elementer, som jeg ikke husker, men essensen var det anerkendende princip. Det der gjorde indtryk var, at rummet, der tidligere var fyldt med lidt småtrætte, udkørte lærere, blev forvandlet til et rum, der emmede af god og positiv energi. Måske skulle vi indimellem beskæftige os lidt mere med det, der lykkes, end det der ikke lykkes var mit ræsonnement den dag...

UBT: Jeg vil nævne et eksempel på et af de højdepunkter, vi som gruppe har oplevet, når supervisionen er lykkedes på en måde, så alle har haft en “aha” oplevelse og har fået en fælles fornemmelse af, at vi har rykket vores forståelse af vores egen rolle.

En kollega har et problematisk hold, og det frustrerer hende. Mange er støjende, uforberedte og kan ikke tage imod en fælles besked. Hun føler, at hun bør sætte de problematiske elementer på plads, men har ikke lyst til at tage den konflikt, fordi det ikke ligger til hendes personlighed. Hvordan skal hun tackle det dilemma? Det er målsætningen for supervisionen. Igennem supervisionen bliver det tydeligere for den pågældende lærer, at der er forskel på den professionelle lærerpersonlighed og den private personlighed. De dilemmaer og konflikter, hun som lærer oplever i sit klasserum, hører det professionelle domæne til og skal derfor ikke opleves og tackles i det private domæne.

At kunne adskille det professionelle fra det private gjorde, at hun var i stand til at vurdere og håndtere konflikten som lærerperson og ikke som privat person. Det var en proces alle i gruppen kunne identificere sig med, og det var en øjenåbner og et redskab vi helt konkret kunne forholde os til i vores daglige arbejde. Efterfølgende tog hun konflikten med de modvillige kursister op i sit klasserum. Hun oplevede, at hun havde et afklaret forhold til den rolle, hun blev nødt til at tage på sig, som den der sætter rammerne og drager grænserne for, hvad der er acceptabelt, også selv om det kan være ubehageligt.

Hvor var der tale om en væsentlig læring, der gjorde en forskel for dig?

ARA: Vi havde på et af stormøderne en parøvelse, hvor den ene skulle fortælle om et dilemma eller et problem. Den anden skulle blot lytte. Når man havde fortalt om sin problemstilling i to minutter – skulle begge parter sidde og tænke lidt over hvad der var blevet sagt i et ½ minuts tid. Derefter skulle samme person fortælle om sit “problem” en gang til i ét minut. Igen pause. Og seancen gentog sig for 3. og sidste gang. Der skete

det forunderlige, at den, der fortalte, blev mere og mere præcis for hver gang vedkommende skulle fortælle om sit problem. Effekten af at have en, der lytter aktivt uden at sige et ord, var markant og tankevækkende. Man kom meget langt i indkredsning af sit problem ved blot at gentage fortællingen. Fortællingen blev til sidst langt mere fokuseret.

Nok var jeg forinden bevidst om aktiv lytnings gevinster, men denne øvelse understregede det, og mindede en om, hvor vigtigt og effektfuldt det kan være at have en person, der lægger øre til – opmærksomt og lyttende. Også i forhold til ens kommunikation med kursister f.eks. under kursistsamtaler, var denne øvelse en vigtig påmindelse.

UBT: Jeg har lært at være en bedre kollega. Det lyder flot, men at respektere mine kollegaer og give plads i stedet for at komme med gode råd og relatere til egne erfaringer, når vi taler om vores oplevelser i klasserummet. Jeg synes også, at jeg er blevet bedre til spørgeteknik, og det er noget man kan drage nytte af i andre sammenhænge f.eks. i eksamenssituationen.

Kan I give eksempler på noget, som I synes har været svært?

ARA: Igennem hele forløbet har jeg oplevet, at det sværeste og mest udfordrende er rollen som supervisor. Det er en teknik, der skal læres – at kunne stille gode, åbne og effektive spørgsmål, der får den anden til at udfolde problemstillingen, reflektere og fordybe sig samtidig med at fokus holdes. Jeg husker især en situation som supervisor, hvor jeg gik helt i stå mht. at spørge ind til fokuspersonen. Jeg var uklar på, hvad det egentlig var, kollegaen gerne ville blive klog på – og om vedkommende gerne *ville* blive klogere. Ofte kan man som fokusperson have det med at lave undvigemanøvrer – og det stiller krav til supervisor. Jo mindre præcis fokuspersonen er, når problemstillingen skal defineres og uddybes, des vanskeligere er det at være supervisor.

UBT: Jeg havde en oplevelse med supervision af en kollega, hvor jeg helt tydeligt glemte min supervisorrolle og identificerede mig for meget med

fokuspersonen. Det blev nærmest en slags projicering af egne problemstillinger, og det kom der ikke noget konstruktivt ud af – andet end at jeg blev klar over, at det slet ikke er gangbart. Man skal forholde sig meget stramt og struktureret til rollefordelingen i en supervision og ikke læse sig selv ind i en andens problemstillinger. Det endte med at jeg ikke kunne skille tingene ad.

Evaluering og fremtidsperspektiv

Forløbene er naturligvis blevet evalueret internt såvel som eksternt, og der er udbredt enighed blandt deltagerne om, at de har fået et godt udbytte af kollegial supervision. Nogle af de ting, der bliver nævnt i evalueringerne, er, at kollegial supervision:

- skaber gode muligheder for at blive bedre til at forstå processer i klasserummet, og at det fører til en konstruktiv afklaringsproces.
- giver gode rammer til at arbejde med vanskelige problemstillinger og en vanskeligere kursistgruppe.
- giver lærerne anvendelige redskaber til at reflektere over situationen i klasserummet.
- er med til at udvikle en kultur med åbenhed og tryghed, hvor man ikke behøver være alene med sine problemer.
- giver personlig udvikling, som er nødvendig, når man har med mennesker at gøre.
- er med til at opbygge et fælles sprog og en fælles forståelse af vores arbejde og vores læreridentitet

En yderligere gevinst ved kollegial supervision er, at man får tilegnet sig en spørgeteknik, som flere har givet udtryk for, at de har draget nytte af i andre sammenhænge som f.eks. i forbindelse med kursistsamtaler. En del lærere fungerer også som mentorer, hvor spørgeteknikken fra kollegial supervision absolut er anvendelig. I skrivende stund er der på KVUC et udviklingsarbejde i gang omkring at få skabt nogle rammer, hvor avu-kursisterne får bedre mulighed for at reflektere over og blive afklarede mht. deres fremtidsplaner – bl.a. i form af gruppevejledning. Også

her har kollegial supervision været en inspirationskilde.

Der er ingen tvivl om, at projektet har haft positiv indvirkning på de deltagende læreres trivsel. Sværere er det at sige, hvorvidt kursisterne kan mærke, at lærerne arbejder med sig selv på den måde, og om kursisternes trivsel og gennemførelse er blevet bedre som en følge af projektet. Men noget tyder på, at elementer af teknikken med stor fordel kan overføres til andre aspekter af vores arbejde, så det ad den vej også kan være til gavn for undervisningsmiljøet og institutionen som helhed.

Kollegial supervision er fortsat en del af kom-

petenceudviklingsplanen for avu og mange deltagere fra forløbet sidste år har taget i mod tilbuddet igen i år – og nye er kommet til. Derudover har en gruppe af hf-dansklærere taget ideen op og er netop gået i gang med et lignende projekt.

Vores indtryk er, at deltagerne, i de forløb vi har beskrevet, i første omgang har brugt supervisionen til at blive afklaret om problemstillinger i forhold til selve kursistgruppen. Det har været det mest presserende tema og vil sikkert fortsat være et gennemgående tema. Men måske er tiden inde til at deltagerne i højere grad vil tage fat på mere faglige og pædagogiske temaer i forbindelse med selve tilrettelæggelsen af undervisningen.