

At lære at undervise

En brugsbog om
pædagogikumvejledning
på GUX

Mette Noort Hansen

Torben Kure Marker

Per Lykke Søndergaard





At lære at undervise

En brugsbog om
pædagogikumvejledning
på GUX

Mette Noort Hansen

Torben Kure Marker

Per Lykke Søndergaard



At lære at undervise

— En brugsbog om pædagogikumvejledning på GUX

1. udgave, 1. oplag, 2022

© Center for Pædagogisk Udvikling samt forfatterne

ISBN 978-87-973607-0-5

Forfattere / Redaktion:

Mette Noort Hansen, Uddannelsesleder på GUX Sisimiut, meha@kti.gl

Torben Kure Marker, Kursusleder på GUX Qaqortoq, tm@cak.gl

Per Lykke Søndergaard, Pædagogisk Leder på GUX Qaqortoq, pl@cak.gl

Forside illustration: *Niviarsiarannguaq* af Ivínguak' Stork Høegh

Grafisk tilrettelæggelse: Monika Brune, allu design, www.allu.gl

Grafisk produktion: DAMgrafisk.dk

Tak til Departementet for Uddannelse, Kultur, Idræt og Kirke

Alle rettigheder forbeholdes forfatterne.

Kopiering og deling må gerne finde sted, brug endelig bogen.

Korte uddrag til anmeldelser er tilladt.

Center for Pædagogisk Udvikling

Institut for Læring, Grønlands Universitet

C.E. Jansensvej 2, Postboks 1026

GL-3900 Nuuk

mail@uni.gl — www.uni.gl — +299 38 56 00





Indholdsfortegnelse

Redaktion

Læsevejledning	7
----------------------	---

Mette Noort Hansen

Strukturen i pædagogikum	11
Rolle- og ansvarsfordeling i pædagogikumforløbet	12
• Uddannelsesplanen som strukturskaber for den enkelte kandidat	15
Fokuspunkter i vejledningen	15
Metoder	18
• Observationer	18
• Refleksionskompetence	22
• Aktionslæring	23
• Den fagdidaktiske aktion	27
Aktionslæringsprojekt som særlig undersøgelse og skriftlig genre	29

Per Lykke Søndergaard & Torben Kure Marker

Funktionsbeskrivelse for supervisor og vejleder	33
Vejlederens funktioner	34
Almene- og fagdidaktiske temaer	37
Vejleders 120 timer (1. år)	39
Vejleders 90 timer (2. år)	41

Per Lykke Søndergaard

Uddybende perspektiver på vejledning —	
At lære at blive lærer imedens man underviser	43
Vejlederens rolle i situerede processer	44
Hvad stiler vi efter?	47
Lærerpersonen — den autentiske lærer	48
Ekspertlærerens kunnen	50
Pissedårlig undervisning	51





Læringens paradoks	52
Refleksion på overarbejde	53
Forbløffelse	55
Praktisk pædagogikum	56
Hvordan få øje på progression i udvikling af lærerkompetence?	59
• Novicen	61
• Avanceret begynder	62
• Kompetent udøver	63
Hvordan kan man bedst vejlede forskellige i en kompetenceudvikling i progression?	64
Torben Kure Marker	
Scener fra pædagogikum i Grønland	69
Indledning	69
Pædagogikumkandidat Agnete er landet i Grønland	71
Temaer og fokuspunkter	74
Vejleder Povl observerer Agnete	77
• Agnetes første fokuspunkt: Andetsprogs­pædagogik	81
Povl observerer Agnete: Relationskompetencer	83
• Tavs viden, erfaring og dannelse (praksisteori).	85
Agnete observerer undervisere	89
• Pædagogikumkandidat Lise	90
• Adjunkt Frederik	93
Afrunding	96
Litteratur	98



Læsevejledning

Redaktionen

En brugsbog om pædagogikumvejledning på GUX er primært tiltænkt pædagogikumvejledere på GUX, men kan også bruges af øvrige aktører til en orientering om pædagogikumforløbet, som det aktuelt udformer sig i GUX-regi, eller eventuelt blot som opslagsbog.

Undersøgelser fra Danmark viser, at vejlederen spiller en stor rolle for, hvor vellykket pædagogikumforløbet opleves for den enkelte pædagogikumkandidat, hvorfor det er vigtigt at vejlederne rustes til opgaven.

Eleverne i GUX fortjener professionelle lærere, der kan facilitere frugtbare læreprocesser i gymnasiets fag. Vi forstår en professionel lærer som en, der har kompetence til at undervise hensigtsmæssigt i praksis, at planlægge og evaluere læring, at føre en lærerfaglig diskurs og at udfordre grønlandske elever på en god måde. At lære at blive en professionel lærer tager tid og kan forløbe på mange måder. GUX foreskriver, at en del af denne læring skal foregå som en 2-årig vekseluddannelse — et pædagogikum. Hensigten er, at den nye lærer — pædagogikumkandidaten — inddrages i den professionelle organisation og gennemgår en læreproces, der afstedkommer, at kandidaten når et kompetent niveau med hensyn til de trekompetence-niveauer. Supervisors/vejleders mission består i at bistå organisationen med denne inddragelse. Dét er en krævende mission, fordi pædagogikumkandidater er lige så forskellige som alle mennesker i almindelighed, men også fordi selve det at lære at blive lærer er en særdeles kompleks og nogle gange paradoksal proces i sig selv.

Med tanke på det pædagogiske paradoks, kunne man spørge: *Hvordan kan jeg lære at influere på eleven på en sådan måde, at hun/han ikke lader sig influere på?*



Dette Vejlederkompendium henvender sig primært til supervisor/vejleder og stiller spørgsmålet endnu mere komplekst: *Hvordan kan jeg som vejleder bidrage til, at en pædagogikumkandidat lærer at influere på eleven på en sådan måde, at hun/han ikke lader sig influere på?*

Vi har i denne tekst samlet et sæt af rimeligt robuste angrebsvinkler på dette spørgsmål. De angrebsvinkler er vores anbefaling til vejlederen om, hvad han/hun bør gøre. Teksten kan selvfølgelig ikke stå alene — men som tilfældet er for pædagogikumkandidaten i forhold til undervisningspraksis, kan det svare sig, at skolen støtter vejlederne med at koble denne tekst på vejlederpraksis, ved at gennemføre kurser i pædagogikumvejledning, hvor tekstens betragtninger knyttes an til den virkelighed, vejlederne oplever ude på skolerne. Vejledere kan jo være lige så svære at rykke i deres opfattelse, som kandidaterne.

Når man skriver om vejledning, kan man vælge forskellige vinkler. For at behandle vejledningens kompleksitet og for at appellere til flest mulige vejledere, nye som rutinerede, har vi valgt forskellige vinkler. Teksten er opdelt i fire afsnit med hver deres approach til vejledning og med hver deres hovedforfatter:

- **Strukturen i pædagogikum** af Mette Noort Hansen er en slags overordnet *starter-kit*, et *need-to-know-afsnit* om pædagogikums struktur, rolle- og anvarsfordeling, eksempler på fokuspunkter, samt vigtige metoder, herunder aktionslæring og fagdidaktisk projekt.
- **Funktionsbeskrivelse for supervisor og vejleder** skrevet af Per Lykke Søndergaard og Torben Kure Marker refererer til spørgsmålet: *Hvori består min vejlederfunktion?*
- **Uddybende perspektiver på vejledningen** af Per Lykke Søndergaard beskriver en slags didaktik for udvikling af lærerkompetence hos gymnasielærere.



- **Scener fra pædagogikum i Grønland** forfattet af Torben Kure Marker anskueliggør, hvordan teoretiske refleksioner kan tjene vejlederens forståelse af den praksis-komplexitet, man som underviser kan støde på i den grønlandske gymnasieverden.

På pædagogikumområdet, såvel som mange andre områder, har de enkelte GUXer heldigvis også et vist selvstændigt råderum til at definere praksis. Der kan derfor være elementer i teksten, der afviger fra normen på netop dit GUX.

I forhold til det, og andre spørgsmål, der opstår i forbindelse med afvikling af pædagogikum, kan kursusleder og/eller den pædagogikumansvarlige på skolen være behjælpelig.

En tak skal lyde til organisations- og ledelseskonsulent Katrine Schumann for sparring, viden og inspiration i forbindelse med afsnittene om observationer samt rolle- og ansvarsfordelingen i pædagogikum.

God fornøjelse





Strukturen i pædagogikum

Mette Noort Hansen

Pædagogikum er en vekselluddannelse mellem teori og praksis, samt en kobling af disse på forskellig vis, særligt i kandidatens aktionsprojekter, som beskrives i et senere afsnit .

Hovedformålet med teoretisk pædagogikum er, jf. studieordningen, at *pædagogikumkandidaterne udvikler refleksionskompetence, så de fortsat kan udvikle deres professionelle rolle som lærere*. Teoretisk pædagogikum består af nylærerkursus, fagdidaktiske kurser, samt almen- og andetsprogsdidaktisk kursus (AAD).

Den teoretiske del indebærer 1. år et lokalt nylærerkursus, hvis formål jf. pædagogikumbekendtgørelsen er *at læreren opnår en viden om de forhold, der kendetegner undervisning i den gymnasiale uddannelse, herunder om det grønlandske samfund, den grønlandske kultur, elevernes faglige, sproglige og sociale forudsætninger, gældende uddannelsesregler og deres rationale samt om andetsprogs-pædagogik*. Der er således vide rammer for indholdet af kurset, som man som vejleder med fordel kan holde sig orienteret om, med henblik på at kunne inddrage stoffet i vejledningen.

Hertil kommer 1-2 fagdidaktiske kurser i løbet af pædagogikumforløbet, med konkrete opgaver, der skal udføres inden kurset, hvor vejlederen, særligt i den senere omtalte fagdidaktiske aktion (i Danmark kaldet *Det fagdidaktiske projekt*), også har en rolle.

Til det almindidaktiske kursus samles alle års kandidaterne i Grønland typisk til seks dages internat, med formålet at *præsentere kandidaterne for den grønlandske gymnasiale uddannelse i et aktuelt og historisk perspektiv. Endvidere giver kurset kandidaterne en viden, der gør dem i stand til at overveje og diskutere praktisk tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning samt reflektere over sammenhænge mellem undervisningspraksis og pædagogisk-didaktiske grundholdninger og teorier i relation til de konkrete udfordringer, jf. studieordningen*.



Igen kan det som vejleder svare sig at holde sig orienteret om indholdet, med henblik på integration i vejledningen.

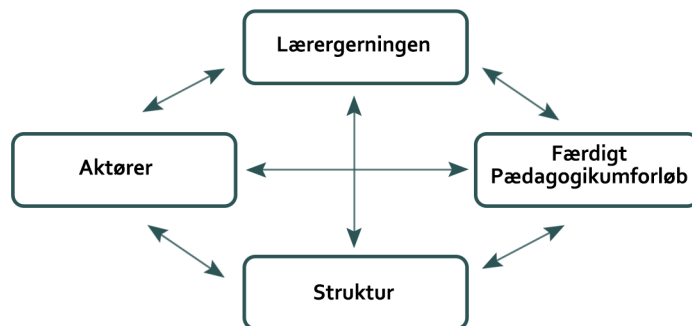
Den teoretiske del af pædagogikum afsluttes med en centralt stillet akademisk opgave, som kandidaten har en uge til at skrive. På dette tidspunkt er den praktiske del af pædagogikum formelt afsluttet, men man kan dog alligevel gemme lidt vejledningstid til at sparre med kandidaten under opgaveskrivningen.

Den praktiske del af pædagogikum består af løbende supervision/vejledning, aktionsprojekter, fagdidaktisk aktionslæringsprojekt og to tilsynsbesøg, hvor det sidste afrundes med oplæsning af kandidatens udtalelse.

Igen skal det nævnes at pædagogikumuddannelsen er en vekseluddannelse, og at det dermed selvfølgelig forventes at teori inddrages i praksis, fx ifm. tilsynsbesøg og aktioner (særligt på 2. år), og at praksis beskrives og diskuteres med teoretiske briller på i aktionslæringsprojekter og i opgaven i teoretisk pædagogikum.¹

Rolle- og ansvarsfordeling i pædagogikumforløbet

Rollefordelingen i kandidatens pædagogikum kan beskrives ved hjælp af en til lejligheden tilpasset version af Leavitts diamant:



1 Der findes vejledende tidslinjer over det samlede to-årige teoretisk pædagogikum forløb i Grønland på www.iserasuaat.gl -> GUX -> Pædagogikum -> Pædagogikum. Disse er kun vejledende, da der er behov for fleksibilitet på de enkelte gymnasier.



På den vandrette akse ses **aktørerne** i den enkelte kandidats pædagogikum, som er kandidaten selv, dennes supervisor og senere vejleder(e), kursusleder og tilsynsførende, men også fx rektor, der kan have sine interesser i forløbet. Alle er de aktører der på forskellig vis skal støtte kandidaten i opgaven i højre ende af den vandrette akse: **at opnå målene for pædagogikum**. Til forskel fra den uddannelse kandidaten normalt kommer fra, er kandidaten altså ikke ude på en solorejse, men en del af en proces, hvor mange aktører har en holdning til kandidatens forløb. Til forskel fra en almindelig uddannelse, er der nemlig tale om en uddannelsesstilling, hvor de andre aktører også er afhængige af kandidaten for at lykkes med deres del af opgaven.

Den lodrette akse rummer i den ene side lærergerningen, og i den anden struktur.

Først **supervisoren**, senere **vejlederen**, har sit spillerum i den øverste del af figuren, som den der har fokus på kandidatens arbejde med lærergerningen. Rummet indbefatter både kandidaten i undervisningen, og de værktøjer der hører sig til, fx observationer hos flere parter; det er vigtigt at vejlederen også bruger sin egen undervisning som observationscase, og stiller denne frem til diskussion, i en betragtning af at undervisning ikke er et felt der nogensinde bliver perfekt — men at noget virker bedre end andet, i den gældende kontekst. Ved flere vejledere er det vigtig at disse også samarbejder, så kandidaten oplever en form for rød tråd i processen. Vejledningen handler også om kandidatens deltagelse i *organisationen* fx i faggrupper, på lærerrådsmøde, eller i forskellige udvalg, som fint kan reflekteres over sammen med vejlederen.

Undersøgelser fra Danmark viser, at vejlederen har stor betydning for, hvor godt kandidaten lykkes med sit uddannelsesforløb; en social relation er også altid en magtrelation, og i den asymmetri, der er mellem kandidat og vejleder, med vejlederen som den erfarne, er det også denne, der har det største ansvar —ikke for *indholdet*, da det tegnes af kandidatens behov og interesser, hvor vejleder så kan hjælpe med at indskærpe problemstillingen ift. kendte didaktiske fokuspunkter — men vejlederen har et ansvar for at holde *gryden i kog*, så pædagogikum



får den nødvendige opmærksomhed i kandidatens ellers travle hverdag.

Det er en kendt udfordring for mange vejledere, at de føler sig mindre velbevandrede i teorien end kandidaten, der, især på 2. år, aktuelt har snuden i teorierne. Man kan som vejleder dels skabe sig et hurtigt overblik i udgivelsen PædPixi (kontakt din pædagogikumansvarlige) hvis teoriapparatet er lidt rustent og skal pudses af; men man kan også med god ret stille sig nysgerrig på kandidatens interesser indenfor teorien, spørge ind til interesserne, og på den måde også *tvinge* kandidaten til at repetere teoribaggrunden i en mere coachende tilgang.

Man skal som vejleder (og kursusleder) være opmærksom på, at der er en meget fin linje mellem at føle sig støttet, og at føle sig omklamret, og da det er menneskelige relationer, vi har med at gøre, findes der intet facit for, hvordan dette præcist gribes an — det er svært at rykke andre mennesker — andet end at teamet omkring kandidaten skal være opmærksom på *at det er kandidatens behov og udvikling der er i centrum*, mens kandidaten skal være opmærksom på, at alle arbejder i dennes interesse. Visse nye lærere oplever undervisningsrummet som et meget følsomt og personligt anliggende, hvorfor det som vejleder i starten kan svare sig at holde fokus alene på relationen, og træde enormt varsomt med alle former for vurderinger.

Til tilsynene på 2. år er vejlederen den, der kender kandidaten allerbedst. Det vil derfor være naturligt, at vejlederne trækker tråde mellem det observerede, og kandidatens daglige praksis og fokusområder i pædagogikum — altså *svarer det observerede til det, kandidaten normalt gør?* Det vil også være hensigtsmæssigt, hvis vejlederen bakker sin kandidat op og har de positive briller på, og lader evt. kritik eller opmærksomhedspunkter være op til tilsynsførende. I forbindelse med udtalelsen skal kursuslederen rådføre sig med vejlederne, hvilket kursuslederne kan vælge at gøre på forskellig vis.

Kursuslederen hører til i den nederste del af figuren, ved akseenden **struktur**. Det er kursuslederens ansvar at sørge for uddannelsesplanen, bestille kurser, træffe aftaler med tilsynsførende, skabe rum til kandidatens pædagogikumarbejde



i kandidatens opgaveportefølje, samt at sikre samarbejdet mellem de forskellige aktører. Det betyder altså, at det også er kursuslederen, man kan gå til, såfremt der opleves udfordringer i samarbejdet mellem de forskellige aktører. Det betyder også, at kursuslederen er kandidatens advokat overfor ledelsen, fx hvis der opstår opgavetrængsel.

Den **tilsynsførende** beskikkes af Departement for uddannelse og har de samme fag som kandidaten. Den tilsynsførende fører tilsyn med hele kandidatens pædagogikumforløb, sikrer kandidatens retsgrundlag og færdiggør kandidatens udtalelse på baggrund af kursuslederens udkast. Tilsynsførende er også den, der undersøger og godkender kandidatens eksamenspapirer for at sikre, at kandidaten har de faglige kompetencer, som kræves. Den tilsynsførende har dermed både en bedømmerfunktion, men naturligt også en vejledningsfunktion, både i forbindelse med den fagdidaktiske aktion og den generelle faglige sparring.

Kandidaten forventes at stille sig vejledningsparat, hvilket fx indebærer, at observationer bliver en naturlig del af hverdagen, og at vejlederen inddrages i refleksioner omkring organisation og undervisning. For nogle kandidater kan deres hidtidige erfaringer fra uddannelsessystemet spænde ben for det fælles projekt, således at kandidaten lukker sig om sig selv. I samarbejde med de øvrige aktører er det en opgave at få kandidaten til at erkende, at pædagogikum ikke et soloprojekt, men en kompetenceudvikling med de øvrige aktører som vigtige og nyttige ressourcer. Vejlederen skal her huske på, at lærergeneringen kan være meget følsom.

Uddannelsesplanen som strukturskaber for den enkelte kandidat

I starten af kandidatens forløb tager kursuslederne ansvar for, at der bliver udarbejdet en *uddannelsesplan*.

Af denne skal de aktiviteter, kandidaten skal indgå i, i både praktisk og teoretisk pædagogikum, fremgå: Almen didaktiske og fagdidaktiske kurser, pædagogiske fokuspunkter for vejledningen, større pædagogiske samlinger, deltagelse i



skolens demokratiske organer osv. Der kan fra starten være anført fokuspunkter som er hensigtsmæssige ift. årets gang, fx evaluering og karaktergivning, og større skriftlige opgaver. Uddannelsesplanen er også *dokumentation* for bredden i kandidatens virke, så det er også vigtigt at anføre organisatorisk deltagelse, fx faggruppemøder eller særopgaver (sikkerhedsplan for kajaksejlads, laboratorieansvar, bibliotekar, eksamenskoordinator).

En uddybning af elementer af uddannelsesplanen (fx refleksioner over det forgangne, eksempler på forløbsplaner) kan kandidaten lægge i sin portefølje.

Uddannelsesplanen skal have karakter af en egentlig plan, hvilket i praksis betyder, at den skal beskrive fremtiden: Hvilke kurser skal kandidaten deltage i, i løbet af året? Hvilke udfordringer oplever kandidaten i sit virke, der skal udmunde i et aktionsprojekt? Hvilke organisatoriske områder, skal kandidaten deltage i? osv. Det er samtidig vigtigt at uddannelsesplanen er dynamisk; der kan fx opstå udfordringer, som kandidaten finder det mere præsent at tage fat på i vejledningen, temaer fra et af de teoretiske kurser, som kandidaten finder særligt spændende, eller fokusområder kan fx udskydes pga. travlhed. Det er dog alligevel vigtigt med en plan, ligesom en kaptajn på et skib, der skal krydse Atlanten må have planlagt sin rute, velvidende at vejrforhold etc. kan gøre det nødvendigt at ændre kursen. Planen kan samtidig bidrage til at pædagogikum får det nødvendige fokus, i en ellers travl hverdag, hvor kerneopgaven undervisning ofte trækker mest i både vejleder og kandidat.

Det er blandt andet også i uddannelsesplanen og porteføljen, at fx kursusleder og tilsynsførende kan følge med i kandidatens progression.

Fokuspunkter i vejledningen

Valg af fokuspunkter til vejledningen kan være mangt og meget, og tager som regel udgangspunkt i kandidatens aktuelle behov på 1. år, med et skifte til et mere teoretisk udgangspunkt på 2. år, a la *hvor er mine styrker/svagheder ift. Meyers 10 tegn*



på god undervisning? eller hvordan kan Cooperative Learning styrke samarbejdet mellem eleverne i 2 b?

Der er dog nogle generelle og brede kategorier, det kan betale sig at berøre i vejledningen, dels som forberedelse til opgaven i teoretisk pædagogikum, og dels som en professionalisering af lærergerningen, herunder en forventning om, at den færdige adjunkt har kendskab til metoder og begreber fra didaktikken og pædagogikken, som nu fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet.

Eksempler på typiske fokuspunkter er:

- ◇ Målformulering
- ◇ Materialevalg
- ◇ Niveau; undervisningsdifferentiering
- ◇ Sekvensering
- ◇ Start/afslutning af lektioner
- ◇ Evaluering
- ◇ Kommunikation, herunder spørgeteknik, dialogform, feedback
- ◇ Aktivering
- ◇ Undervisning vs. læring
- ◇ Undervisningsprincipper: induktivt/deduktivt
- ◇ Taksonomier
- ◇ Klasseledelse og udvikling af klasserumskultur
- ◇ Motivation
- ◇ Brug af IT
- ◇ Progression

Derudover er der med GUX-reformen i 2012 lagt vægt på andet-sprogspædagogik, kulturbaseret undervisning, grønlandsk kontekst, tværfaglighed, elevcentrering, anvendelsesorientering og IT-mæssige kompetencer, som også bør inkluderes i vejledningen. Der findes materiale til dette på *Iserasuaat*.

Mange af punkterne behandles også ifm. teoretisk pædagogikum, men kan knyttes tættere til praksis i vejledningen.



I bilag er lagt et antal cases, hvor situationer, der nok især opleves som pudsige i det dansk-grønlandske kulturmøde, er forsøgt beskrevet. Disse kan bruges i vejledningen til en diskussion af handlemuligheder i de beskrevne situationer, eller blot som en *det-oplever-vi-alle-øjenåbner* for en ny lærer i Grønland.

Metoder

I kandidatens kompetenceudvikling igennem pædagogikum skal der flere metoder i spil, hvoraf den måske mest komplekse er aktionslæring, som i sig også rummer to andre metoder:

Observationer (brugt som dataindsamling) og reflektioner.

Som en særlig aktion fremhæves den fagdidaktiske aktion, som skal hjælpe kandidaterne med at bringe fagdidaktisk teori i spil i praksis.

Metoderne beskrives alle nærmere i det følgende:

Observationer

Den grundliggende metode til kandidatens kompetenceudvikling er observationer; af kandidaten, af vejleder, af andre undervisere, elever i klassen eller i fællesrum, kolleger i øvrige afdelinger og/eller undervisningsinstitutioner, samt før- og eftervejledning knyttet til observationen.

Observation er et centralt værktøj, da det således fungerer som en case for en efterfølgende didaktisk samtale. Desuden er det umuligt for en given underviser at indfange alle de interaktioner og dynamikker der foregår i klasserummet i undervisningssessionen, og observatøren kan således fungere som et ekstra *sansesæt*. Som en tredje årsag kan nævnes, at vejlederen med sin erfaring kan hjælpe kandidaten i analysen af undervisningssituationen.

Observationer kan være åbne (*vi ser hvad der sker*) eller fokuserede. En åben observation kan dog dels være enormt kedelig for observatøren, som leder efter noget ukendt, og samtidig kan metoden derved tabe værdi, fordi man ved at lede efter alt finder ingenting.



Man kan dog vælge nogle brede kategorier til en semi-åben observation, fx:

- lærerspørgsmål — *åbne eller lukkede?*
- elevspørgsmål
- timestart og -afslutning
- interaktionsmønstre — *Prioriteres nogle mere end andre, fx på baggrund af køn, placering, lydniveau, etc.? Hvor opholder læreren sig fysisk i rummet?*
- andetsprogs pædagogik — *tænkepauser, formuleringer, anvendelse af metaforer*
- relationen mellem lærer og elever

En åben observation kan også have sin værdi som en måde at indlede samarbejdet på, hvorved man får et lille indblik i partens undervisningsstil. Her kan vejlederen have nogle typiske nylærerudfordringer i baghovedet som rettesnor for observationen, fx sekvensering, variation, stilladsering, de 4 sproghandlinger (læse, lytte, tale, skrive), fordeling af taletid mellem lærer og elever, andetsprogs pædagogiske hensyn, kulturbasering, etc.

Som fokuseret observation kan man fx bruge de typiske fokuspunkter, som nævnt tidligere.

Valg af fokus for observationen finder typisk sted i en før-vejledningssamtale. Her kan der også laves en skabelon der noteres på, som er tilpasset observationens fokus.

Et andet vigtigt element er, på hvilket niveau der tages notater, som bæres med i efter-observationsamtalen. Man kan tale om tre niveauer:

1. et beskrivende
2. et fortolkende
3. et vurderende

Det beskrivende niveau er vigtigt, idet konkrete iagttagelser er væsentlige for erkendelse og udvikling. Det er netop de omhyggelige beskrivelser med detaljerne, der kan flytte noget, ved at skabe aha-oplevelser (*Prøvede Elev Elevsen virkelig at få ordet så mange gange, uden jeg så det? Står jeg oftest i venstre side af klassen, ved de meget-talende elever? Stiller jeg primært lukkede spørgsmål?*); erkendelser der ofte er mere



virkningsfulde end diverse vurderinger fra en vejleder (*Du er god til at forklare om kulstofkredsløbet*). Vurderinger gør nemlig vejlederen til en bedømmer, ud fra dennes usagte vurderingskriterier — og det der virker for den ene lærer i den ene klasse, virker måske anderledes for den anden lærer i en anden klasse; kandidaten skal ikke dannes i vejlederens billede, men finde sin egen lærerpersonlighed som reflekterende praktiker. Derudover er vurderinger også oftest uanvendelige i udviklingen, hvad enten bedømmelsen falder til den gode eller dårlige side; *Det var godt at du startede med at råbe eleverne op, og skrive dagsorden på tavlen* — hvorfor? hvordan kunne det iagttages? Kandidaten skal netop lære selv at reflektere over hændelser i undervisningen. I beskrivelsen skal på den anden side undgå kun at forholde sig til det, der også fremgår af kandidatens lektionsplan, a la *så fulgte en sekvens, hvor du bad eleverne om at læse et stykke tekst*; beskrivelse er også *så opstod der noget uro på bagerste række, du stod med ryggen til eleverne det meste af tiden* eller *du taler højt og tydeligt*.

Man skal huske på, at observationer hverken er objektive eller neutrale, men valgt implicit på baggrund af fx personlige kæp- heste, eller fx eksplicit fra en vejledningssamtale. Det er derfor også vigtigt at vejlederen gør sig relationen bevidst, ved fx til samtalen at fremhæve positive/ neutrale iagttagelser, fremfor mere negative iagttagelser (*eleverne hører slet ikke efter, du står med ryggen til, din stemmeføring er meget lav*), hvilket påvirker (magt)relationen, og dermed kandidatens lyst til at deltage i samtalen.

På det fortolkende niveau kan observatøren spørge ind til kandidatens refleksioner omkring observationerne, a la: *Hvorfor tror du der opstod den der uro på bagerste række?* Det er her kandidaten *tvinges* til at reflektere over det, der skete. Det er også en udmærket anledning til at få teorien i spil ved at koble bredere perspektiver og fagsprog på kandidatens refleksioner.

Hvis man inddrager det vurderende niveau, er det ekstra vigtigt for relationen mellem vejleder og kandidat, at det er *kandidaten* der i gennem spørgsmål fra vejlederen ledes til at vurdere sin egen undervisning, da det er en følsom position, især en ny



kandidat befinder sig i. Dette gælder også positive tilkendegivelser som *det gik jo fint*, da det cementerer et større magtskel end nødvendigt. Det kan være svært at undgå, da der typisk for en ny kandidat er et behov for en slags forløsning, ovenpå den grænseoverskridelse det kan være at have en erfaren kollega med ind i undervisningen. Men oplevelsen bliver ikke mindre grænseoverskridende, hvis man fastholdes i opfattelsen af vejleder som en kvalitetsbedømmer.

I stedet kan man huske på, også i den måde, hvorved man tager sine observationsnotater, at for hver vurdering eller fortolkning, man har *lyst* til at lave, var der en situation, som kan beskrives mere ufarligt, og ofte også mere kvalificeret:

For hver fortolkning/vurdering er der en iagttagelse, der kan lede mod handlemuligheder. Fx kan man gå fra at sige *Det var virkelig godt, da du lavede matrixgrupper til jeg lagde mærke til, at der var et højt aktivitetsniveau, da de lavede matrixgrupper* — vejledningen bliver mere konkret omkring det observerede, og man undgår både rygklapperi og 'smagsdommeri'.

I praksis kan skelnen mellem de forskellige niveauer være vanskelig, nuancerne kan fx trænes ved at bygge sine notater op a la nedenstående skema:

Sekvens	Beskrivelse	Fortolkning	Vurdering
Velkomst	Uro, elever kommer for sent		
Introduktion			God, let forståelig, motiverende!
Gruppearbejde		Ustruktureret overgang til sekvens	
Opsamling			
Film			

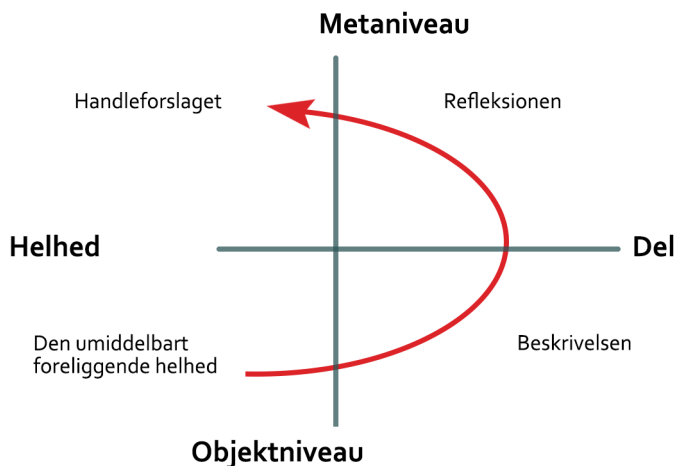
Observationen bearbejdes på en efter-observationsamtale.



Hvis man således lader der gå lidt tid inden efter-observations-samtalen, kan man dels reflektere over, hvad der reelt er en fortolkning/vurdering og hvad der var en iagttagelse, og dels finde ud af, hvilke iagttagelser der lagde grund for fortolkningen/vurderingen, som derved kan gøres til samtaleens udgangspunkt. Det kan også betale sig at lave kollegial sparring vedrørende vejledningssamtaler i vejlederkorpset.

I figuren nedenfor findes beskrivelsen eksplicit, mens refleksionen netop skal fremmes ved de fortolkende spørgsmål og perspektiver, som naturligt kan lede hen til kandidatens refleksion over handlemuligheder.

Det er meget vigtigt at skabe gode vilkår for samtalerne, så disse kan folde sig helt ud. Det betyder at det ikke er tilstrækkeligt i kaffepausen på lærerværelset; der skal bookes et lokale, og sættes rigeligt tid af.



Refleksionskompetence

Refleksionskompetence er som nævnt et hovedformål med pædagogikumuddannelsen, og derfor skal det trænes!

Refleksioner i pædagogikum har både karakter af samtaler med de øvrige aktører i kandidatens pædagogikum, men en skriftlig dimension er også vigtig, da det dels fastholder, dokumenterer og demonstrerer faglig bredde og udvikling igennem porteføljebidrag, men også da skriftlighed giver de refleksive tanker en krop.



Refleksionsskrivning kan karakteriseres som ind-skrivning, det modsatte af ud- eller formidlingskrivning, selvom andre bør have indsigt i det skrevne.

Refleksionsskrivning er afprøvende og udforskende, og laves for at overveje, i denne sammenhæng, forhold i organisationen og undervisningen. Igennem skrivningen kan man afprøve forståelser, tanker og idéer, som middel til at få bedre indsigt eller overblik over de forhold, man skriver om. På den måde kan refleksionsskrivningen måske bedst genkendes fra dagbogsskrivning, hvad enten det er på teenageværelset eller i de store opdagelsesrejsendes logbøger.

Det kan være relevant at stilladsere refleksioner, særligt i starten, så kandidaten har en rettesnor.

Vejlederen kan fx bede kandidaten reflektere, som optakt til før-vejledningssamtalen, for at indsnævre et muligt fokus for observationen, fx hvordan man kunne redesigne en undervisningssekvens i en mere induktiv retning, eller hvordan y kunne ses i lyset af teori x — med baggrund i det forudgående samarbejde, og de perspektiver, der her er dukket op. Refleksionsskrivning er også vigtig i forbindelse med aktionslæringsprojekter, det fagdidaktiske projekt samt den afsluttende opgave i teoretisk pædagogikum.

Refleksionerne har en god plads i porteføljen, hvor de kan give fx tilsynsførende et bedre indblik i kandidatens virke, samt demonstrere kandidatens bredde og udvikling.

Aktionslæring²

Steen Beck

Aktionslæring er en metode, hvorved man kan kombinere teori og praksis — noget som er efterspurgt af alle aktører i pædagogikumsammenhæng.

2 Teksten er hentet fra Steen Beck: *Pædagogikum mellem teori og praksis*, forlaget Frydenlund, 2016.



Aktionslæring er en metode til at kunne forske i eget læringsrum. Aktionslæring er at ændre små dele af sin undervisningspraksis og pointen er, at kandidaten får mulighed for at udvikle på sin egen undervisningspraksis. Vejleder og supervisor skal hjælpe og støtte kandidaten til at blive en bedre praktiker. Aktionslæringen skal samtidig gøre kandidaten i stand til at kunne reflektere over egen praksis.

Udgangspunktet er, at man ikke bliver en dygtig lærer ved blot at tale om at være lærer, ligesom man ikke bliver dygtig til at køre bil ved blot at læse teoribogen til køreprøven. Dygtig bliver man ved at kombinere teoretisk og analytisk viden med handlinger, hvor man øver sig på at gøre lærergerningen i kropslig og sanselig forstand. En nøjere beskrivelse af målene med aktionslæring er beskrevet i nedenstående boks.

Målet for aktionslæring:

Metoden er, at kandidaten får mulighed for at udvikle på egen undervisningspraksis.

Samarbejdet mellem vejleder og kandidat gør det muligt at foretage små ændringer med blik for en refleksion over egen undervisning.

Mulighed for at kandidaten kan tilgå praksis med en teoretisk forståelse og bruge modeller og redskaber i samtalen om dette med vejlederen.

At lave tiltag for de udfordringer undervisningssituationen og forberedelsen udgør. Forberedelsen og måden at tilgå læreplaner / årsplaner og andet i lærergerningen kan gerne gøres til emner for aktionslæring under pædagogikum.

I relationen mellem teori og praksis eksisterer der imidlertid nogle yderst centrale koblingspunkter, hvor handlingsaspektet og teoretisk refleksion direkte kan virke sammen. Det sker fx, når man med udgangspunkt i teori, analyse og refleksion beslutter sig for at *gøre noget* (altså lave en aktion) i sin daglige undervisning, med henblik på at blive dygtigere i udøvelsen af lærergerningen, og efterfølgende evaluerer sin aktion for at

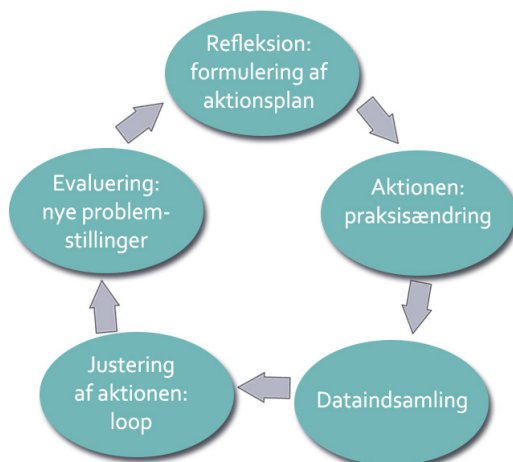


kunne korrigere og justere egen undervisning. For nogle kommer denne proces ganske naturligt, og for andre er aktionslæring et godt værktøj til at fremme erkendelsesprocessen .


På første år tager aktionerne typisk udgangspunkt i en af kandidaten oplevet problemstilling, som fx *mine elever afleverer ikke deres opgaver* eller *hvordan motiverer jeg mine elever til at deltage i grammatikundervisningen?*

På andet år er aktionslæring tæt forbundet med det teoretiske perspektiv. Ideen er, at man skal bruge nogle af de teoretiske overvejelser som inspiration til at iværksætte aktioner, og forhåbentlig genererer aktionerne datamateriale, der kan fungere som case-materiale (kandidatproduceret) for diskussioner bl.a. med vejleder. Man kan også på gymnasiet udvikle aktionsplaner, der kan anvendes af flere af lærerne og på denne måde afprøves i fællesskab.

Fremgangsmåde: Et aktionslæringsforløb består typisk af fem faser, som vist i figuren og uddybet herunder:



1. Formulering af en aktionsplan, hvor det spørgsmål stilles, som man bruger til at styre sin aktion. Erfaringsvist er det sådan, at problemstillingen skal være forholdsvis konkret, og den skal forbindes med et handleperspektiv (*Hvad sker der, hvis...?, Hvordan kan man motivere de tre elever i vinduesrækken, som ikke ser ud*



til at engagere sig i engelskundervisningen?, Hvordan kan self-efficacy (CARTAGO) som motivationsfaktor trænes i 3.å?. I formuleringen kan også indgå bud på, hvordan aktionen skal realiseres, og hvad succeskriterierne er (jf. nedenfor om aktionsplanen). En aktionsplan kan se således ud:

- a. Skriv fire nøgleord om aktionen
- b. Hvad går aktionen ud på? (giv en overordnet beskrivelse af aktionens formål og grundlæggende idé)
- c. Hvorfor udføre aktionen/hvilke problemer er aktionen et svar på?
- d. Hvordan skal aktionen helt konkret realiseres? (giv fx en beskrivelse af de første 2 lektioner)
- e. Hvad er succeskriterierne for aktionen? (tegnene jf. SMTTE-modellen: Sammenhæng — Mål — Tiltag — Tegn — Evaluering)
- f. Hvordan vil en udefra kommende person i bedste fald kunne se, at din aktion har fået det ønskede resultat?

Altså i hovedtræk: — problemstilling
 — handlemulighed
 — evaluering

2. *Praksisændring*, hvor man foretager interventionen.
3. *Dataindsamling*; sker typisk gennem observation, men kunne også foregå ved fx interviews med elever.
4. *Justering af aktionen eller et "loop"*, hvor man på baggrund af foreløbige erfaringer korrigerer kursen med henblik på at opfylde de succeskriterier, man oprindeligt arbejdede ud fra.
5. *Didaktisk refleksion og evaluering*, hvor man vurderer udbyttet eller effekterne af aktionen.

Vejlederen kan med fordel spille en rolle i alle dele af aktionsprocessen.



Den fagdidaktiske aktion

Den fagdidaktiske aktion er en nyskabelse, der har til formål at sikre en mere fagdidaktisk vinkel på bl.a. opgaven i teoretisk pædagogikum.

Formål

- ◇ Tilstræbe en stærk kobling mellem almen-og fagdidaktikken.
- ◇ Tilstræbe en stærkkobling mellem fagdidaktisk teori og fagdidaktisk praksis.
- ◇ Tilstræbe eksplicit fokus på den undersøgende praktiker, således at pædagogikumkandidaten både uddannes til at være reflekterende og undersøgende.
- ◇ Tilstræbe styrket samarbejde mellem kandidat og vejleder med et specifikt fagdidaktisk og almenidaktisk fokus, således at vejleders praktiske viden og erfaring bedst muligt formidles og kandidatens teoretiske viden forankres.
- ◇ Tilstræbe at kandidaten kan anvende både fagdidaktiske og almenidaktiske overvejelser i TeoPæd-opgaven.

Hvad indebærer den fagdidaktiske aktion for kandidaten?

- I perioden inden de fagdidaktiske kurser, skal kandidaten sammen med sin vejleder finde en problemstilling, hun/han vil undersøge, og gøre sig overvejelser over og anvende i den fagdidaktiske aktion. Hun/han skal medbringe et refleksionspapir om sin aktion på max. en side om overvejelser til de fagdidaktiske kurser.,
- I perioden fra de fagdidaktiske kurser og frem til første besøg skal kandidaten vælge én fagdidaktisk aktion at arbejde videre med sammen med sin fagvejleder.
- Inden en fælles halv skrive-/refleksionsdag, som skolen planlægger og fastlægger for alle kandidater på skolen, skal kandidaten:
 - udarbejde en aktionsplan
 - gennemføre aktionen
 - indsamle data
 - inddrage teori
 - gøre sig nogle overvejelser og reflektere over aktionen.



- Til den fælles halve skrive-/refleksionsdag skal kandidaten medbringe et skriv på ½-1 side på baggrund af ovenstående punkter.

På den fælles halve skrive-/refleksionsdag skal der arbejdes med følgende:

- * Kandidaten skal sammen med de andre kandidater gennemføre didaktiske samtaler i forhold til deres fagdidaktiske aktioner.
- * Derudfra skal kandidaten lave et skriv på ca. 3 sider.
- * Kandidaten skal udarbejde en poster, power point eller lign. der skal fremlægges og eventuelt optages. Aktionsplanen og det samlede produkt skal gemmes på Teams og i kandidatsens portefølje, således at der evt. kan sparres med tilsynsførende.
- * Den fagdidaktiske aktion fremlægges og diskuteres ved første besøg med tilsynsførende. Varighed ca. 10 - 15 min.
- * Kandidaten skal inden pædagogikum afsluttes fremlægge sin aktion for sin faggruppe eller på en pædagogisk dag på skolen.

Forventet tidsforbrug: **10 timer** udover de to halve skrive dage og de fagdidaktiske kurser

Hvem gør hvad?

Center for Pædagogisk Udvikling

Informationsbreve sendes til skolerne (kursusledere, vejledere, pædagogiske ledere) eller via den fælles platform i Teams.

Uddannelsesledere på Gymnasierne

Uddannelsesleder på gymnasiet formidler i starten af kandidats ansættelse information om det fagdidaktiske projekt til rektorer og uddannelsesledere/pædagogiske ledere. Formidle viden om den fagdidaktiske aktion til kandidater og vejledere. Den fagdidaktiske aktion sættes på dagsorden ved andet besøg af tilsynsførende.



Faggrupper på skolerne

Faggrupperne er værter for kandidaternes fremlæggelse af deres fagdidaktiske aktion. Faggrupperne sikrer at fremlæggelserne af aktionerne optages, således det kan fremvises til tilsynsførende (hvis fremlæggelsen ikke kan foregå mens tilsynsførende er på besøg).

AAD-undervisere

Planlægge programpunkt, hvor der arbejdes videre med det fagdidaktiske projekt med almindidaktiske teorier og refleksioner.

Vejledere på skolerne

Opgaven for vejleder er at indgå i et samarbejde med kandidaten om en undersøgelse af en fagdidaktisk problemstilling. Formålet er at koble fagdidaktisk praksis og fagdidaktisk teori og udvikle konceptet om den undersøgende lærer. Kandidaten skal inddrage sin vejleder i undersøgelsen, så der bliver tale om en fælles undersøgelse, der indgår i den løbende vejledning.

Vejleder skal deltage på kursus /online webinar som afholdes i februar på 2. år i pædagogikum. Det er her meningen at kandidat og vejleder deltager som et par, der arbejder på samme undersøgelse og sammen præsenterer undersøgelsens resultat.

Opgavekommission

Inddragelse af det fagdidaktiske projekt i TeoPæd-opgaven.

Aktionslæringsprojekt som særlig undersøgelse og skriftlig genre

Gymnasiepædagogikum efterstræber at uddanne *Den reflekterende Praktiker*, som er dygtig til praktisk undervisning, dygtig til at planlægge og evaluere samt dygtig til at vurdere god undervisning (E.L. Dale: K₁, K₂, K₃³).

3

Dale, Erling Lars: *Pædagogik og Professionalitet*. Klim, 1998. Kap 3.



Der findes ikke noget så praktisk som en god teori. Men teori er al for generel til at forklare det konkrete og samtidig al for specifik til at gribe det almene. Pædagogisk teori kommer fra praksis og er til for praksis. Man skriver i en særlig genre, når man skriver aktionslæringsprojekt. Et aktionslæringsprojekt er hverken en akademisk afhandling eller en nøgen (deskriptiv) beskrivelse af, hvad der tilfældigvis viser sig i undervisningens praksis. Man kan sige det på den måde, at når den professionelle skriver om undervisning, bruger hun/ han en slags *middle-range-theory*, begreber, koncepter, fagudtryk fra didaktik, til at forklare sin praksis over for andre professionelle for herigennem at forbedre sin praksis-teori i handling i undervisningen.

Formålet med aktionslæringsprojekterne er, at kandidaten over sig i *på skrift* at:

1. Redegøre for en undervisningsvirkelighed med anvendelse af en teoretisk model eller en metode og analysere en undervisningspraksis med teoriens-, modellens- eller metodens begreber.
2. Planlægge og gennemføre afprøvning af en hypotese, model- eller metode i praktisk undervisning og undersøge empirisk, hvorledes aktionen påvirker elevernes læring.
3. Reflektere og vurdere i hvilken udstrækning hypotesen, modellen-, metoden skal indgå i lærerens fremtidige handlingsrepertoire (praksis-teori).

Det gode aktionslæringsprojekt er altså ikke kun teoretisk, ikke kun praktisk, ikke kun redegørende, ikke kun analyserende, ikke kun undersøgende, ikke kun vurderende — men netop et samspil mellem alt dette. Aktionslæringsprojekternes problemstilling lægger op til — eller kalder på forskellig vægtning af den skriftlige besvarelse. Nogle problemstillinger *efterspørger* megen analyse af empiri, medens andre efterspørger megen undersøgelse (dataindsamling), nogle problemstillinger efterspørger komparative studier eller teoretisk bearbejdning, medens andre efterspørger megen refleksion og ny hypotese-dannelse, osv. Den gode besvarelse skal hjælpe kandidaten til at blive en endnu dygtigere *reflekterende praktiker*.



Kort sagt, produktet i det gode aktionslæringsprojekt er en tekst, der benytter sig af et professionelt sprog, der kvalificerer den reflekterende praktiker og som kan forstås og drøftes i det professionelle kollektiv.

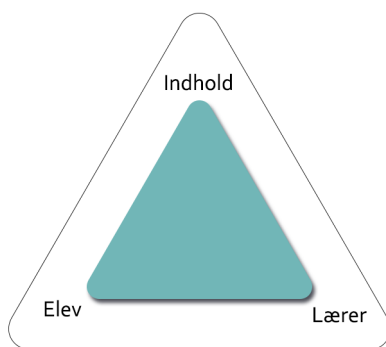




Funktionsbeskrivelse for supervisor og vejleder

Per Lykke Søndergaard & Torben Kure Marker

Supervisors/vejleders funktion er selvsagt at hjælpe pædagogikumkandidaten bedst muligt til at blive lærer. I undervisning er der altid et forhold mellem en lærer, en elev og en sag. Dette illustreres ofte med *Den didaktiske Triangel*.



Ligeledes er der i supervision og vejledning altid et forhold mellem vejleder, kandidat og sag. Grunden til, at modellen netop hedder didaktisk triangel, drejer sig om, at der helst skulle opstå *klang* i dét forhold. De tre elementer bør *klinge sammen*. Man kan sige, at på samme måde, som læreren gør sig overvejelser over, hvorledes eleven bedst kan møde sagen, gør supervisor og vejleder sig overvejelser over, hvorledes kandidaten bedst kan møde sagen.

Man skelner overordnet mellem tre forskellige typer didaktik:

1. En formidlingsorienteret og instruktionsbaseret didaktik, hvor læreren med passende dosering af sag og øvelser bringer sagen til kandidaten.
2. En dialogorienteret og eksistentialistisk baseret didaktik, hvor læreren med samtale og konsensus med kandidaten udvælger sagen, der skal samarbejdes om.
3. En læreteoretisk orienteret og projektbaseret didaktik, hvor læreren skaber rammer for kandidatens undersøgelse af egne sags- interesser og problemer.

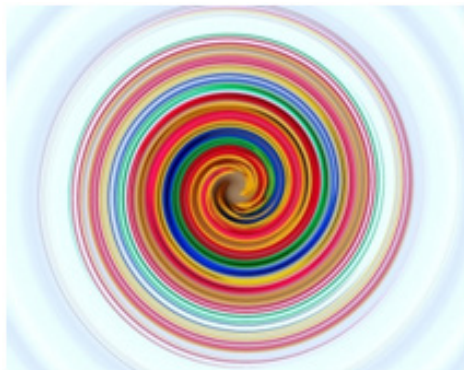
Det samme gør sig gældende i vejledning. Supervisor og vejleder overvejer sin vejledningsdidaktik overfor den konkrete kandidat. Og uanset, hvilken type didaktik, der vægtes, er relationen mellem lærer, kandidat og sag altid på spil!



Derfor findes der ikke noget skarpt skel mellem almen didaktik og fagdidaktik (sag-didaktik). Situationsbestemt er almen didaktik i spil i visse sammenhænge og fagdidaktik er i spil i andre sammenhænge i den didaktiske dialog; der er ikke tale om kaos, men om et komplekst, dynamisk system, hvor parterne i dialogen vælger at give bestemte fænomener vægt afhængig af situationen.

Disse overvejelser foregår samtidig i en institutionel ramme, der ledes af samfundets skolepolitikere, der har fastlagt læreplaner for sagen, altså hvad og hvordan, der skal læres. Gymnasiepædagogikum har alene en bekendtgørelse og ikke en læreplan. Vejledere står derved mere frit end lærere i gymnasiets fag i almindelighed.


Det er vanskeligt at illustrere et sådan ikke-lineært system for udviklingen i relationen mellem almen didaktik og fagdidaktik, idet begge forhold gensidigt beriger hinanden i en fremadskridende progression, hvor tid-



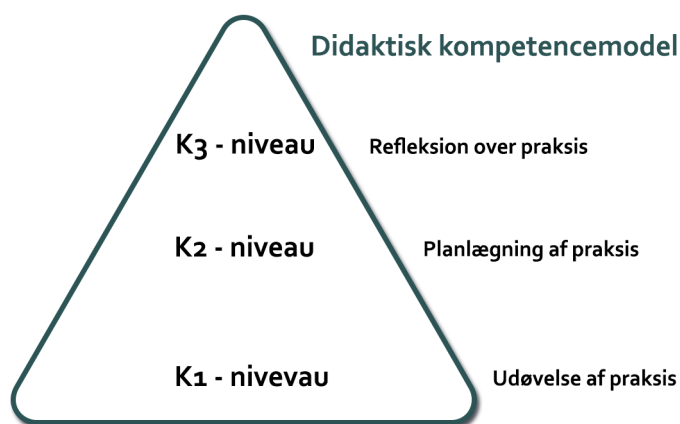
ligere erkendelser går igen, men på et højere- eller dybere niveau (hermeneutisk cirkel). På de to GUX-gymnasier begynder man med fokus på almen didaktikken og går videre til fagdidaktikken. På de to andre gymnasier begynder man med fagdidaktikken og går videre med almen didaktikken. Men det er kun i forhold til den enkelte kandidat selv, at det kan afgøres, hvad der fungerer bedst for vedkommende under læreprocessen.

*Pædagogikumbekendtgørelsen*¹ udstikker en række kompetencemål for pædagogikumkandidaten. Og spørgsmålet er, hvorledes kandidaten bedst opnår disse kompetencer.

1 <http://lovgivning.gi/lov?rid=%7b6B1FoC82-7DFA-45F5-9EBC-6873BDBF617B%7d>



Vejleders rolle består i at støtte kandidaten i at nå kompetencemålene, der overordnet hører til praktisk undervisning, planlægning- og evaluering af undervisning og refleksion og professionel kommunikation om undervisning (K1, K2 & K3-niveauerne).



Nedenfor har vi beskrevet nogle sagsforhold. Afsnittet beskriver først nogle basale introducerende emner, som man kan sige, alle kandidater bør møde. Dernæst beskriver afsnittet nogle typiske almen-didaktiske henholdsvis fagdidaktiske temaer, som erfaringsmæssigt har vist sig *robuste* for at understøtte kandidatens kompetenceudvikling. Som sagt afgør gymnasiet selv, hvilke temaer — og hvorledes sammensætningen af temaerne skal vægtes i det konkrete tilfælde:

Vejlederens funktioner

1. Livet i og uden for gymnasiet

Vejlederens rolle består i at støtte kandidaten således, at hun/han kan finde sig godt til rette på gymnasiet og i samfundet, der omgiver skolen. Vejlederen sørger for, at kandidaten får introduktion til henholdsvis byen, kollegaerne, skolen, lovgivningen, IT-redskaber og programmer, der anvendes på skolen. Kandidaten skal indføres i kollegaernes arbejde, eksempelvis teamsamarbejdet om elevernes faglige og sociale trivsel, arbejdet i faggrupper og pædagogisk-didaktisk udviklingsarbejde. Den typiske kandidat er ny i den grønlandske gymnasieverden,



og vejlederen skal bidrage til, at kandidaten får grundlæggende kendskab til særtræk ved grønlandsk kultur og landets uddannelsesforhold i almindelighed. Eksempelvis kan kandidaten opfordres til at observere undervisning i folkeskolen.

2. Personlig professionsidentitet

Vejlederen skal understøtte den nye kollegas professionsudvikling, således at kandidaten kan finde sig selv i en lærergerning, der som helhed rækker ud over den snævert faglige undervisning. Den gymnasiale uddannelse har således et dannelsesperspektiv², hvilket betyder, at læreren i den almindelige undervisning fortløbende skal understøtte elevens såvel personlige som sociale udvikling på skolen. Elevens dannelse vedrører følgelig en meget bred vifte af områder, som blandt andet alle har tilfælles, at læreren med udgangspunkt i elevaktiverende pædagogik er med til at gøre den for eleven som regel fremmede gymnasieverden til et trygt, overskueligt sted. Læreren skal give eleven de bedste muligheder for selvstændigt at få den nye gymnasieadfærd ind under huden. Vejlederen skal i forbindelse med den nye kollegas professionsudvikling have for øje, at kandidaten finder konstruktiv balance mellem sin fagfaglige undervisning og sine bestræbelser på at understøtte eleverne i deres individuelle og sociale dannelsesprojekter.

3. Planlægning og udvikling af undervisning

Vejlederen skal støtte kandidaten i grundlæggende undervisningsplanlægning, som den blandt andet kommer til udtryk i udfærdigelse af FIMME (Formål — Indhold — Metode — Materiale — Evaluering), studieplaner til Lectio, forløbsbeskrivelser og sekvenserede lektionsplaner. Vejlederen skal endvidere sparre med kandidaten, så denne kan se nye muligheder i såvel planlægning som udførelse af egen undervisning.

4. Almendidaktisk og fagdidaktisk vejledning

Det er en central opgave for vejlederen at vejlede kandidaten, så denne tilegner sig såvel teoretiske som praktiske færdigheder inden for alמידidaktik og fagdidaktik (se opstillede temaer nedenfor). Kandidaten er den udfarende kraft som

² Inatsisartutlov nr. 13 af 22. november 2011 om den gymnasiale uddannelse, § 3.



sættes i selvrefleksionsproces med henblik på at lære at handle formålstjenligt inden for undervisningskonteksten. Med andre ord er det præmissen, at kandidaten i princippet kan finde egne svar på de didaktiske og fagdidaktiske udfordringer, der skulle opstå.

5. Kandidatens egne fokuspunkter

Vejleder skal stimulere kandidaten til at få et reflekteret syn på gængse didaktiske og fagdidaktiske temaer og opfordre kandidaten til at arbejde med selvdefinerede fokuspunkter.

6. Observation af undervisning

Vejleder observerer kandidatens undervisning i det omfang, det findes nødvendigt, og kan opfordre kandidaten til observation af andre læreres undervisning. Eksempelvis skal supervisor/vejleder være med i kandidatens undervisning som observatør, deltager eller underviser, og kandidaten kan indtage samme roller i supervisors undervisning. Vejledning kan indledes med samtale om lektionsplanen og efterbearbejdes med evaluering af, og fremadrettede perspektiver i, undervisningen.

7. Aktionslæring

Vejleder skal støtte kandidaten ved planlægning og realisering af aktionslæringsprojekter herunder blandt andet være opmærksom på, at aktionsplanen definerer et relevant fokusområde og ejer hensigtsmæssig balance mellem didaktisk teori og praksis. Vejleder kan være aktør i projektet, eksempelvis som observatør, og/eller supervisor kan anbefale kandidaten at henvende sig til kolleger med erfaring på aktionslæringsfeltet, kolleger som kandidaten kan sparre med og/eller bede om at være aktiv del af projektet. Fagdidaktisk projekt er en obligatorisk variant af aktionslæring. Det hører til vejleders funktion at støtte kandidaten i gennemførelsen heraf.

Almene- og fagdidaktiske temaer

Nedenfor er opstillet typiske temaer, hvor hvert tema (omsluttet af citationstegn) peger på et emne, som kan gøres til fokuspunkt. Der er ikke tale om en komplet samling emner, men et udvalg af elementære termer. Emnerne er i vid udstrækning



hentet fra *PædPixi. Punktvis præsentation af pædagogiske termer i pixiform, 4. udgave*. PædPixi gør det ikke alene, men hæftet er godt udgangspunkt. Skønt opstillingen af temaer ejer progression, skal den ikke nødvendigvis følges slavisk. Det forventes, at kandidaten igennem vejledningsperioden stifter bekendtskab med alle emner. Men det forventes ikke, at kandidaten gennemfører undervisning med hvert enkelt emne som fokuspunkt og i overensstemmelse med den skitserede rækkefølge. Det er derimod tanken, at kandidaten efter aftale med vejleder udvælger relevante temaer og på baggrund af disse formulerer fokuspunkter. Temaerne er hertil tænkt som inspirationskilde til kandidatens egne fokuspunkter og som input ved formulering af plan for aktionslæringsprojektet.

Semester 1 af 4

- ◇ "Kend din elev" -> det enkelte menneske/den enkelte elev
-> elevtyper, relationskompetence, andetsprogs-pædagogik, undervisningsdifferentiering
- ◇ "Giv eleverne overblik og trykke rammer", forklar eleverne fagets hvad, hvorfor og hvordan, start og slut på timen.
- ◇ "Led dine elever" -> klasse(rums)ledelse, skab grundlag for almindelse
- ◇ "Lad eleverne finde egen stemme" -> elevaktivering via elevernes tale og skrift. Udvidet Skriftlighed (der arbejdes med skriftlighed i alle fag), kommunikation, dialog m.m. understøtte individuel dannelse
- ◇ "Bedøm dine elever" -> formativ og summativ evaluering, 7-trins-skala, taksonomi
- ◇ "Gør eksamen menneskelig" -> træn eksamensteknikker
- ◇ Egne fokuspunkter

Semester 2 af 4

- * "Kend din lærerrolle" -> læringsrum
- * "Kend dine arbejdsformer" -> arbejdsformer: fx solo, par, gruppe, kooperativ og collaborative learning, klasse, særlig fokus på Udvidet Skriftlighed
- * "Kend din krop & tale" -> kommunikation: fx spørgeteknik, gruppe- og klassedialog, verbal, paraverbal og nonverbal



dialog med eleverne — andetsprogs pædagogik, relationskompetence


- * "Kend dine redskaber" -> medier: fx web 2.0, PowerPoint, pen, tavle, flipover, papir, Word, planche, audio, video, google, doc m.m.
- * "Kend de andre fag" -> tværfagligt samarbejde fx inden for studieretningerne
- * "Rust dine elever til omverdenen"-> almindannelse
- * "Gør eksamen menneskelig" -> træn eksamensteknikker
- * Aktionslæringsprojekt #1 med selvvalgt emneområde
- * Egne fokuspunkter

Semester 3 af 4

- "Reflektér dit fags didaktik!" -> fagfortælling/fagdidaktik
- "Facilitér undervisning der styrker elevernes læringsstrategier i faget!" -> læringsstrategier
- "Reflektér hvordan eleverne lærer at lære i faget!" -> formelle dannelsesaspekter
- "Vurdér hvordan du transformerer læreplan til forløbsplan og til konkret undervisning i faget!"
- "Reflekter din forståelse af relationerne mellem pædagogik, didaktik, metodik, undervisningskoncepter, - strukturer og mikrometoder i faget!"
- "Vurdér hvad dine elever lærer i faget!" -> evaluering af viden, kundskab, kunnen, mening
- "Reflektér din fremmedsprogs pædagogik i faget!" -> det pædagogiske paradoks
- "Reflektér din lærerprofil i forhold til grønlandske elever!" -> mål-middel, læreteoretisk eller eksistentiaalistisk
- "Gennemfør dit 2. aktionslæringsprojekt!"
- Egne fokuspunkter i forhold til undervisning i dit fag

Semester 4 af 4

- 4 "Vurdér din faglige undervisnings virkning på eleverne!"
- 4 "Reflektér funktionel- og formel tværfaglighed med dit fag!" -> tema-/emnearbejde/ projektarbejde

- 
- ↳ "Vurdér arbejdet i faggruppen og i dit team!" -> professionelt kollegialt samarbejde
 - ↳ "Vurdér din kompetenceudvikling!" -> egen kompetenceudvikling
 - ↳ "Præsenter dit aktionslæringsprojekt!" -> pædagogisk-didaktisk drøftelse
 - ↳ "Reflektér skolens pædagogiske udviklingsarbejde!" -> lærende organisation
 - ↳ "Reflektér din metodiske værktøjskasse og dine læremidler" -> varieret undervisning
 - ↳ "Reflektér hvordan dine elever får stemme!" -> det flerstemmige klasserum
 - ↳ "Vurdér hvordan pædagogikum bør forbedres" -> innovation
 - ↳ Egne fokuspunkter i forhold til at være lærer.

Vejleders 120 timer (1. år)

Supervisor/vejleder har første år minimum 120 timer til rådighed, timer det er fornuftigt at økonomisere med. Fordelingen af de 120 timer kan anskueliggøres ved hjælp af følgende eksempel:

Supervisor/vejleder observerer kandidaten i tre moduler (et modul er på 90 minutter) om måneden i 10 måneder og beregner samme tidsmængde til forberedelse og feedback, altså tre gange 90 minutter, i alt ni timer pr. måned. Supervisor anvender derudover 30 timer til øvrig vejledning, sparring og planlægning.

Med udgangspunkt i supervisors syv arbejdsområder og eksempel for timefordeling skal supervisor / vejleder og kandidat på et af deres første møder drøfte samarbejdets form og indhold. Drøftelsen udmøntes i en skriftlig aftale, hvor det fremgår, hvordan det er hensigtsmæssigt at arbejde sammen, og hvornår det skal ske. Aftalen skal godkendes af kursusleder. Alle planer kan ændres undervejs, men det er betydningsfuldt



for en kandidat, som netop er påbegyndt pædagogikum-uddannelsen, at få et nogenlunde overblik over afsat tid til uddannelsens supervisionsdel.

De(t) universitetsfag, kandidaten er uddannet i, er ikke det fag, kandidaten skal undervise i. Universitetsfaget er ikke gymnasiefaget — skolefag er *didaktiserede*, dvs. at indholdsvalg, metode- og medievalg er nøje udvalgte med henblik på, at de skal kunne virke alment dannende for gymnasieeleverne.³

For kandidaten ligger der en kolossal udfordring i at lære sit skolefags fagdidaktik og tradition samt at skabe sit fag, fagdidaktisk i praktisk undervisning, der bidrager til almen dannelse. Dét skal pædagogikumvejlederen vejlede kandidaten til at lykkes med. Og dét er grunden til, at vejlederen nødvendigvis må være erfaren og kompetent i samme fag.

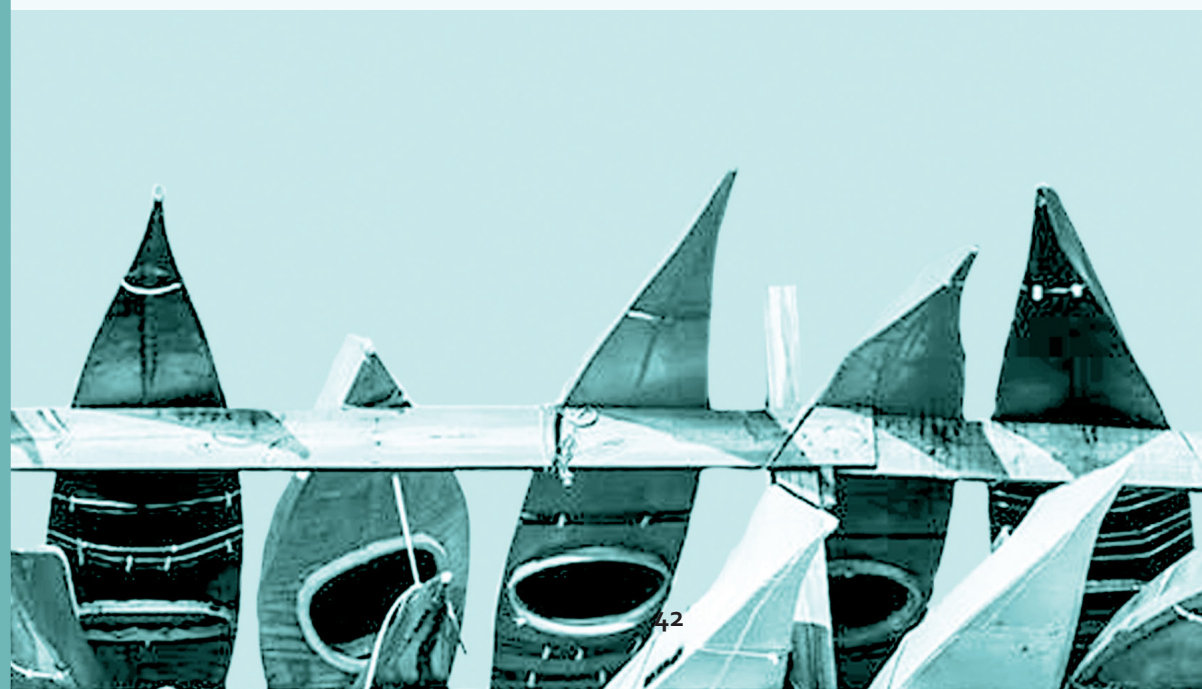
Vejleders 90 timer (2. år)

Vejleder har minimum 90 timer til rådighed på 2. år. Ved vejledningssamtale med kandidaten er det vigtigt at økonomisere med timerne på en sådan måde, at det støtter kandidaten, hvor hun/ han har størst behov for vejledning. Ligesom på første år, anbefales det, at aftaler om vejledning formuleres på skrift.

3

Se blandt andre:

Kristensen, Hans Jørgen: *Didaktik og Pædagogik*. Gyldendal 2007.
Jørgensen, Martin, 2008: *Byggesten til danskfaget*. Gyldendal 2008.
Damberg, Erik (m.fl.): *Per aspera ad astra*. Gymnasiepædagogik, nr. 84, 2011.





Uddybende perspektiver på vejledningen — At lære at blive lærer imedens man underviser

Per Lykke Søndergaard

Pædagogikum er sat i verden for at hjælpe en faguddannet kandidat med at lære at blive lærer for unge voksne i sine pågældende fag. Pædagogikum drejer sig særligt om den del af pædagogik, der beskæftiger sig med undervisning — didaktikken. Pædagogikum stiller spørgsmålet: *Hvordan kan jeg undervise, så eleverne lærer noget vigtigt?*

I udgangspunktet er en faguddannet som regel uegnet til at undervise. Det skyldes flere forhold; dels vil den faguddannede være tilbøjelig til at undervise dét faglige stofindhold, vedkommende finder mest interessant — på et abstraktionsniveau, der ligger langt fra elevernes rækkevidde. Dels har vedkommende som oftest glemt de mange læringskridt, der har været nødvendige for at komme til at forstå fagets indhold.¹ Hertil kommer et tilstødende problem: Den faguddannede vil være tilbøjelig til at undervise på samme måde, som han selv har erfaret fra sin egen skolegang, hvilket som regel er rigid mål-middel-didaktik og tavle undervisning. Hertil kommer et tredje problem, nemlig at den faguddannede vil være tilbøjelig til at læse fagets læreplan på en *ortodoks måde* og påtvinge eleverne at udholde undervisning som recitation til læreplanens sidste komma. Hertil kommer et fjerde problem; at den faguddannede hverken kender sine elever eller den kultur, hvori der skal undervises. Et femte problem er, at den faguddannede som regel intet kendskab har til andetsprogs- eller fremmedsprogs-pædagogik.

Det alvorligste problem er, at den faguddannede sjældent har blik for gymnasiets overordnede formål — den almene dannelse, dvs. den proces, den nye generation må igennem for at opnå autonomi, mestring og solidaritet.

1 Hattie, John og Gregory Yates: *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo, s. 40, 2015.



Pædagogikum er en vekseluddannelse. Det vil sige, den faguddannede skal lære at blive lærer, imens hun/han underviser. Pædagogikumkandidaten skal altså undervise elever, som ikke kendes, samtidig med at lære at blive lærer.

Pædagogikumkandidaten skal med andre ord lære om sin indvirkning på eleverne — hvad forårsager hvad hvornår — imedens indvirkningen foregår. Pædagogikumkandidaten skal øve sig i at reflektere i praksis og reflektere over praksis om sin indvirkning på eleverne.

Hertil er didaktisk teori særdeles praktisk, fordi den hjælper pædagogikumkandidaten med at danne skemata, strukturer og modeller for egen praksis.

Teorien hjælper pædagogikumkandidaten med at få øje på det almene i det specifikke og det konkrete i det abstrakte. Når praksis italesættes teoretisk, danner pædagogikumkandidaten efterhånden et nødvendigt didaktisk vokabularium for at kunne indgå i den professionelle diskurs om undervisning.

Den studerende kan ikke læres det, vedkommende har brug for at vide, men han kan vejledes. Som Dewey skrev:

*"Han er nødt til at se sammenhængen mellem de anvendte midler og metoder og de resultater, der opnås, med egne øjne og på egen hånd. Ingen andre kan se det for ham, og han kan ikke se det ved blot at få det 'at vide', selvom den rette formidling måske kan vejlede hans syn og således hjælpe ham til at se det, han har behov for at se."*²

Vejlederens rolle i situerede processer

I gymnasi e-vejledningssammenhæng giver det, som allerede antydnet, god mening at fremhæve ideen om situeret læring. Pædagogikumkandidaten befinder sig i en uddannelsesstilling, er altså endnu ikke fuldgyltig lærer, men skal lære at blive lærer ved at deltage i det professionelle praksisfællesskab.

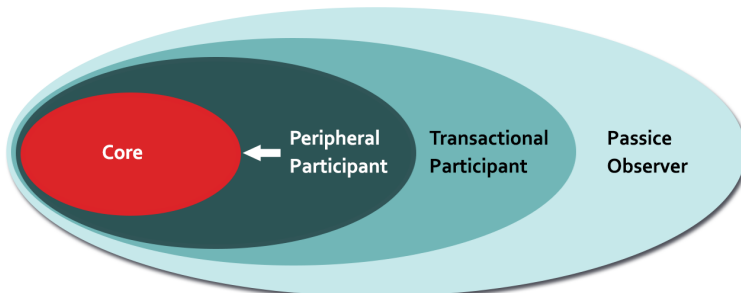
² Dewey, John: *John Dewey on Education*. (R.D. Archambault, ed.), University of Chicago Press, 1974.



I et situeret perspektiv³ får vejlederlæreren en mere medierende rolle overfor kandidaten. Vejlederlærerens betydning må forstås i forhold til, hvordan vedkommende øger kandidatens forudsætning for deltagelse i nuværende og fremtidige praksisfællesskaber.

Ved at betone en relationel forståelse af læring og viden bliver forudsætningen for læring at få adgang til deltagelse i praksisfællesskaber. Denne tilgang er væsensforskellig fra den tankegang, der kendetegner det traditionelle uddannelsessystem, hvor det er tankegangen, at man først skal lære for derefter at få adgang til en given profession. Denne traditionelle tankegang medfører, at meningen med megen uddannelse ofte bliver uigennemskuelig for eleverne, netop fordi de bogstaveligt talt ikke kan se, hvor deres uddannelse fører dem hen. Derfor argumenterer situeret læring for, bl .a. inspireret af studier af mesterlæreren, at der ligger en væsentlig læringsmotivation i, at eleverne har adgang til en fuldt udfoldet praksis, hvor de kan se, hvor deres uddannelse fører dem hen, og hvilken fremtid, der venter dem.

Lurking = legitimate peripheral participation?



Steve Wheeler, University of Plymouth, 2013

Betoningen af *adgang* skal forstås i forhold til den aktive deltagelse i praksisfællesskabet, frem for at forstå adgang som blot at være til stede i samme rum som de, der udøver en bestemt profession. Adgang skal forstås dynamisk og rettet mod, at det skaber gennemsigtighed for den, der engagerer sig i en

3 Lave, J. & Wenger, E.: *Situeret læring og andre tekster*. København, Hans Reitzels Forlag, 2003.



given praksis (Lave og Wenger, 2003). Det er igennem en stadig mere engageret deltagelse i en fælles praksis, at det lærte får mening. Mening er således ikke en størrelse, der én gang for alle er en given egenskab ved verden, men derimod noget der udfolder sig løbende i den daglige deltagelse.

Det er igennem pædagogikumkandidatens stadig mere engagerede deltagelse i gymnasiets fælles praksis, at det lærte får mere og mere mening. I begyndelsen er kandidaten *legitim perifer deltager* og bevæger sig mod at blive fuldgyldig, *centraldeltager* i praksisfællesskabet. Vejlederens rolle i situerede processer består i at mediere imellem gymnasiets fuldt udfoldede praksis og kandidatens engagement for at finde mening i kollegaers og egne pædagogiske handlinger med henblik på, at kandidaten vil bevæge sig fra legitim perifer deltager til central deltager.

"Den studerende [pædagogikumkandidaten, red.] lærer ved at praktisere skabelsen eller udførelsen af det, de søger at blive gode til og det får de hjælp til af ældre praktiserende, der — igen med Deweys ord — indfører dem i praksis' traditioner: "Sædvanerne, metoderne og de fungerende kaldsstandarder, der konstituerer en 'tradition' og [...] indføringen i traditionen er det, der udløser og giver retning til de lærendes styrker. (Dewey, 1974, s. 151)"⁴

4 Schön, Donald, A: *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Klim, s. 16, 2013.



Hvad stiler vi efter?

Professionelle er sjældent i tvivl, når de iagttager en lærer i deres praksis, at her ser man en dygtig underviser, eller her ser man en ikke-dygtig underviser. Det er imidlertid komplekst at beskrive, hvad det præcist er, der begrundes denne vurdering. Her fremhæves nogle væsentlige optikker/perspektiver, som kan siges at være på spil i en eller anden udstrækning, i professionelles vurdering af lærerens dygtighed:

Den tyske didaktiker Hilbert Meyers bog *Hvad er god undervisning* har vundet stor indflydelse.⁵ Meyer analyserede et stort empirisk materiale fra internationale undersøgelser og kom frem til følgende:

10 kendetegn ved god undervisning

1. **Klar strukturering af undervisningen** — "Rød tråd", klarhed i opgaverne, god overensstemmelse mellem mål, indhold og metoder
2. **En betydelig mængde ægte læretid** — Tiden bruges på læringsrelevante aktiviteter, ikke på uro, konfliktløsning, praktiske problemer el. lign.
3. **Læringsfremmende arbejdsklima** — Ved hjælp af gensidig respekt, regler, der overholdes, vilje til at tage ansvar, retfærdighed og omsorg
4. **Indholdsmæssig klarhed** — Forståelighed i opgaveformuleringen og i lærerens fremlæggelse af indholdet
5. **Meningsdannende kommunikation** — Deltagelse i planlægningen, dialog mellem deltagere og underviser, god samtalekultur
6. **Metodemangfoldighed** — Righoldige iscenesættelsesteknikker, mangfoldighed i handlingsmønstre, variation i forløbsformer, en god afbalancering af væsentlige metodiske former

5 Meyer, Hilbert: *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærerbibliotek, 2005.



7. **Individuelle hensyn** — Undervisningsdifferentiering, alle får udfordringer på passende niveau
8. **Intelligent træning** — Bevidstgørelse af læringsstrategier, valgte opgaver, målrettet hjælpeindsats, feedback
9. **Transparente præstationsforventninger** — Krav og forventninger til deltagerne, fremmer læringen, muligt at leve op til kravene, Feedback
10. **Stimulerende læremiljø** — God orden, funktionel indretning, anvendelige læreværktøjer

Lærerpersonen — den autentiske lærer

Et andet perspektiv er *lærerpersonens*. Per Fibæk Laursen har fået betydelig indflydelse med sit arbejde med *Den autentiske Lærer*.⁶ Her kommer et citat fra hans tiltrædelsesforelæsning den 3. april 2003:

Hvis man dvæler lidt ved sine skoleerindringer, er der ikke tvivl om, at lærernes personlige forhold til elever og fag spiller en stor rolle. De fleste mennesker husker en eller nogle få lærere, som gjorde et stort indtryk på dem. Det kan være lærere, der virkede ægte, engagerede, og som fremstod som hele og troværdige mennesker, der inspirerede deres elever. Eller det kan være lærere, der forpestedede skoletiden på grund af deres aggressivitet.

Jeg husker selv lærere, der ved deres positive energi og imødekommende forhold til eleverne åbnede verdener, der ellers ville være forblevet lukket for mig. Jeg skylder således min interesse for den klassiske oldtid en helstøbt lærer i oldtidskundskab på mit gymnasium. Jeg husker også lærere, der gjorde det til en prøvelse at være elev i deres timer. Nogle var fagligt dårlige eller uinteresserede, for andre var det forholdet til eleverne, der var problemet. Nogle virkede skræmt, som om de var bange for eleverne, andre var dominerende og fjendtlige. Adskillige udstrålede, at de slet ikke havde lyst til at undervise.

6 Laursen, Per Fibæk: *Den autentiske Lærer*. Gyldendals Lærerbibliotek, 2004.



Det er dokumenteret i adskillige undersøgelser, at læreres personlige karakteristika spiller en stor rolle for elevernes holdning til deres fag og for udbyttet af undervisningen. Forklaringen på, at det forholder sig sådan, er enkel nok. Elever er selvstændige og tænkende mennesker, som i undervisningen møder en ny verden formidlet af en lærer. De påvirkes af en troværdig samtalepartner, som kan og ved noget, og som gerne vil formidle sin viden til eleverne.

Skolen er ikke en fabrik, hvor råvarer forarbejdes for at komme til at ligne de produktionsmål, der er opstillet på forhånd. Derfor påvirkes elevernes udbytte heller ikke synderligt af smarte metoder og teknikker, men af lærere, der er engagerede udøvere af det, som de gerne vil inddrage eleverne i. Det må kunne ses og mærkes på idrætslæreren, at hun dyrker idræt, og dansklæreren må være levende optaget af litteratur og en bevidst sprogbruger. Læreren må samtidig respektere eleverne som frie og selvstændige mennesker, der har deres eget perspektiv og deres egne vurderinger.

Kort sagt:

1. Man må ville noget værdifuldt med sin undervisning og have gode grunde til det.
2. Den autentiske lærers intention retter sig ikke kun mod undervisningens indhold, men også mod at inspirere eleverne til at lære.
3. For den autentiske lærer er faglig kunnen og praktisk pædagogiske færdigheder afgørende.
4. Hun sender et budskab til eleverne om, at det er værdifuldt at lære, og hun gør det med krop og sjæl så at sige.
5. Hun viser respekt for eleven, og hun samarbejder med kolleger.



Ekspertlærerens kunnen

Et tredje perspektiv er ekspertlærerens kunnen. Pædagogikum skal uddanne kandidater til *kompetent niveau*. Alligevel kan det give god inspiration at have øje for, hvad det er, ekspertlærere kan.

John Hattie fremhæver følgende karakteristika:⁷

1. Ekspertlærere besidder en pædagogisk faglig viden, som anvendes langt mere fleksibelt og innovativt i undervisningen.
2. Ekspertlærere er bedre i stand til at improvisere og derved ændre undervisningen som respons på kontekstuelle træk ved klasseværelsessituationen.
3. Ekspertlærere forstår på et dybere niveau grundene til den individuelle elevs succes eller fiasko i forbindelse med en given opgave.
4. Ekspertlærernes forståelse af eleverne er sådan, at de bedre er i stand til at tilvejebringe udviklingsmæssigt passende læringsopgaver, der engagerer, udfordrer og endda fascinerer eleverne uden at kede eller overvælde dem — de ved *hvor de skal hen herfra*.
5. Ekspertlærere er bedre i stand til at forudse og planlægge i forhold til de vanskeligheder, eleverne sandsynligvis vil komme til at møde med nye begreber.
6. Ekspertlærere kan lettere improvisere, når tingene ikke går glat.
7. Ekspertlærere er bedre i stand til at skabe præcise hypoteser om årsagerne til elevers succes og fiasko.
8. Ekspertlærere bringer betydelig passion for deres arbejde med ind i klassen.

7 Hattie, John: *Visible learning*. Routledge, s. 261, 2009..



Pissedårlig undervisning

Men det fremragende eller sublime er, ifølge Oettingen, ikke pædagogisk interessant. *"Det anderledes, skæve, forunderlige, uventede, betagende, paradoksale og angstprovokerende er langt tættere på pædagogikkens virkelighed."*⁸ Negationer og paradokser er interessante. Hvad du gør med din pissedårlige undervisning? Når du reflekterer over og snakker med andre om din pissedårlige undervisning, får du muligheden for at gøre den bedre. Det burde være banalt, at vi lærer af vores fejl, men pædagogikken har, ifølge Oettingen, glemt at vi erkender gennem negationer, irritationer og paradokser. Et centralt begreb i denne forbindelse er negationsviden:

"Negationsviden er den produktive omgang med det, som vi ikke ved og ikke kan, og med de fejl, som vi nødvendigvis begår. Det er gennem fejl, irritationer og negationer, at vi kommer tættere på sandheden om et fænomen. En fejl er derfor ikke en dårlig ting, som vi helst skal undgå, men en helt naturlig konsekvens og udvikling af en given praksis."

Vores fejl kan altså bruges produktivt til det muligt bedre. "Du bliver, hvad du fejler, og hvordan du forholder dig til dine fejl" Hvis du skal forstå noget og blive klogere, skal du starte der, hvor negationen optræder. Derfor er det opbyggeligt at kunne diskutere pissedårlig undervisning og komme tættere på virkeligheden ude i klasseværelserne. Negationsviden handler for Oettingen også om at fremhæve paradokser og modsætninger. Den klassiske paradoksale problemstilling er mellem autonomi og heteronomi, mellem barnets frihed på den ene side og opdragelsens afhængighed på den anden side.

I gymnasiepædagogikum bør vejlederen ikke hævde status af *ekspertlærer* og erklære pædagogikumkandidaten for *novice*, for i undervisning kan ingen være ekspert i alt, altid og ingen kan være novice i alt, altid. Hertil kommer, at vi arbejder i en kontekst fyldt med kulturelle og sociale brydninger, der af og til

8 Oettingen, Alexander, von: *Pissedårlig Undervisning*. Hans Reitzels Forlag, s. 26, 2019.



truer med skolens kollaps. Nogle vil sågar hævde, at gymnasieskolen er dysfunktionel i kontekst af den grønlandske ungdom og det grønlandske samfund.

Vi anbefaler, at vejlederen fremmer en type dialog med kandidaten, der åbent italesætter undervisningens paradokser, dilemmaer og problemer ikke med henblik på at opnå en indiskutabel endelig konklusion men med henblik på at nærme sig anvendelige lærerhandlinger, der formodentligt vil forbedre undervisningens virkelighed. Vi ønsker altså at befordre, at kandidaten øver sig i at forholde sig undersøgende og reflekteret og udviklende til undervisningens mange paradokser — vi efterstræber den undersøgende, reflekterende og udviklende praktiker.

Professor ved Institut for uddannelse og pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet, Sven Erik Nordenbo har formuleret det således:

“Gode lærer udvikler sin helt egen fagfortælling. Det ser ikke ud til, at fagfortællingen blot kan fralæres til en ny lærerkandidat. Den er i vis forstand en personlig ejendom. Det skyldes både, at læreren selv må stå for sin faglige forståelse af sit fag — selv står inde for den — og samtidig må have erhvervet den myriade af erfaringer, som nærer fagfortællingen. Det kan ikke gøres per stedfortræder. (...) Fagfortællingen er derfor ikke identisk med en redegørelse for den logiske sammenhæng i det fagområde, der undervises i, men der er snarere tale om, at der er etableret en pædagogisk logik. Forudsætningerne for, at en faglærer kan udvikle en fagfortælling, synes dels at være, at — hvad der forekommer rimeligt nok — læreren faktisk har et sikkert greb om sit eget fag og relaterer sig til det i en forståelse af, hvori dets faglighed består, dels at læreren gennem længere tid — vi måler ikke i måneder, men i år — selvstændigt har erhvervet og bearbejdet erfaringer med at undervise netop denne type elever i denne type stof.”⁹

9 *Fagdidaktik — mellem fag og didaktik — en konferencerapport. Gymnasiepædagogik nr. 55, 2005..*



Læringens paradoks

Det er ikke muligt for pædagogikumkandidaten fra første færd at vide, hvad det vil sige at give undervisningen form. Hun/han må opfatte det at tænke som en lærer som noget ubegribeligt, uklart, fremmed og mystisk. Selvom hun/han skulle være i stand til at komme med en plausibel mundtlig beskrivelse af det at undervise — at intellektualisere det — så ville kandidaten stadigvæk være ude af stand til at demonstrere en forståelse af det at undervise ved at gøre det. Pædagogikumkandidaten forsøger at lære ting, hvis betydning og vigtighed vedkommende ikke kan fatte på forhånd. Hun eller han er fanget i et paradoks.

“Men hvordan skal man kunne lede efter noget, som man overhovedet ikke ved, hvad er? Hvordan i himlens navn skal man kunne opstille noget, som man ikke kender til, som målet for sin søgen? For at sige det på en anden måde: Hvordan skal man, selvom man ligefrem støder ind i det, vide, at det, man har fundet, er det, man ikke vidste, hvad var?”¹⁰

Nøjagtig som Menon ved pædagogikumkandidaten, at hun/han er nødt til at lede efter noget, som hun/han ikke ved, hvad er. Hertil kommer, at man forsøger at lære det på den måde, at man lærer det i handling i undervisning. Alligevel kan kandidaten i begyndelsen hverken gøre det eller genkende det, når hun/han ser det. Følgelig er hun/han fanget i en selvmodsigelse: at lede efter noget indebærer en evne til at genkende den ting, man leder efter, men til at begynde med savner pædagogikumkandidaten evne til at genkende objektet for sin søgen.

Pædagogikumvejlederen er fanget i det samme paradoks: Hun/han kan ikke fortælle pædagogikumkandidaten, hvad det er, vedkommende har behov for at vide, selvom vejlederen måske har ord at sætte på, fordi pædagogikumkandidaten på dette tidspunkt ikke vil være i stand til at forstå hende/ham.

På trods af pædagogikumkandidaternes forvirring, forsøger flertallet alligevel at udføre den paradoksale opgave. Over tid

10

Platon, 2011 (427-349 BC): Menon i Platon III. Gyldendal.



går det op for flertallet af dem, at de forventes at lære, såvel hvad undervisning er og hvordan man udfører den, ved at gøre det. Pædagogikumuddannelsen er funderet på en formodning om, at dette er den eneste måde, pædagogikumkandidaten kan lære det på. Pædagogikumvejlederen kan hjælpe kandidaten, men kun i det omfang at kandidaten selv begynder at forstå processen. Og selvom pædagogikumvejlederen måske vil vejlede hende/ham, så er pædagogikumkandidaten i bund og grund den, der skal uddanne sig selv.¹¹

Refleksion på overarbejde

Undertiden vil pædagogikumvejlederen opleve kandidatens forsvarsmekanismer træde frem.

Fortæl mig, hvad jeg skal gøre! Hvorfor kommer du ikke bare med et katalog over, hvad man bør gøre? Eleverne VIL ikke lære! Eleverne er dovne! Jeg kan ikke nå pensum! Jeg har ikke tid nok! Hvad skal jeg kunne til eksamen?

Mere subtile former er manglende forberedelse til vejledningssamtale, til observationslektioner eller aktionslæringsaktiviteter, mm.

Eller det grandiose: *Se mig, jeg kan det hele i forvejen!*

Eller den selvfornægtende: *Jeg giver op, jeg kan slet ikke få min undervisning til at køre!*

Eller den deciderede projektion: *Det er min vejleder, der er noget galt med. Hun er ligeglad med mig!*

Eller: *Han vil belære mig!*

Vejlederen må ofte både benytte sig af sin stamina og have uendelig tålmodighed for at kunne være i kandidatens nærhed, når dennes udviklingsproces skaber indre kaos, frustration og tvivl.

¹¹ Schön, Donald A.: *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Klim. s. 82, 2013.



Refleksion og tænkning er hårdt arbejde og ikke nødvendigvis særlig sjovt. For det første kræver det energi. Pædagogikumkandidater er som alle andre naturligt modvillige til at sløse med deres ressourcer. Dette træk skal imidlertid ikke opfattes som dovenskab. Det har i stedet at gøre med omhyggelig allokering af energi. At investere energi i pædagogikum er en faktor, der må være i overensstemmelse med vores personlige motivation og betydningsfulde mål. Det er endvidere forbundet med vores self-efficacy eller egen tillid til, at det vil lykkes for os. Refleksion og tænkning involverer også et højt niveau af usikkerhed. Der er alt for mange ukendte faktorer i denne transaktion. Det dominerende motiv er ofte at spare energi og derfor at undgå at iværksætte handling, når udfaldet er usikkert. At undgå nederlag er et særdeles stærkt motiv, adskillelige gange stærkere end motivet for at få succes. Når som helst vi bliver bedt om at træffe bindende beslutninger, er vi modvillige til at løbe risici — dårligt er stærkere end godt.¹² Det er imidlertid et vilkår for professionelle lærere, at undervisning drejer sig om hele tiden at træffe bindende beslutninger. Læreren sidder kun sjældent på den kølige distance og betragter spektaklet. Læreren handler det meste af tiden, dybt involveret i spektaklet selv. Læreren træffer hele tiden bindende beslutninger. Didaktik er *bloody business*, fordi bindende beslutninger er om handlinger, der får afgørende konsekvenser for elever i praksis; den alvor må pædagogikumkandidaten lære at håndtere.

Forbløffelse

Forbløffelse rammer ofte den nye lærer i mødet med den grønlandske gymnasieskole og de grønlandske elever. Forbløffelse er, ifølge Kirsten Hastrup, den særlige overraskelse, der knytter sig til den erfaring af kulturelle forskelle, som er emnet for den forskende antropolog. At blive forbløffet kræver i sig selv en åben indstilling til fænomenet og en bevidsthed om egen forforståelse; ellers kan man ikke forbløffes, men kun få

12

Hattie, John og Gregory Yates: *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo, 2015.



bekræftet sine fordomme eller medbragte teorier. Vejlederen bør være opmærksom på kandidatens forbløffelse og tilbyde at vise, pege på og spørge til kandidatens egen forforståelse og de dilemmaer, der ofte følger heraf i mødet med kulturen i Grønland.

Dilemmaer kan bl.a. forårsages af sammenstød mellem observatørens og de observeredes *erkendelsesinteresser* eller en ubalance mellem indlevelse, distance og perspektivforvirring. Disse dilemmaer kan ikke altid *løses* men man kan f.eks. med tanke på Løgstrups nærhedsetik pege på et velegnet etisk perspektiv på de menneskelige relationer mellem deltagerne.

De spontane livsytringer — tillid, medfølelse, talens åbenhed og håb — er et godt grundlag for en disciplineret subjektivitet, hvor magtforhold skal afbalanceres, urørlighedszoner respekteres og indlevende lytten praktiseres.¹³ Sagt med omvendt fortegn: etnocentrisme, mistillid, mobning og håbløshed er ikke foreneligt med gymnasiets dannelsesopgave.

Man kan f.eks. begynde med at spørge sig selv: hvordan mon egentlig eleverne i grunden ser på sådan en som mig og det fag og den didaktik, jeg kommer med? Hvad er i grunden min egen forforståelse af dét? Vejlederen bør være *rygstød* for kandidaten i dennes forsøg på at etablere et frugtbart kulturmøde.

Praktisk pædagogikum

I vores daglige diskurs om pædagogikum skelner vil ofte mellem *praktisk pædagogikum* og *teoretisk pædagogikum*. Selvom de to ting naturligvis hører sammen, taler vi oftest om dem som adskilte størrelser. Teoretisk pædagogikum foregår på afsidesliggende lokationer og består i hovedsagen af kurser om teoretiske optiker på didaktik afsluttende med en TeoPæd-opgave, der skrives af kandidaten på én uge.

Men hvad er egentlig *praktisk pædagogikum*?

13

Se også Fink-Jensen, Kirsten: *Forbløffende Praksisser*. Hans Reitzels Forlag, 2012.



Når nogen lærer en praksis, indføres vedkommende i de traditioner, som findes i det fællesskab af praktiserende og den praksisverden, de befinder sig i. Hun/han lærer deres konventioner, begrænsninger, sprog og værdisystemer, deres repertoire af eksempler samt systematisk viden og mønstre for *viden-i-handling*. Det kan han gøre på adskillige måder, men hun/han kan aldrig gøre det alene. Pædagogikum er en uddannelse med

Teoretisk Pædagogikum	
Nylærerkursus	75 timer
TeoPæd-kursus	135 timer
Fagdidaktik I	60 timer
Fagdidaktik II	60 timer
Prøve i teoretisk pædagogikum	40 timer
I alt (2-fag)	370 timer
I alt (1-fag)	310 timer
Praktisk Pædagogikum	
Vejledning og supervision	320 timer
Møder og diverse pædagogiske opgaver	100 timer
Tilsynsbesøg	2 besøg
I alt (2 og 1-fag)	420 timer
I alt (2-fag)	790 timer
I alt (1-fag)	730 timer
2- fags-kandidater	
Pædagogikum	790 timer
Egenundervisning	994 timer
1- fags-kandidater	
Pædagogikum	790 timer
Egenundervisning	1.054 timer

nogle rammer, der er udformet med det sigte, at det passer til den opgave at lære en praksis — at være lærer. I Grønland bliver man fuldgyldig lærer gennem et pædagogikum på ét årsværk a 1.784 timer fordelt over to år. Pædagogikum består dels af egen undervisning (994 timer), dels af teoretisk pædagogikum (370 timer for 2-fagskandidater) og dels af praktisk pædagogikum (420 timer), jf. dette skema fra *pædagogikumbekendtgørelsen*.

Praktisk pædagogikum er en konstruktion, der har særligt fokus på at hjælpe pædagogikumkandidaten til bedst muligt at lære at udøve lærerarbejde. Praktisk pædagogikum er todelt og består, dels af egen undervisning (994 timer), og dels af en mere eller mindre fast *tilrettelagt vejledning*: vejledning og supervision, møder og diverse pædagogiske opgaver



samt tilsyn (420 timer), hvor pædagogikumvejleder/ -supervisor er tilknyttet pædagogikumkandidaten på en særlig måde.

Først om *tilrettelagt vejledning*: I denne type praktikum består pædagogikumvejlederens udfordring i overfor pædagogikumkandidaten at pege på, vise og spørge til bestemte forhold, der på en særlig måde hører til lærerarbejdet. Denne aktivitet er en slags dirigeret tilnærmende sig til den virkelige undervisningsverden. Her gøres vigtige temaer til særlige fokuspunkter, f.eks. klasserumsledelse, differentiering, læringsforudsætninger, fremmedsprogs-pædagogik, andetsprogs-pædagogik, progression, tværfaglighed osv. Her omsættes disse temaer i kortere eller længere praksiseksperimenter, fx via aktionslæringsprojekter, der siden reflekteres i forhold til hidtidige antagelser — alt sammen med henblik på at pædagogikumkandidaten bliver bedre og bedre til at få øje på meget vigtige elementer i undervisningsvirkeligheden og bliver bedre og bedre til at påvirke den virkelighed intentionelt. Pædagogikumvejlederens rolle består derfor i, sammen med pædagogikumkandidaten, at tilrettelægge en før-vejledning, derefter måske målrettet observation efterfulgt af feedback efterfulgt af gensidig refleksion efterfulgt af tilrettelæggelse af næste skridt.

Egen undervisning er del af praktisk pædagogikum på en særlig måde. I egen undervisning lærer pædagogikumkandidaten sig en hel masse om at møde eleverne på en god måde, at transformere læreplan til undervisningsplan, at planlægge lektionen, at udvælge medier og materialer, at evaluere elevbesvarelser, at give karakterer, at afholde eksamen, at samarbejde med kollegaer osv. Pædagogikumkandidaten er på egen hånd i undervisningsvirkeligheden. Nogle gange vil inspirationen fra vejledningssamtalerne samt teoretisk-pædagogikum berige undervisningen — andre gange ikke. Ofte vil novicen gøre fejl og blive frustreret — og have brug for at reflektere sine erfaringer med pædagogikumvejlederen.

Pædagogikumvejlederens rolle består derfor i at stille sig til rådighed, ad-hoc, for denne type vejledning, der kan handle om fx 'eleverne afleverer ikke deres opgaver', 'eleverne har alt for højt fravær i mine timer', 'jeg kan ikke få dem til at slukke



mobitelefonerne', 'jeg kan ikke nå pensum', 'min lektionsplan braser hele tiden sammen' osv.

Pædagogikumkandidater i praktisk pædagogikum praktiserer altså i dobbelt forstand. I en simuleret, partiel eller beskyttet form igennem *tilrettelagt vejledning*, hvor de indgår i en slags dirigeret vejledning om — og i den praksis, de gerne vil lære.

De øver sig på en måde, som man øver sig på et klaver, på noget der svarer til pianistens skalaer — under vejledning af en *ældre praktiserende*, altså pædagogikumvejlederen, hvis opgave det er at vise, pege og stille spørgsmål. Og derudover praktiserer pædagogikumkandidaten ved at øve sig på egen hånd i undervisningsvirkeligheden inspireret af tidligere erfaring og vejledningssamtaler. Ikke hvis men når pædagogikumkandidaten oplever behov for det, kan pædagogikumvejlederen inddrages som facilitator for refleksion.

Efterhånden lærer pædagogikumkandidaten at *se-som* en lærer, at *tænke-som* en lærer og at *handle-som* en lærer, alt sammen noget fra professionen, pædagogikumkandidaten nødvendigvis skal bruge til at udvikle sin egen undervisningsstil, sin egne regler, fremgangsmåder og metoder i sin egen undervisning. Måske lærer vi at reflektere-i-handling i undervisningssituationen ved først at lære, hvordan man finder frem til og anvender standardregler, didaktiske begreber og professionens fremgangsmåder for derefter at tænke os frem fra generelle regler til problematiske tilfælde på måder, der er karakteristiske for professionen. Først da kan vi udvikle og afprøve nye former for forståelse og handling, der hvor kategorier og måder at tænke og handle på slår fejl.¹⁴

Howdan få øje på progression i udvikling af lærerkompetence?

Lærerkompetence er som omtalt en slags færdighed og know-how om undervisning, man kan opnå i forskellig grad ved deltagelse og øvelse i praksisfællesskabet. Kompetence udvikles

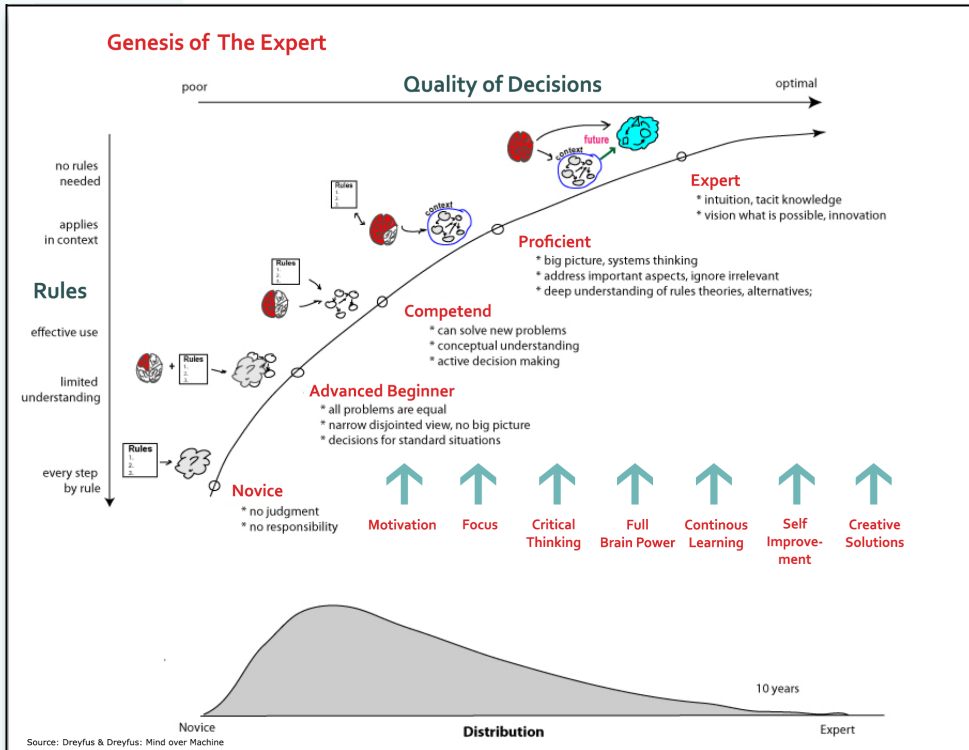
14 ¹Schön, Donald: *Uddannelsen af den reflekterende praktiker*. Klim, s. 39, 2013.



forskelligt fra person til person afhængigt af erfaring, engagement og vilje og afhængig af den specifikke kontekst og det er yderst vanskeligt at forklare, hvordan denne udvikling foregår.

Alligevel kan det være frugtbart at iagttage progression i udvikling af kompetence med forskellige typer *briller*.

Her eksemplificerer vi dette ved at fokusere på et sæt briller, nemlig Dreyfus og Dreyfus' model, *Fra novice til ekspert*.¹⁵



Modellen foreskriver generelt eller heuristisk en progression i udvikling af kompetence fra nybegynder, novice til ekspert.

15 Se Dreyfus, Stuart E.; Dreyfus, Hubert L.: *Mind over Machine*. New York, NY, Free Press, 1986.
Nielsen, Klaus og Steiner Kvale: *Mesterlære*. Hans Reitzels Forlag, 1999.
Flyvbjerg, Bent: *Rationalitet og magt*. AkademiskForlag, 1991.
Berliner, David, C.: *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans
PDF: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf>. 1988



Novicen

Novicen, der aldrig har undervist før, kan — selvom hun/han selv er blevet undervist i mindst 15 år — ikke se, hvad der foregår i undervisning. Når novicen ikke kan se, hvad der foregår, betyder det også, at novicen umuligt kan vide om, hvad der vil være hensigtsmæssigt at gøre. Ifølge 'Fra novice til ekspert-model-len' har novicen brug for holdepunkter, dvs. kontekstfrie træk, som novicen kan genkende uden at have tidligere erfaring på området. Novicen har derefter brug for nogle regler for handling på grundlag af disse træk til bestemmelse af handlinger, der er hensigtsmæssige i de kontekster, som de træk og regler henviser til.

Eksempel 1: *"Her på skolen anvender vi oftest FIMME til lektionsplanlægning, den ser sådan her ud"* [kontekstfrit træk].
"Lav en FIMME til din undervisning på fredag!" "Når du begynder dit modul på fredag, bør du gøre det til en regel at begynde med at vise eleverne din dagsorden." [regel for handling]

Eksempel 2: *"Her på skolen anvender vi Lectio til at lave forløbsbeskrivelser, det skal gøres sådan her"* [kontekstfrit træk].
"Lav en forløbsbeskrivelse til hvert undervisningstema!" "Når du har lavet din forløbsbeskrivelse i Lectio, bør du gøre det til en regel at præsentere og drøfte den med dine elever!" [regel for handling]

Eksempel 3: *"Her på skolen registrerer vi fravær i Lectio ved modulets begyndelse, det gør du således"* [kontekstfrit træk].
"Du bør gøre det til en regel at registrere fravær hver eneste gang, du påbegynder et modul!" [regel for handling]

Efterhånden som novicen får erfaring i at mestre virkelige undervisningssituationer, begynder hun/han at lægge mærke til — eller vejlederen påpeger — klare eksempler på andre meningsfulde aspekter ved situationen. Efter at have set tilstrækkeligt mange eksempler, lærer novicen at genkende disse nye aspekter. Nye regler for handling kan nu henvise til disse nye situationelle aspekter såvel som de kontekstfrie træk.



For eksempel erfarer novicen måske: *“Selvom jeg præsenterede modulets dagsorden i timen, kunne jeg ikke overholde tiden”.*

Efter refleksion — måske med vejleder — over mulige årsager hertil, er det muligt, at novicen vil blive i stand til at genkende disse årsager og efterspørge mulige handlinger.

Måske siger vejlederen: *“Det kan være, når du planlægger moduler med dagsorden [kontekstfrit træk], at du bør gøre det til en regel at planlægge med færre dagsordenspunkter!”* [ny regel for handling] osv.

Avanceret begynder

Avanceret begynder er kommet så langt i sin erfaringsdannelse i undervisningen og gennem vejledning, at hun/han nu kan bruge både kontekstfrie- som kontekstuelle træk i sine regler for handling. Og hun/han er begyndt at genkende problematiske situationer i bestemte kontekster og kan derfor afprøve og efterspørge nye regler for handling.

Eksempel: *“Angående dagsorden [kontekstfrit træk]: Når jeg anvender ‘dagsorden ved modulets begyndelse’ overfor eleverne [regel for handling] og selvom jeg har færre dagsordenspunkter [den nye regel for handling] sker der nogle gange det, at eleverne melder pas og ikke vil være med, fordi de synes, jeg stadigvæk har alt for mange punkter [kontekstuel træk]. Det forekommer mig, at det især er et problem mandag morgen og fredag eftermiddag. Hvad kan jeg gøre?”*

Efterhånden bliver antallet af genkendelige elementer, som avanceret begynder opfatter i en konkret, virkelig undervisningssituation, overvældende. Avanceret begynder er ofte frustreret og savner en fornemmelse af, hvilke elementer der er vigtige at prioritere.

Avanceret begynder erfarer efterhånden, gennem egen undervisning — og gennem vejledning — at de mange genkendelige elementer hænger sammen i clusters eller grupper på forskellige niveauer, grupper der kan ordnes og blive grundlag for tankemæssig kompleksitetsreduktion og nye komplekse



beslutninger for handling. F.eks.: Disse elementer hører sammen under *klasserumsledelse*, disse under *differentiering*, disse under *undervisningsmetoder*, disse under *fremmedsprogspædagogik*, disse under *evaluering* osv. Og til hver af disse grupper hører en nærmere bestemt *familie* af lærerhandlinger, som avanceret begynder har praktiseret.

Kompetent udøver

Kompetent udøver har lært sig at anvende en hierarkisk, prioriterende procedure for beslutningstagen. Ved først at vælge et mål og en plan til at organisere informationerne om den konkrete situation og ved derefter at se bort fra andet og kun behandle det sæt af faktorer, som er vigtigt og relevant til realisering af mål og plan, kan kompetent udøver både forenkle og forbedre sine resultater. Gennem mål, planer og prioritering kan kompetent udøver nøjes med at beskæftige sig med et mindre sæt af vigtige faktorer i stedet for at beskæftige sig med de samlede faktorer i den aktuelle situation. Den kompetente lærer føler sig f.eks. ikke tvunget til at gå hen til hver eneste elev i en forudbestemt rækkefølge, men kan vurdere løbende elevernes behov for opmærksomhed og tilrettelægger sit arbejde efter det.

Kompetent udøver er i stand til at sætte mål og planlægge med fokus på en slags koncepter som f.eks. 'undervisning med læringsstrategier', 'undervisning om at-lære-at-lære', 'undervisning med inklusion', 'undervisning med Inquiry Based Science Education (IBSE)', 'undervisning med portfolio', 'undervisning med projektarbejde', osv. At vælge plan er ikke simpelt og uden problemer for den kompetente udøver. Det tager tid og foregår bevidst og nøje overvejet. Kompetent udøver ved på baggrund af erfaring, at valget af plan har omfattende konsekvenser for handlinger og resultater på en måde, som anvendelse af andre handlinger ikke har det. Dét valg fordrer engagement på en ny måde end novicens- eller avanceret begynders engagement. Kompetent udøver oplever at være involveret i sine handlinger med sin egen person og føler sig ansvarlig for konsekvenserne af valget.



Eksempel: NN har efter nøje overvejelse besluttet at arbejde med 'sprogindlæringsstrategier' og planlægger et modulbaseret undervisningsforløb, der involverer eleverne i 2r i øvelser med hukommelsesstrategier, meta-kognitive strategier, affektive strategier og sociale strategier. Hun/han har haft betænkeligheder ved planen af forskellige grunde, fx at planen 'ser bort fra' den fagfaglige videnstilegnelse, som er en vigtig del af fagets læreplan, fx om 'de stærke elever' vil opleve at blive underudfordret, fx om effekten af undervisningen vil give det ønskede resultat, fx om resultatet vil være umagen værd i forhold til traditionel undervisning m.m. Bl.a. som følge af sit engagement har NN alligevel valgt at prioritere denne plan, fordi hun/han vil have be- eller afkræftet sin hypotese om, at netop denne undervisning er frugtbar for eleverne.

Ligesom hos den unge, der lige har fået kørekort til bil, er læreren på *kompetent udøver* niveau endnu ikke *kyndig udøver* endsige. Populært sagt tager det 10.000 timer med stor indsats og højt engagement at blive virkelig god til noget (Malcolm Gladwell). Pædagogikum i Grønland er berammet til 1.784 timer over to år. Som regel vil pædagogikumkandidaten derfor have meget travlt for at opnå *kompetent niveau*. Og vi opstiller således ikke ambitioner om, at vore pædagogikumkandidater kan nå niveau af kydig udøver eller ekspert. Men ligesom med kørekortet kan man sige, at godkendelsen ved 2. tilsyn — sammen med bestået TeoPæd-opgave er samfundets og professionens *blå stempel* for, at kandidaten er kompetent og optaget som central deltager i praksisfællesskabet.

Hvordan kan man bedst vejlede forskellige i en kompetenceudvikling i progression?

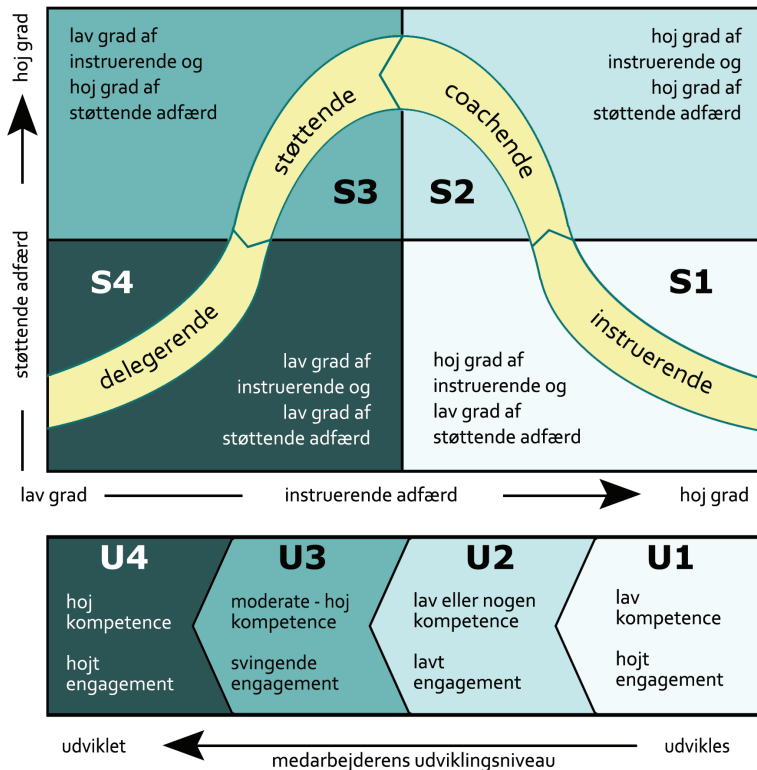
Nyansatte undervisere er selvfølgelig forskellige. Nogle har ingen undervisningserfaring, andre har nogen erfaring, nogle kender den grønlandske kontekst, andre gør ikke, nogle er top motiverede, andre er ikke osv. De allerfleste pædagogikumkandidater oplever af gode grunde de første to års ansættelse som særdeles udmattende. Eftersom de nye er forskellige og



vil udvikle sig forskelligt, bør de også behandles forskelligt — men hvordan? Man kan f.eks. lade sig inspirere af modellen for *situationsbestemt ledelse*.¹⁶

Den uerfarne pædagogikumkandidat har lav undervisningskompetence, men som regel højt engagement (U1).

Pågældende har i situationer behov for høj grad af instruktion i, hvad hun/han bør gøre og som regel vil hun/han også være stærkt engagement til at gøre dette. Vejledningen har karakter af at være instruerende (S1).



Efterhånden udvikler pædagogikumkandidaten nogen kompetence til at gøre visse ting. Imidlertid oplever kandidaten ofte vanskeligheder i undervisningsarbejdet og engagementet kan falde (U2). Pågældende har i situationer stadig behov for instruerende vejledning i, hvad hun/han kan gøre og har også

16 Blanchard, Kenneth: *A Situational Approach to Managing People*. Escondido, USA, 1985.



brug for støttende vejledning for at højne engagementet. Vejledningsaktiviteten har derfor karakter af 'coaching' (S₂).

Med yderligere undervisningserfaring udvikler pædagogikumkandidaten højere kompetence og kan udføre mange undervisningshandlinger godt. Imidlertid får pågældende også øje på endnu mere af det, hun/han endnu ikke kan, hvilket i situationer fører til et svingende engagement (U₃). Pågældende har i situationer især brug for at blive støttet omkring engagement. Vejledningsaktiviteten kan derfor få karakter af støttende vejledning (S₃).

Henimod slutningen af pædagogikumforløbet har pædagogikumkandidaten som regel udviklet en relativ høj underviserkompetence og har undervejs også fået tilstrækkelig erfaring med undervisning, der lykkes. Hermed udvikler kandidaten sit eget autentiske engagement og *finder sine ben i arbejdet* (sin egen lærerstil, lærer profil, eget pædagogiske ståsted m.m.) (U₄). Pågældende vokser ved at få delegeret opgaver. Vejledningsaktiviteten kan derfor siges at have karakter af delegerende vejledning (S₄).

Nogle nyansatte pædagogikumkandidater har allerede undervisningserfaring og stabilt, højt engagement og begynder således et andet sted i modellen. Nogle pædagogikumkandidater når måske kun med nød og næppe til U₄ niveau indenfor de to pædagogikum år. Ligeledes kan man opleve regression, fx at en pædagogikumkandidat i situationer ligesom falder tilbage til et tidligere niveau, fx fra U₃/S₃ til U₂/S₂ med hensyn til både kompetence og engagement. Man kan også opleve store spring fremad, hvor en kandidat nærmest springer et helt niveau over — fx fra U₂/S₂ til U₄/S₄.

Karakteren af pædagogikumvejlederens vejledning kan derfor variere undervejs i et pædagogikumforløb afhængig af kandidatens engagement, kompetence og konteksten.

Vi finder det derfor relevant at se nærmere på vejledningsstrategier, altså spørgsmålet om, hvilken slags vejledning, kandidaten er bedst tjent med.







Scener fra pædagogikum i Grønland

Torben Kure Marker

Indledning

Med dette afsnit er ønsket at anskueliggøre, hvordan teoretisk refleksion kan åbne for en forståelse af den kompleksitet, som typisk opstår i vejledningen af en pædagogikumkandidat i den grønlandske gymnasieverden. Til dette formål er konstrueret en række cases, eller scener, som bygger på observeret og erfaret praksis. Det er fiktive fortællinger, men de bygger på ægte oplevelser med vejledning af kandidater, der gør deres første erfaringer med virkelighedens undervisning.

Afsnittet foreskriver ikke ideal vejledningspraksis men beskriver ved hjælp af en række eksempler, hvordan såvel vejleder som pædagogikumkandidat kan begribe typiske problemstillinger og samtidig håndtere dem i praksis. Dette betyder, at teori, som nogle gange bliver anvendt indforstået abstrakt, udlægges og fortolkes på baggrund af konkrete, kontekstbundne situationer.

Til at begynde med, og helt overordnet, er kommunikationen mellem vejleder og kandidat den grundliggende faktor i al målrettet vejledning. Kommunikation er udveksling af informationer, tanker, følelser og magtpositioner og udgør tilsammen et meget komplekst fænomen:

- Ekstra-verbal kommunikation, som vedrører måden man kommunikerer på
- Nonverbal kommunikation, som blandt andet omfatter kropssprog, mimik og gestik, samt
- Verbal kommunikation, det vil sige det sproglige, der faktisk siges eller skrives

Det er vigtigt at have alle disse tre *kommunikationskanaler* for øje uanset hvilken vejledningsstrategi, man vælger.

Det har stor betydning for vejledningens kvalitet, at kommunikationen fra vejleder til kandidat foregår med stor empati.



Kommunikationen skal tilpasses den enkelte kandidats personlighed, og afstemmes med kandidatens (måske endnu ikke bevidste) behov, ønsker og kompetenceniveau. Kandidaten erfarer, vokser og modnes i løbet af de to år teoretisk pædagogikum varer, derfor skal kommunikationen også løbende tilpasses. Det er vejlederens opgave at være med til at bygge en stige for kandidaten, som hun eller han kan sparke væk, når tiden er inde, og kandidaten er klar til at springe op på sin egen platform.

Figur 1 viser stadier i en progression, hvor en tænkt pædagogikumkandidat begynder som nybegynder og gradvist bevæger sig op ad i et kompetencehierarki.



Figur 1 er en meget stiliseret model, og i dette afsnit vil den primært fungere som et tilbagevendende referencepunkt, der med fordel kan diskuteres og fortolkes.

Dog skal det slås fast, at der er en grænse for, hvor højt en kandidat, uden undervisningserfaring ved pædagogikums begyndelse, kan nå i hierarkiet.

Det er næppe muligt for en kandidat uden undervisningserfaring at blive mere end kompetent udøver i løbet af disse to år. Et argument for at det forholder sig sådan er, at det i meget bogstavelig forstand tager tid at blive kyndig mester eller ekspert, og at pædagogikumuddannelsen varer to år, hvilket er en meget kort periode til at opbygge undervisningserfaring i. Denne tommelfingerregel er vigtig viden for en vejleder, som er uvis på, hvor langt hun/han kan eller skal gøre sig forhåbning om at komme med en kandidat.



Pædagogikumkandidat Agnete er landet i Grønland

Vi forestiller os en flyfrisk kvinde ved navn Agnete fra Danmark, som straks starter på pædagogikum i fagene dansk og geografi, da hun ved skolestart ankommer til sit grønlandske gymnasium. Agnete har fået tildelt Povl som vejleder. Betragtet ud fra figur 1 er Agnethe nybegynder. Hun har ikke undervist før, heller ikke i Danmark. Det er første gang, hun er i Grønland.

Agnete har sit første møde med vejlederen Povl, før undervisningen er gået i gang på gymnasiet. Hun bliver opfordret til at læse læreplanerne for sine fag, herunder læringsmål og kernestof, samt sætte sig ind i love og retningslinjer i relevante pædagogikumdokumenter. Har hun spørgsmål til sidstnævnte, kan hun henvende sig til pædagogikumkursuslederen. Hun anbefales så småt at sætte sig ind i pædagogisk-didaktisk litteratur efter anvisninger fra Povl. Med andre ord har nybegynderen Agnete her overvejende fokus på kontekstfri viden, det vil sige regler, teorier og forskrifter, som enten ikke er bundet til et specifikt sted, tid og situation eller er særdeles abstrakt relateret til sted, tid og situation.

Agnete taler ikke grønlandsk og er ikke fortrolig med de forskellige kulturer blandt eleverne. I begyndelsen betragter Agnete eleverne som en diffus gruppe, ikke som egentlige individer, snarere en amorf samling overvejende unge mennesker. Hun kan ikke udtale deres navne korrekt, og hvis hun er så uheldig, at det er 1 g'ere som endnu ikke er blevet fotograferet til Lectio, kan hun have svært ved at se, om navnene tilhører drenge eller piger.

Agnete har til at begynde med svært ved at inkludere eleverne i sin undervisning og skabe fundament for et frugtbart læringsmiljø. Nybegynderen Agnete har i sin angst mere fokus på sig selv og i mindre grad fokus på klassen. Når hun i glimt har overskud til at rette opmærksomheden på eleverne, lander fokus primært på forskelle, og ikke ligheder, mellem hende selv og eleverne. Agnethe følger gerne ekstern autoritet. Som



menneske fra den vestlige kultur anno 2022 er Agnete opmærksom på værdien af sin individuelle og mikrokulturelle identitet, men samtidig føler hun et behov for at få fortalt, hvad hun skal gøre.

Ethvert menneske, og dermed enhver underviser, har en art teori om undervisning. Det er udgangspunktet. Teorien, idéen eller forestillingen er mere eller mindre udfoldet og afslører sig gradvist for den opmærksomme observatør. Nybegynderen, der aldrig har undervist før og kun har overfladisk kendskab til pædagogik og didaktik, kastes ind i et lokale, til en flok elever, hvor 'noget' skal ske. Hun oplever handletvang, og dette 'noget', som slet og ret er hvad kandidaten er på vej til at gøre, fortæller noget om, hvordan hun mener, eller måske blot føler eller antager, at underviser og elever bør være på et gymnasium. Mennesket er ikke en tom beholder, som skal påfyldes, eller en blank tavle, der skal skrives på, og det samme gælder for pædagogikumkandidaten.

Vejlederen må tage udgangspunkt i observationer af nybegynderens undervisning. Han må lytte til kandidatens opfattelse af egen undervisning og undervisning i almindelighed. Han må få hende til at reflektere og respektfuldt målrette vejledningen ud fra dette (uden at komme til at påpege 'fejl' eller 'forkertgøre' Agnete).

Agnete tager i sin undervisning udgangspunkt i den erfaring, hun har fra sin seneste oplevelse som studerende på en uddannelsesinstitution, og den stammer fra hendes tid på universitetet. Hun anlægger, mere eller mindre bevidst, en undervisningsstil, der matcher den, hun selv har oplevet hos universitetslektorer og -adjunkter, og forventer, igen mere eller mindre bevidst, at eleverne vil reagere som hun selv gjorde, eller burde have gjort, som universitetsstuderende. På den måde kommer hun uden at vide det til at sætte forventningerne til sine elever for højt, allerede inden de rigtigt er kommet i gang. Det er ikke underligt, at hun på mange måder har glemt, hvordan man lærer som gymnasieelev. I det hele taget er det sjældent vores læreprocesser, vi har fokus på. Man vil lære for at blive god til et eller andet. Man har et mål, og når det lykkes, er det den opnåede kompetence



man først og fremmest husker. Vi har fokus på det nye og det vi kan, ikke så meget på anstrengelserne for at nå derhen.

Valg af vejledningsstrategier har konsekvenser for, hvordan kandidaten lærer igennem sine to år på pædagogikumuddannelsen. Samtidig påvirker vejledningsstrategierne den dannelse, kandidaten gennemgår. Den i udgangspunktet verbale kommunikation mellem vejleder og kandidat kan opdeles i tre positioner, som muliggør tre vejledningsstrategier; henholdsvis den *formidlingsorienterede*, den *procesorienterede* og den *kritiske* vejledningsstrategi. Vi vil primært have fokus på de to første strategier og sammenholde dem med kandidatens ideelle dannelsesforløb og progression som underviser.

Vi skal nu have fokus på, hvad det ideelt betragtet indebærer for Agnete, når hendes vejleder praktiserer formidlingsorienteret vejledning. Denne form for vejledning kan finde sted på alle niveauer i figur 1 men anvendes overvejende, når kandidaten befinder sig på de lavere trin i pyramiden. I *Vejledning i pædagogikumforløbet* fra Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, fremgår det, at "*Den formidlingsorienterede vejledning er en vejledning, som lægger vægt på formidling eller overførsel af vejlederens kundskab, erfaringer og holdninger*" (Schjørring m.fl. 2019: 27). Denne sammentrængte sætning dækker over en række forhold, som er værd at kigge nærmere på. For det første er det vigtigt at afklare, hvad der egentlig forstås ved 'overførsel', og hvor grænsen for overførsel befinder sig. En del af formidlingsorienteret vejledning sker, når vejlederen overfører egen viden til kandidaten. Her fremstår vejlederen forholdsvis autoritativ, det asymmetriske forhold mellem vejleder og kandidat er tydeligt, og sidstnævnte forventes at være aktivt lyttende under vejlederens monolog og med nik eller korte verbale udtryk tilkendegive forståelse — eller mangel på samme. Allerede i denne kommunikation er der dialogiske anslag, og en procesorienteret vejledningsstrategi ligger lige om hjørnet.

Kommunikation er langt mere end blot overførsel af viden fra et bevidsthedssystem til et andet. Vellykket kommunikation



er mere end at modtager blot kan demonstrere, at hun slet og ret har forstået afsenders meddelelse. Vellykket kommunikation opstår, når modtager, det vil sige kandidat, har *tilegnet* sig meddelelsen, kan se meningen i den og, i pædagogikum-sammenhæng, efterfølgende arbejder på at omsætte den til egen praksis.

Temaer og fokuspunkter

Til at begynde med er det oplagt at vejlederen deler sin viden om FIMME-modellen og sekvenseret lektionsplan med nybegynderen samt vejleder i, hvordan disse dokumenter kan laves og anvendes i praksis. Med FIMME-modellen i hånden kan kandidaten øve sig i selv at lave forløbsbeskrivelser. Her vil det være en stor hjælp at vejleder introducerer brugen af fokuspunkter og hvordan man kan udvælge fokuspunkter i undervisningen.

Fokuspunkter formuleres med afsæt i grundliggende temaer og begreber i pædagogikumuddannelsen, og vejledere kan med fordel give kandidaterne en liste, hvor temaer, begreber og mulige fokuspunkter præsenteres i oversigtsform. Hvad en sådan liste indeholder kan variere. I dette tilfælde tager Povl udgangspunkt i de almen- og fagdidaktiske begreber nævnt i afsnittet *Funktionsbeskrivelse for pædagogikumvejleder*, men de følgende refleksioner er almengyldige. Kandidaten skal selv sætte sig ind i termer og begreber, men det er vejlederens opgave at sikre, at kandidaten forstår dem, og ikke mindst anvise og foreslå, hvordan kandidaten kan omsætte dem til undervisningspraksis. Hernæst kan udvalgte temaer og begreber blive til fokuspunkter i vejledningen. Nybegynderen skal også introduceres til aktionslæringsprojekter, herunder det fagdidaktiske aktionslæringsprojekt, og så småt trænes i, hvordan disse projekter kan formuleres, udføres og afvikles. Når kandidaten kan gøre dette tilfredsstillende, er hun ikke længere nybegynder.

Lister med temaer, begreber og fokuspunkter er i starten af pædagogikumforløbet endnu mere kontekstfri viden. Præcis hvornår timingen er god til at bringe temaer, begreber og



fokuspunkter på banen afhænger af den enkelte kandidats overskud i processen. Det er vigtigt, at kandidaten føler sig tryk og ikke drukner i svært forståelige abstraktioner. 'Undervisningsdifferentiering', 'klasse(rum)ledelse', 'kommunikation' og 'dialog' er eksempelvis alle ukonkrete begreber, der skal gøres til kandidatens egne ved at blive anvendt i konkret undervisning. Begreberne omsættes til kandidatens egen praksis i samspil med reelt eksisterende elever i bestemte undervisningssituationer. Det kontekstløse i fokuspunkterne 'kommunikation' og 'dialog' bliver tydeligt, når man husker på, at al undervisning på jordkloden nødvendigvis må bygge på kommunikation og i hvert fald et minimum af dialog og respons. Listen med fokuspunkter, som Povl introducerer Agnete til, kan i vid udstrækning også anvendes på en skole i Zanzibar. Det vil hurtigt gå op for Agnete, at kommunikation bygger på langt mere end blot det talte og skrevne ord, samt måden at anvende disse ord på i for eksempel spørgeteknik, dialog og feedback.

Fokuspunktet kommunikation giver først mening, og får konkret indhold, når det anvendes inden for de specifikke rammer, hvori Agnete underviser. De rammer og det indhold hun skal forholde sig til, er nærmere betragtet en samling elever med hver deres særlige kendetegn, hvor alle i større eller mindre grad typisk er rundet af en størrelse kaldet 'grønlandsk kultur'. Samtidig er elever levende størrelser, de forandrer sig over tid, og dette gælder i særdeleshed, når man har at gøre med mennesker i aldersgruppen 16-18 år. Hertil kan stamklasserne i det grønlandske gymnasium over tid undergå store forandringer i sammensætning. Hvis vi antager, at Agnete og vejleder i fællesskab vælger 1x som den klasse, hun vil undervise ved pædagogikumtilsynene, så er der bestemt ingen garanti for, at klassen ved tilsynene består af de samme elever som ved skolestart i 1 g. Statistisk set vil lidt under halvdelen af de 22 elever være gået ud efter et halvt år, og efter jul, når eleverne har taget endeligt studieretningsvalg, kan der komme nye elever ind i klassen. Når Agnetes klasse i august begynder i 2 g, og Agnete begynder at forberede sig til første pædagogikumtilsyn i november, er det ikke utænkeligt, at elever, der har været på orlov, starter i klassen. Agnete kan ved første



pædagogikumtilsyn sagtens opleve at stå med en klasse, hvor kun fem-otte elever er tilbage af de oprindelige 22.

Hvis Agnete for alvor skal blive god til at kommunikere med klassen, er det blandt andet en forudsætning, at hun først opnår grundlæggende kendskab til hver enkel elev. Hun må træne sit blik for elevernes foretrukne, indbyrdes interaktion, samt deres forskellige, foretrukne måder at interagere med Agnete selv på. Desuden må hun være åben over for større eller mindre skift i klassedynamikken. På baggrund af denne forståelse kan hun udvikle sin egen måde at undervise denne type klasse på. At blive god til at kommunikere med eleverne tager tid, og det er på ingen måde givet, at Agnete når 'målet' i løbet af de to år, hun er i pædagogikum. Nogle undervisere lærer det aldrig.

Det er generelt vejlederens opgave at Agnete i hendes arbejde med at omsætte de forskellige temaer og fokuspunkter til de givne rammer og faktiske forhold. Det skal her understreges, at en forudsætning for, at Povl kan vejlede Agnete er, at han selv har, eller får, et vist kendskab til de elever, Agnete underviser. Den gode vejleder har ikke blot fokus på kandidaten men så sandelig også på eleverne. Dette medvirker til at vejledningen bliver konkret, passer til situationen og forbinder teori med kandidatens egen, spirende undervisningspraksis.

Listen med fokuspunkter kan betragtes som pædagogisk-didaktiske 'redskaber' i en 'værktøjskasse', en ikke ualmindeligt sammenligning i tidens ånd. Dette sker, når pædagogik og didaktik overvejende anskues socialkonstruktivistisk. Undervisning er noget der skabes eller konstrueres, den er udtryk for et ingeniørarbejde, omtrent som når man bygger et hus. Man skal vide hvilke redskaber, man skal bruge til hvad, og i hvilken rækkefølge, hvis det færdige hus skal blive en succes.

'Redskaber' og 'værktøjskasse' er primitive og voldsomt kompleksitetsreducerende metaforer for, hvad der sker og kan bruges i en konkret undervisningssituation. Men metaforerne er anvendelige og let forståelige i pædagogikumvejledningen — om ikke andet så som introduktion til termer og begreber i vejledningens tidligere faser.



Vejleder Povl observerer Agnete

Vi skal se på en række situationer, som er typiske for en nybegynder-underviser i den grønlandske gymnasieverden. Povl skal observere Agnetes danskundervisning i 1 x, som består af 22 elever. X-klasserne hører til inden for gymnasiets sproglig-humanistiske studieretning. De øvrige fire studieretninger hedder henholdsvis økonomi & handel, naturvidenskabelig, sundhedsvidenskabelig og almen & kreativ studieretning. Agnete antager fejlagtigt, at hver enkel elev i 1 x ved ansøgning til gymnasiet nøje har overvejet, hvilken studieretning, der passer eleven bedst. Eleven har valgt den pågældende studieretning på baggrund af ikke blot kvalifikationer, tænker Agnete, men også fordi netop dén studieretning bedst afspejler personlige interesser og muligheden for at realisere bestemte fremtidsdrømme. I virkeligheden gælder denne ambitiøse elevopfattelse kun for eleven Nuka, som er 31 år og klassens alderspræsident. Hendes tre børn er nu forholdsvis store, de kan i vid udstrækning klare sig selv, og Nuka, som dermed har fået mere tid til sig selv, tænker en sproglig-humanistisk studentereksamen kan hjælpe hende med at blive flystewardesse.

Med hensyn til de resterende elever på 15-16 år, så har forældrene ofte valgt studieretning for dem, de har selv kun meget lidt viden om indholdet i studieretningerne, heller ikke den de har 'valgt'. De lever hovedsagelig i nuet og den dag, de eventuelt får studenterhue på hovedet, befinder sig i en uoverskuelig fjern fremtid. Hvad de videre vil med deres liv kan de ikke sætte ord på, hverken på grønlandsk eller dansk. Vejleder Povl har som noget af det første fortalt Agnete om, hvad hun eventuelt kan forvente af eleverne. Alligevel er det først i det personlige møde med eleverne, at Agnete begynder at lære, hvad det egentlig vil sige at undervise dem.

Agnete har allerede undervist 1 x i en del moduler, de første er primært gået med, at eleverne og Agnete i forskellige lege og øvelser har lært hinanden lidt at kende. Agnete er en underviser med bred interesse i eleverne, hvilket vil komme hende til gode.



Den typiske grønlandske gymnasieelev sætter den menneskelige relation til underviseren meget højt. En undersøgelse viser, at den gode underviser ifølge de grønlandske gymnasieelever ganske vel skal have styr på sin undervisning og faglighed, men de lægger i særdeleshed vægt på underviserens menneskelige kvaliteter. Den ideale underviser er *“en slags ven”* (Marker 2018).

I timen, som vejlederen overværer, er Agnete for alvor gået i gang med sin fagfaglige undervisning. Agnete arbejder stadig på FIMME-model, forløbsbeskrivelse og lektionsplaner, men de har endnu ikke aftalt fokuspunkter. Formålet med vejlederens deltagelse er primært, at han skal lære Agnetes undervisning at kende, og at hun skal lære vejlederen at kende og blive fortrolig med hans tilstedeværelse. Det kan være en udfordring at observere undervisning og give kvalificeret tilbagemelding, når der ikke er aftalt et punkt eller to at fokusere på. Vejlederen kan møde en kompleksitet, som er svær at overskue og få styr på. Povl har derfor en liste med udvalgte, nogle af dem overordnede, fokuspunkter foran sig, som han, mens undervisningen finder sted, vil skrive korte kommentarer til eller blot kommentere med plus- eller minustegn:

- Materialevalg
- Fagligt niveau
- Start og afslutning af timen
- Kommunikation
- Andetsprogs-pædagogik
- Elevaktivering
- Arbejdsformer
- Sekvensering
- Induktiv/deduktiv undervisning
- Klasseledelse

Povls kommentarer til denne reducerede udgave af fokuspunkter danner grundlag for kommende valg af fokuspunkter.



I efter-vejledningen er både Agnete og Povl enige om, at modulet på visse punkter gik fint og på andre punkter knap så godt. Det er i denne situation vigtigt, at vejlederen ikke dramatiserer det 'dårlige' i Agnetes undervisning. En dansk underviser med pædagogikum og flere års undervisningserfaring på danske gymnasier kan også gøre lignende 'fejl', når hun eller han som tilkaldt arbejdskraft for første gang i sin karriere begynder at undervise på et grønlandsk gymnasium. Agnete skal blandt andet beroliges med, at det for alle undervisere 'udefra' tager tid at lære at undervise grønlandske elever.

Agnete siger, hun har svært ved at nå ind til eleverne. Der er en del uro, nogle elever fordyber sig i deres mobiltelefoner, andre taler om ting, som tydeligvis ikke har noget med danskfaglighed at gøre. Povl kunne tage udgangspunkt i flere ting, men vælger at begrænse sig til det sproglige.

Jeg tror, eller er overbevist om, siger Povl, at de fleste elever ikke forstår, hvad du siger, og ikke fuldt ud ved, hvad opgaven går ud på.

Agnete taler i meget højt tempo på dansk, hun udleverer opgaveformuleringer med mange indskudte sætninger og latinske, samt græske, låneord. Det er på sin plads, at vejlederen gør Agnete opmærksom på, at hun først og fremmest skal tale langsommere og reflektere over, hvilke ord hun anvender såvel mundtligt som skriftligt. Vejlederen trækker på sin kundskab og giver i dette eksempel en autoritativ dom, som er svær at argumentere imod. Agnete søger eksternt ekspertise, og hun finder den hos vejlederen. De taler lidt om det, og vi tænker, at Agnete er konstruktiv selvkritisk, hun indser rigtigheden i vejlederens synspunkt. Hun erfarer også, at størstedelen af eleverne er gymnasiefremmede, en erfaring som både vejleder og litteratur støtter hende i.

En nybegynder har svært ved at etablere selviagttagelse, og dette skyldes blandt andet, at han eller hun har forholdsvis mange udfordringer i spil. Vejlederen skal være kandidatens ekstra øjne, hendes spejling og iagttagelsessystem. I nybegynderfasen er Agnetes undervisningserfaring baseret på et meget kort forudgående tidsrum, og de resultater, hun opnår, finder



hun på i øjeblikket, når situationen kalder på en løsning. Der er tale om 'her og nu'-resultater, fordi Agnete kun dårligt kan koble dem til tidligere erfaringer — dem har hun jo ikke mange af. Erfaringernes øjeblikkelighed kommer også til udtryk således, at hun har svært ved at koble dem til, hvad der skal eller kan ske i fremtiden. Fordi hun har så lidt erfaring, har hun meget svært ved at se, hvad hendes undervisning fremover vil kunne komme til at byde på. Hun forsøger sig frem skridt for skridt og opnår løbende resultater. Disse resultater bliver grundlag for kommende handlinger.

Der skete dette i min undervisning, tænker Agnete, og på baggrund af det, vil jeg fremover justere i enten dén, eller måske dén, retning og se, hvad der så sker.

Uden vejledning ville Agnetes udvikling som underviser angiveligt i lang tid bære præg af megen trial and error. Det er en vigtig opgave for vejlederen at forsøge at brede hendes undervisning ud i tid og sætte hendes undervisning ind i meningsfulde sammenhænge, som hun endnu ikke selv kan se.

Agnetes første fokuspunkt: Andetsprogs-pædagogik

Det er en god strategi at sikre, at kandidaten højst har ét fokuspunkt ad gangen. Hvis der er flere fokuspunkter i spil i samme modul, eller et valgt fokuspunkt har en meget bred betydning, er der fare for, at evalueringen af undervisningen peger i for mange vage retninger. At gå ind til en time som observatør, uden fokuspunkt, kan være en forstyrrende oplevelse. Hvad skal jeg lægge mærke til? Hvad er vigtigt, hvad er ikke? Den observerende vejleder, som skal observere alt på én gang, kan drukne i undervisningskompleksitet. Det kan anbefales at have ét afgrænset og veldefineret fokuspunkt; så ved såvel vejleder som kandidat, hvor den primære opmærksomhed skal være. Kort sagt: keep it simple. Kompleksiteten kommer helt af sig selv.

I fællesskab definerer Agnete og Povl 'andetsprogs-pædagogik' som hendes første fokuspunkt. Agnetes spørgsmål bevæger sig eksempelvis omkring følgende:



Hvor kompetent er hver enkel elev i netop denne klasse til at forstå og udtrykke sig på dansk? Hvilke forholdsregler skal tages, så jeg understøtter eleverne sprogligt?

Disse spørgsmål er af forholdsvis simpel håndværksmæssig karakter, og det gælder nu om at finde passende redskaber i værktøjskassen. Eksempelvis kan nybegynderen Agnete lave begrebskort, hvor vigtige fagtermer forklares på mundret dansk eller visuelt anskueliggøres. Hun kan også lade eleverne arbejde med disse kort i forskellige, tilbagevendende Cooperative Learning-øvelser. Sideløbende lærer hun så småt eleverne at kende og begynder at undervisningsdifferentiere. Inuk, Sara og Nuka arbejder godt sammen, registrerer hun blandt andet. De tre er på nogenlunde samme faglige niveau, et niveau som kræver opgaver og opgaveformuleringer afstemt derefter.

Jeg vil fremover lade dem arbejde sammen og omhyggeligt følge, hvad der sker.

I takt med at Agnete arbejder med dette fokuspunkt, bliver hun avanceret begynder, og som avanceret begynder er Agnete blevet bedre til at betragte eleverne som objekter, de begynder at blive til i deres egen ret. Eleverne er ikke længere en ubestemt forsamling hyldet i en mystisk kultursfære; de er mennesker af kød og blod. Den omstændighed, at eleverne begynder at være til i egen ret, er udtryk for, at Agnete mere end tidligere praktiserer en klasseledelse, hvor eleverne inkluderes i læringsfællesskabet. I opgaven at lære netop disse elever at kende, befinder sig den opgave at lære, *hvordan* man lærer eleverne at kende. Og dette kan tage tid at finde frem til.

I det øjeblik, hvor 'andetsprogs-pædagogik' er valgt som fokuspunkt, åbnes for en lang række andre emner og begreber, som Agnete fremover også kan vælge som fokuspunkter. Hvilke fokuspunkter, der skal arbejdes med fremover, i hvilken rækkefølge og eventuelt i hvilken kombination, afhænger af Agnetes konkrete situation, hendes intention med modulerne og forløbet de indgår i.

En vigtig pointe er, at det netop ikke er nok, at Agnete blot kognitivt erkender sine kommunikative udfordringer med



eleverne. Hun skal på egen hånd, i praksis, ja med krop og sjæl, arbejde på det i undervisningen. Virkeligheden viser, at dette som regel er lettere sagt end gjort. Tilkaldt arbejdskraft, i form af en ny dansk underviser i et grønlandsk gymnasium, taler som regel for hurtigt og for meget i undervisningen, og dette gælder såvel pædagogikumkandidater som undervisere med flere års undervisningserfaring fra fx et dansk gymnasium. Disse undervisere kan uden for undervisningen muligvis godt indse, at de skal gå ned i taletempo og afstemme den sproglige sværhedsgrad. Men idet de træder ind i klasselokalet, og tager hul på undervisningen, taler de lige så hurtigt som tidligere og med et sprog, der er unødigt vanskeligt for størstedelen af eleverne. Hertil skriver Naalakkersuisut om den ideelle undervisning i en grønlandsk kontekst: *"Traditionel undervisning med en talende lærer og lyttende elever fungerer ikke optimalt, hvis eleverne skal tilegne sig kompetencer (...) Eleverne skal i langt højere grad aktiveres, og læreren skal være facilitator for læring frem for kilden til læring."* (Naalakkersuisut 2020: 112).

Fra nu af rykker Povl fokus fra en formidlingsorienteret til en mere procesorienteret vejledning. Den procesorienterede vejleder er ikke blot optaget af, hvilken eksplicit viden Agnete tilegner sig. Han har også fokus på, hvordan hun arbejder i praksis. Vejledningen bliver mere dialogisk end monologisk, hvilket blandt andet også betyder, at Agnete skal have god tid til at formulere og forklare sig over for vejlederen. Et strategisk sigte er at få kandidaten til at ytre sig reflekteret om sine standpunkter og valg samt til at være udforskende og undersøgende.

Povl observerer Agnete: Relationskompetencer

Situationen er imidlertid ikke den, at Povls formidlingsorienterede vejledning nu er overflødig. Den fylder blot mindre i vejledningssituationen, og den dygtige vejleder formår at finde en balance mellem de to vejledningsstrategier. Videnteoretisk taler man om henholdsvis eksplicit og implicit viden, hvor sidstnævnte også gerne betegnes som tavs viden. Eksplicit viden er bogstaveligt talt eksplicit fordi det er viden, som Agnete kan læse sig til, eksempelvis i læreplaner og pædagogisk-didaktisk



litteratur, eller lytte sig til, fx når vejleder giver råd baseret på egen kundskab og erfaring.

Et eksempel til at illustrere og uddybe. Agnete har i samråd med vejleder valgt 'klasseledelse' som fokuspunkt, og hun vil i den anledning fokusere nærmere på 'relationskompetence'. Hun er nu avanceret begynder og bruger pædagogisk-didaktiske termer mere frit og selvstændigt end før. Agnete fremlægger sin plan for vejleder, men det fremgår, at hun ikke er gået i dybden med begrebet relationskompetence. Hun forstår begrebet på den måde, at det gælder elevernes relationelle kompetencer i bred forstand, stemningen i klassen som helhed, samarbejdet i de forskellige grupper, og hendes egen rolle som leder af alt dette. Vejleder Povl finder det meget relevant, at Agnete beskæftiger sig med disse ting. Men tilføjer, at relationskompetence inden for pædagogikken er noget andet end det, hun beskriver. Nu giver vejlederen formidlingsvejledning og fortæller kort sagt, at relationskompetence i den pædagogisk-didaktiske begrebsverden i udgangspunktet angår underviser-elev-relationen. Her er der tale om såkaldte transaktioner, nærmere betegnet hvilke positioner de to parter mere eller mindre bevidst indtager over for hinanden. Er relationen for eksempel voksen-barn, forælder-barn, barn-barn eller voksen-voksen?

For underviseren er det altså opgaven at håndtere disse relationer så kompetent som muligt, hvor kompetencen eksempelvis vurderes i forhold til, hvor meget de enkelte elever indgår i læringsfælleskabet med underviseren og andre elever. Agnete finder emnet interessant, for hun vil meget gerne etablere en bedre voksen-voksen-relation med eleverne. Som avanceret begynder har hun indset, at det ikke nytter meget at behandle eleverne som dansktalende fuldblods-universitetsstuderende, hun må om ikke finde nye veje, så i hvert fald udvide sine bestræbelser. Vejleder henviser Agnete til litteratur om relationskompetence. Agnete er universitetstrænet i at tilegne sig boglig viden, det tager hende i alt, inklusive vejleders introduktion, 1½ time at tilegne sig grundlæggende, eksplicit viden om relationskompetence. Hun er nu, som det hedder, blevet klogere. Men denne klogskab er rent kognitiv, og i gymnasievirkeligheden er hun først lige begyndt. Agnete skal omsætte sin



eksplicite viden om relationskompetence og transaktioner til tavs viden, og det kan hun kun gøre gennem sin undervisningspraksis. Hun skal være bevidst om, hvilke positioner hun indtager over for eleverne, og hvilke positioner der i bestemte kontekster og situationer er mest relevante.

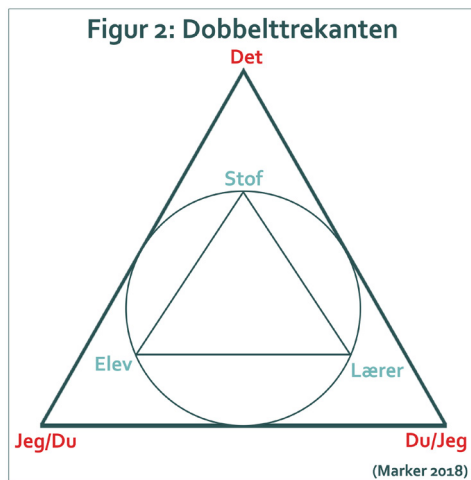
Vejleder Povl observerer Agnete, når hun skal arbejde med fokuspunktet relationskompetencer, og til det formål har de aftalt, at Povl skal filme undervisningen. Povl har gjort Agnete opmærksom på, at underviserens relationer til eleverne, hertil underviserens klasseledelse, i høj grad vedrører underviseren som helhed. I kommunikationen med eleverne gælder det ikke blot dét, underviseren siger, de ord hun vælger at sige, og måden hun siger det på; det gælder i høj grad også underviserens kropssprog, gestik og mimik, hertil blandt andet hendes fysiske afstand til eleverne. I forsøget på at afdække blot dele af denne rige kompleksitet, finder Povl det altså oplagt at filme Agnete, hvilket hun beredvilligt er gået med til.

De har afsat 4 moduler a 90 minutter til fokuspunktet. I kandidat/vejleder-samtalen efter første modul lærer Agnete en del om sig selv. Hun mener selv, at hun behandler eleverne som ansvarsfulde voksne, og kan ikke forstå, hvorfor de ikke griber lejligheden til i det mindste at være 'små' voksne.

Povl påpeger, at hun tit vælger at tale til dem ud fra en mor/barn-position, der somme tider skifter til en barn/barn-position. Han kommer med eksempler fra undervisningen. Om end man kan se begyndende voksen/voksen-relationer i Agnetes forsøg på at relatere til eleverne, taler hun oftest i en lettere formanende, irettesættende tone. Flere elever glider over i en passiv-aggressiv eller opgivende barne-position. Enkelte elever er apatiske, og det er svært at vurdere, om de overhovedet er i relation til underviseren. Agnete bliver frustreret og skifter til en position, hvor hun selv er barn. Hun forsøger at være voksen men hendes kropssprog og mimik udstråler en sur utilfredshed. Hvad mener Agnete om disse klip? Hun nikker lidt modstræbende ja.

Tavs viden, erfaring og dannelse (praksisteori)

Det vil tage Agnete adskillige undervisningstimer, langt flere end de 4 gange 90 minutter, at lære at beherske de forskellige, komplekse transaktioner og relationer med eleverne. Hvis hun altså overhovedet lærer det. Der er selvfølgelig forskel på undervisere, nogle har naturligt talent for at indgå i meningsfulde relationer med eleverne, andre har det i mindre grad. Men man kan forestille sig, at en kyndig mester, eller en ekspert, over lang tid har erhvervet sig erfaringen, som gør det muligt for dem at registrere elevernes indtagne positioner intuitivt og handle derefter på stedet.



I undervisningen arbejder et menneske målrettet med andre mennesker. Dette er en banal konstatering, men én ting er at vide det, noget andet, og i særdeleshed, hvis man som Agnete ikke har undervist før, er at gøre det.

Der er en verden til forskel på at sidde i en RUC-studiegruppe og på at være lærer for et hold grønlandske gymnasieelever.

Figur 2 viser to trekanter, hvor den yderste er eksistensens trekant (Thyssen 2016). Denne trekant anskueliggør, at et Jeg møder et Du omkring et Det. I eksistensens trekant befinder Agnete sig i nederste spids til højre. Hun er et Jeg, som møder et Du i Brugseni. Det er Nuka fra 1x. De taler om Nukas toårige datter Flora. Flora er i udgangspunktet Det i deres møde, og Nuka, som har et selvmordsforsøg bag sig, fortæller lidt om sine problemer som enlig mor. I denne samtale er Agnete og Nuka for så vidt på lige fod. Anderledes forholder det sig i dét øjeblik, de to personer går ind i undervisningslokalet; hér bliver



Agnete underviser og Nuka elev. Nu befinder vi os i figur 2's indre trekant, den såkaldte didaktiske trekant. Relationen mellem de to mennesker professionaliseres, og i klasselokalet forenes elev og underviser ikke mindst i det faglige stof. På gymnasiet tildeles de bestemte roller og en grundlæggende forudsætning for vellykket undervisning er, at begge parter udfylder eller 'spiller' deres respektive roller. I undervisningen er der, i modsætning til i Brugseni, en klar asymmetri mellem Nuka og Agnete, idet sidstnævnte har overmagten. Det betyder også, at Agnete har det største ansvar. Men ingen af de to aktører ophører jo med at være et Jeg, det vil sige et enkelt eksisterende menneske.

Det er en vejlederopgave at understøtte pædagogikumkandidaten i at håndtere de forskellige møder med eleverne, det vil sige, hvordan Agnete møder eleven som elev, og hvornår hun møder dem som slet og ret mennesker. I Grønland er byerne, også gymnasier-byerne, så små at Agnete vil støde på eleverne løbende i sin fritid og daglige gøremål som indkøb, sport, fritidsaktiviteter og natteliv. I arbejdet med relationskompetencer bliver det ydermere klart, at hun skal have afstemt, hvad en grønlandsk elev i det hele taget er for en størrelse. Det er Agnetes tavse viden, der spænder ben for hende. Tavs viden ligger i rygraden og en yderst personlig form for viden, som er svær, nogle gange umulig, at sætte ord på og gøre eksplicit. Følgelig kan tavs viden være svær at ændre (Polyani 1958 & 1966, Scharmer 2002: 75). Agnete har gået fem år på universitetet og i den periode har der aflejret sig en ubevidst forestilling om, hvad det vil sige at være studerende. Det er denne forestilling hun nu forholdsvis ubevidst overfører på de grønlandske gymnasieelever. Og dog! Omvendt vil et eller andet i Agnete gerne se eleverne som børn. Hertil kan man argumentere for, at elever på 16-17 år ikke længere er børn, men unge.

Agnete skal ikke nødvendigvis gå i terapi for at finde svar på disse spørgsmål, hun er ikke den første og heller ikke den sidste underviser, der har det på denne måde. Men hun udvikler sig ikke som underviser, hvis hun ikke bliver bare nogenlunde afklaret og målrettet arbejder med at opløse sine forestillinger. Til dette formål må vejlederen henlede hendes



opmærksomhed på de unge mennesker, hun ganske faktisk møder på gymnasiet.

En god del af Agnetes arbejde som underviser vedrører ikke blot det faglige. Hun skal også have fokus på elevens dannelse, hvilket her vil sige, at hun skal skabe rammer for Nuka, der gør det muligt for hende at blive en god elev. Disse rammer må tage udgangspunkt i Nukas specifikke situation, hvorfor underviseren Agnete må have et vist kendskab til denne for at kunne skabe de rigtige rammer. Nuka har perioder med depression, og Agnete lærer eksempelvis, at hvis Nuka siger, hun vil tage livet af sig selv, så kan det meget vel være hensigten og ikke blot en tom trussel. Vejlederen kan sparre med Agnete på disse områder, så Agnete lærer at være omsorgsfuld over for eleverne uden at tage for mange af deres problemer på sig. Med andre ord er ikke blot elevernes dannelse i centrum. Vejlederen skal også have fokus på Agnetes dannelsesprocesser.

Agnete har stereotype forestillinger om Grønland med sig, som hun skal aflære eller nuancere, og det er vejlederens opgave at støtte hende i dette projekt. En stereotyp er et forenklet billede af for eksempel en fremmed kultur. Visse kulturtræk træder frem, andre træder i baggrunden, og man står tilbage med et billede, som ikke nødvendigvis er forkert, men hvor enkelte elementer tillægges for stor generel betydning. Stereotypedannelse er udtryk for forsøget på at skabe sig en helhedsopfattelse af noget komplekst ukendt og er ganske almindeligt forekommende. Stereotyper bliver kun misvisende negative, hvis de får lov til at forme sig til cementerede fordomme. Agnete skal gøre sig erfaringer med eleverne og kulturen bl.a. ved at bevidstgøre den tavse viden om eleverne, der indledningsvis spænder ben for hende.

I praksis erhverver Agnete sig også vigtig ny tavs viden, som ikke er eksisterende eksplicit formuleret viden omsat til praksis. Denne tavse viden har meget til fælles med erfaring. Erfaring bygger på underviserens oplevelser, som aflejrer sig eller sætter sig dybt i personligheden, oplevelser, der finder sted i specifikke kontekster og situationer og som inkluderer underviserens handlinger og interaktioner med eleverne.



Almindeligvis kan der imidlertid være stor forskel på, hvad man forstår ved erfaring. Mange vil mene, at et menneske, der har undervist i 15-20 år, må have forholdsvis stor undervisnings-erfaring. Dette er for så vidt sandt, fordi man umuligt kan gå igennem livet uden at gøre sig erfaringer. Men hvis man virkelig skal vurdere dette menneske som underviser, må man forsøge at afdække, hvad han eller hun har lært af sine erfaringer. Underviseren, som vil være bedre til sin profession, reflekterer løbende over sin undervisning og gør sig derved nyttige erfaringer. En underviser, som nøje og så at sige hele tiden overvejer, hvad der sker i undervisningen, kan på fem-syv år gøre sig mere værdifulde erfaringer, end andre ureflekterede undervisere måske gør sig i hele deres arbejdsliv.

Agnetes hurtige taletempo, som leder til fokuspunktet 'andets-progspædagogik', kan umiddelbart synes et meget simpelt eksempel. Vejlederen har måske på egen hånd erfaret, hvad for hurtig snak medfører i undervisningen, og siger med sikker autoritet, at hun skal tale roligere. Problemet er imidlertid ikke løst, blot Agnete begynder at tale langsommere, for udfordringen er beslægtet med en lang række andre andets-progspædagogiske emner, som eksempelvis kan angå kandidatens brug af kropssprog og andre medier end det talte og skrevne ord.

Endelig, hvilket er af central vigtighed, skal Agnete finde sin egen facon, så hun trives i undervisningssituationen, og dette er ikke blot for Agnetes egen skyld, men fordi det smitter positivt af på eleverne, når de mærker, at Agnete har det godt, med det hun gør.

Agnete modtager altså ikke vejlederens erfaringer med elev-kommunikation i forholdet 1:1. Vejleder kommer eksempelvis med forslag til, hvilken pædagogisk-didaktisk teori, der mest hensigtsmæssigt kan sættes i spil. I den procesorienterede vejledningsstrategi tager kandidaten, i højere grad end i den formidlingsorienterede vejledning, ansvar for egen læringsproces.

Sammenfattet formuleret så bruger vejlederen en procesorienteret vejledningsstrategi, når han har fokus på at



understøtte og stimulere kandidatens tilegnelse af, i særdeleshed, tavs viden. Vejlederen har her mindre fokus på at docere egen viden og erfaring, samt viden fra lærebøgerne.

Vejleder observerer kandidatens undervisning og giver efterfølgende opmuntrende respons baseret på egen viden og erfaring. Kandidaten er her overvejende i en modtagende position, og vejledningen lykkes, når kandidaten kan dokumentere, at han eller hun har tilegnet sig den overleverede information og selvstændigt overført den til egen teori og praksis. Det er med andre ord vigtigt, at denne type vejledning ikke forstås som en ureflekteret kopiering af vejleders erfaringer og holdninger. Vejleder betragtes ikke som forbilledlig, dikterer ikke 'rigtig' og 'forkert' underviseradfærd, men understøtter kandidaten i at finde og konstruere sin egen personlige underviserstil.

Agnete skal omsætte den forskellige slags eksplicit viden til implicit viden, og dette kan kun ske gennem hendes egen praksis. Tavs viden er netop ikke noget, Agnete kan læse sig til. Hun kan kun bruge vejleders viden og erfaringer, hvis hun personligt omsætter dem. Hun skal så at sige opleve det på egen krop og sjæl, gennem *trial and error*, for det er kun på den måde, at hun lærer at blive en bedre underviser.

Skønt der selvfølgelig er forskel på kandidater, er dette alt andet lige en tidskrævende proces. Når Agnete lejlighedsvis bliver frustreret, er der sjældent anden vejledning at give hende end at fortælle, at målet først er nået i dét øjeblik, hun finder det i praksis. Der er ingen smutveje. Den gode vejleder formår at håndtere denne komplekse situation.

Agnete observerer undervisere

Vejlederens rolle begrænser sig ikke til observation af kandidaten med hertil hørende samtaler før og efter observationen. Vejlederen kan, eventuelt i samspil med kursusleder, opfordre kandidaten til at observere andres undervisning på gymnasiet og være aktivt medvirkende til, at dette finder sted.



Povl kender de forskellige underviseres særtræk og anbefaler Agnete at observere lærere med forskellige måder at gribe undervisningen an på.

Agnete har, i øvrigt på Povls anbefaling, besluttet at se Lise undervise 2y i samfundsfag.

Pædagogikumkandidat Lise

Lise er ligesom Agnete etnisk dansker, og hun havde heller ikke undervisningserfaring ved pædagogikumuddannelsens begyndelse. Hun er tæt på at afslutte pædagogikum og arbejder målrettet med fokuspunkterne 'sekvensering' og 'elevaktivering', som hun har fået formuleret ved første tilsyn. Den undervisning, Agnete skal til at overvære, er meget lig den, som mange dygtige pædagogikumkandidater præsenterer ved andet tilsyn. Agnete er med andre ord vidne til en slags generalprøve, og Lise har, ligesom det kræves ved tilsyn i pædagogikum, sendt hende en detaljeret plan for modulet samt andre dokumenter med relevans for lektionen. Der er blandt andet information om, hvor modulet hører til inden for forløbet som helhed, og hvilket niveau Lise håber, eleverne når, når forløbet er forbi. I det tilsendte materiale kan Agnete også læse inspirerende refleksioner over, hvordan Lise i sit pædagogikumforløb har tacklet forskellige udfordringer med 2 y. 'Sekvensering' og 'elevaktivering' har Agnete indtil videre ikke haft som eksplícitte fokuspunkter. Når Agnete observerer Lises undervisning, er det Povls formodning, at Agnete bliver klogere på, hvordan man kan arbejde kvalificeret med disse to punkter.

Lise går alvorlig koncentreret hen til klasselokalet og skifter til et bredt smil, idet hun går ind ad døren, et smil som ikke ændrer sig mærkbart igennem modulet. Der er god stemning fra starten af. Hun laver hurtigt en fremmøderegistrering, skriver dagens program for 90-minuttersmodulet på tavlen, det består af otte punkter. Hun forsøger med rimeligt held at skaffe sig opmærksomhed ved at forklare højt og tydeligt — samt i et toneleje der er mere gennemtrængende end elevstøjen i lokalet — hvad der skal ske i dag.



Syv af punkterne betegner syv sekvenser, forklarer hun, hvor I skal arbejde i forskelligt sammensatte grupper og med forskellige øvelser og medier.

Det sidste punkt er en pause på syv minutter, som ligger midt i modulet. Eleverne skal rykke rundt i lokalet til såkaldte stationer, der er lavet bordopstilling til dette formål, samt lagt relevant arbejdsmateriale de enkelte steder. Lise viser på en PowerPoint, at hun har lavet grupper for alle sekvenser. Agnete kan læse i Lises udsendte materiale, at eleverne er sat sammen, så de ikke blot nogenlunde matcher hinanden fagligt men også socialt, det vil sige med en formodning om, at eleverne i de forskellige grupper faktisk kan og vil arbejde sammen. Ved timens begyndelse er nogle elever ikke dukket op, men Lise er i stand til at håndtere komplekse situationer i konkrete kontekster og laver uden at blinke nye grupper på stedet. Da eleverne forholder sig lidt tøvende, de kigger sig omkring og vil nødtigt forlade deres selvvalgte siddeplads, begynder Lise at flytte rundt på dem, så de sidder de rigtige steder med de rigtige klassekammerater. Der er lidt irritation i lokalet, men eleverne bliver hurtigt gode igen og bevæger sig hen mod den anviste placering. Registrering af elevfremmøde og introduktion til lektionen varer omtrent de planlagte 10 minutter. Nu kan eleverne gå i gang.

Da den syvende og sidste undervisningssekvens er afviklet, Lise formår akkurat at nå at lave en afslutning som griber tilbage til modulets begyndelse, sidder Agnete imponeret tilbage. Agnete oplever et modul med stor variation. Lise går rundt og tjekker venligt, at der bliver lavet noget i alle grupper; al undervisning foregår i lokalet, hvilket giver ideelle muligheder for overblik. Hun svarer på eventuelle spørgsmål og fører eleverne videre, hvis nødvendigt, uden at give dem entydige svar men på en måde, så de bliver nødt til at tænke selv. Oveni holder Lise nøje øje med klokken, så tidsplanen ikke skrider. Da Lise forkynder, at der er syv minutters pause, liver eleverne op, flere forlader lokalet, og selvom alle elever først er tilbage 10-12 minutter senere, synes det ikke at forstyrre den overordnede tidsplan, selvom Lise tydeligvis bestræber sig



på, at hvert minut i de 90 minutter, modulet varer, bliver optimalt udnyttet. Agnete oplever et meget nøje planlagt og organiseret modul, hvor intet synes overladt til tilfældighederne. Det er tydeligt, at Lise har god indsigt i elevernes sproglige kompetencer, hertil god viden om deres faglige niveauer. Hun har en velfungerende klasseledelse og styrer eleverne med rimelig sikker hånd. Det sker, at en elev sidder bøjet over mobiltelefonen, men den forsvinder som regel for en stund, når Lise bevæger sig ned mod vedkommende. Eleverne ser ud til at trives, de fleste synes at gøre, hvad de bliver bedt om.

Agnete er endnu ikke selv i stand til at gøre alt det, hun ser i Lises undervisning, er ikke i stand til have så mange bolde i luften på én gang. Men det er ikke utænkeligt, hun blandt andet lader sig inspirere af Lises tydelige udtale og rolige stemmeføring ved introduktionen til de forskellige opgaver. Hun har også set mange, for Agnete, nye arbejdsformer i modulet. Agnete har i det hele taget været vidne til mange pædagogisk-didaktiske redskaber omsat til praksis, redskaber hun med få ændringer og tilpasninger kan bruge i egen undervisning. Lise praktiserer let aflæselig teknik på højt plan.

Når Agnete sammenholder Lises lektionsplan med det modul, hun nu har overværet, giver det god mening. Lises argumentation for at sekvensere timen, som hun har gjort det, er overbevisende. Dette skyldes, at Lises tilgang til undervisning er udtalt rationel. Lise tilrettelægger forløb og moduler med tydelig logik, en rød tråd går igennem det hele, og hendes skriftlige materiale er som sådan skarpt og éntydigt formuleret.

Hvis Agnete ville, kunne hun uden de store vanskeligheder kopiere Lises model til egen undervisning. Der er med andre ord et niveau af kontekstløs viden i Lises materiale, som kan tilpasses forskellige konkrete kontekster og situationer.

Da modulet er slut, får Lise og Agnete sig en samtale om timen. Lise lægger ud med sin egen vurdering. Sekvenseringen gik godt, synes hun, om end elevernes motivation kunne have været bedre. Hun vil nu tænke nærmere over, hvordan hun bedre kan aktivere eleverne. Én ting synes hun dog allerede at



have besluttet: Fremover vil hun sløjfe pausen, fordi så mange elever ikke var tilbage på rette tidspunkt. Det vil sikkert ikke være populært, men det er for forstyrrende for sekvensplanen, at alle elever først sidder på deres pladser 6-7 minutter for sent. Lise når også frem til, at pausen eventuelt kan erstattes af en ottende undervisningssekvens.

Adjunkt Frederik

Kort tid efter at Agnete har observeret Lises undervisning, ser Agnete Frederiks undervisning med 1 x i kulturforståelse, klassen som Agnete underviser i dansk. Frederik, som ligeledes er etnisk dansker, blev færdig med pædagogikum for tre år siden, og ud over kulturforståelse underviser han også i historie.

Agnete går ind til klassen fem minutter før modulet begynder. Eleverne spørger, hvad hun skal lave, hun forklarer og sætter sig bagest i et hjørne, og de glemmer hurtigt hendes tilstedeværelse. Eleverne sidder i den sædvanlige hestesko, de taler og griner på tværs af lokalet. Frederik kommer slentrende ind.

Hej Frede lyder det muntert syngende.

Han kigger fraværende ud i luften, går frem og tilbage oppe ved tavlen, tager en pen, skal til at skrive noget, fortryder, kigger på nogle papirer, stopper op og henvender sig med et *aluu* til klassen. I dét øjeblik han har hilst og fået øjenkontakt med hver enkel elev, oplever Agnete en ændring. Eleverne bliver roligere, de ved tydeligvis, at nu begynder undervisningen.

Frederik registrerer fremmøde, han spørger, *hvor er Pipaluk?* og får til svar, at hun er til psykolog. *Hvad med Viviane?* Det ved de ikke. *Ok, kan en af jer ikke skrive eller ringe til hende?* hvilket en elev straks går i gang med.

1 x har gjort Frederik til deres 'klasselærer', en term, der ikke formelt eksisterer på gymnasiet. Elevrådsrepræsentanten rækker fingeren op og siger, at de gerne snart vil have klassens time, de har nogle problemer.

Frederik nikker og siger *det kigger vi på næste gang.*



Frederik vifter med en tekst og forklarer, at *den her skal vi have læst, bagefter løser vi en opgave.*

Tre piger sidder og småsnakker indbyrdes, Frederik begynder at tale lavere. Agnete kan ikke høre, hvad han siger, og det samme må gælde de opmærksomme elever, for de begynder at tisse på de forstyrrende piger. Frederik står midt i lokalet og taler meget lavt, hans stemme er den eneste lyd i lokalet.

Forstår I, hvad I skal lave? Ja, hvisker de fleste tilbage, og enkelte siger *må vi høre det igen?*

Frederik sikrer, at alle ved, hvad der skal ske, vifter igen med teksten, kigger lidt anklagende på den og forklarer, at der er mange svære ord i den, og at han har tænkt på forskellige måder at gøre det på.

Men hvad siger I?

De taler lidt frem og tilbage et minuts tid, et par stykker stemmer for, at teksten skal læses højt i klassen.

Glimrende idé, udbryder Frederik.

Han sætter sig, så hestekoer bliver en firkant, og begynder stille og roligt at læse de første syv linjer op. *Nogle spørgsmål?* Der er et par spørgsmål til nogle ord, som Frederik skriver på tavlen. Han spørger først, om der er nogen, der ved, hvad ordet betyder, hvilket nogle gange er tilfældet, andre ikke. Han ynder at være i dialog med eleverne, og det er først, når dialogen ikke bringer en ordforståelse nærmere, at han selv giver den. Frederik beder en elev fortsætte, eleven ved siden af tager over på Frederiks anvisning, indtil han bryder rækkefølgen og beder en elev med mobiltelefon i hånden læse videre. Agnete lægger mærke til, at Frederik konsekvent inddrager elever, som ikke er aktive, om end der i denne situation er meget få passive elever. De sidder koncentreret og læser tyst med for sig selv, hvis det da ikke er deres tur til at læse højt. Det tager små tre kvarter at læse og forstå teksten, alle i klassen har læst højt, tavlen er fyldt med ordforklaringer.

Har I skrevet det ned? spørger Frederik.



Ja. Men kan vi ikke bare tage et billede? Det kan I også gøre. Men, som jeg før har fortalt: Skriv det ned, så husker I bedre.

Frederik tager selv et billede af tavlen, og en elev spørger, om de ikke skal have pause.

Jo da! svarer han, *vi tager syv minutter. Okay, 20 minutter!* råber Nuka.

Frederik kigger på pigen, som var hun en komplet idiot, og ruller med øjnene.

Nej SYV minutter og han skriver det med store, røde blok-bogstaver på den anden tavle i lokalet.

Alle elever er ved at flække sammen af grin. Efter pausen får eleverne den lovede opgave, som Frederik gennemgår på PowerPoint. Han spørger klassen, hvem de vil arbejde sammen med, og da de ikke har svar på rede hånd, nogle trækker på skuldrene, finder han på nogle par og grupper. Freja og Malene er et par, som plejer at arbejde godt sammen, men det vil de ikke i dag. I dag har Freja ikke lavet noget, siger Malene og kigger bebrejdende på Freja. Frederik virker meget overrasket:

Har du ikke lavet noget Freja?! Jeg er så søvnig. Nå, lille stakkel, er du træt?

Freja trækker rødmende på smilebåndet. De to elever får lov at arbejde solo.

Frederik kigger på uret; *Vi samles igen, bum bum, klokken 14.55. Så har vi tyve minutter tilbage, hvor vi samler op på tavlen.*

Eleverne får lov til at sidde eller ligge, hvor de vil. Freja og Malene er blevet gode venner igen, så de arbejder sammen, Frederik har taget initiativ til at nogle par slår sig sammen, fordi de er kommet lige langt med opgaven og nu står over for forskellige udfordringer, som de sandsynligvis vil kunne løse i fællesskab. Frederik slentrer rundt, han er i dialog med alle i 1 x, og Agnete hører elever, som har store dansksproglige udfordringer, sige mere i dette ene modul end hvad de sammenlagt har sagt i alle hendes dansktimer.



Det hele foregår stille og roligt, Frederik siger meget lidt, hans spørgsmål er typisk formuleret således, at de sætter eleverne i en situation, hvor det er dem, der skal være aktive, ikke ham. Agnete er tilbage i lokalet kl. 14.55, og der er ingen elever. Hun går ud og finder Frederik liggende henslængt i et loungesofa-arrangement, omgivet af sine pc-tastende elever. Han forklarer Agnete, at han har valgt at eleverne skal arbejde med opgaven modulet ud, så samler de op næste gang.

Afrunding

Umiddelbart efter Frederiks undervisning har Agnete et møde med vejleder Povl. Agnete sidder tilbage med sin logbog og forsøger at finde ud af, hvad hun egentlig har oplevet i den just overståede time. Noget, der især slår Agnete, er Frederiks gode relation til eleverne. Agnete og Frederik har undervist 1x lige længe, det vil sige i et halvt år, alligevel virker det som om, at Frederik har kendt eleverne i årevis. Der er ikke meget, der undgår Frederiks opmærksomhed. Frederik virker ubesværet, utvungen, fri og ser ud til at hvile i sig selv. Povl beder Agnete om at perspektivere Frederiks undervisning til Lises. Agnete siger, at Frederik laver undervisning, hvor der ligesom hos Lise, tydeligvis sker en høj grad af læring. Agnete når frem til, at hvor Lise praktiserer stram lærerstyring, dér har Frederik fokus på elevernes medbestemmelse og selv-organisering. Han sørger for, at alle er tilfredse med deres arbejdspartner og arbejdsform. Dette afgøres i dialog med eleverne, og han sikrer at alle er tilfredse.

Agnete har om Frederiks undervisning noteret ord som 'rigtig god stemning', 'megen humor', 'høj elevaktivitet', 'meget gode relationskompetencer', 'god andetsprogs pædagogik', og 'eleverne ser ud til at have lært meget'. Om Frederik har hun blandt andet noteret 'en meget rolig og tålmodig underviser', 'meget opmærksom og positiv, stor energi'. Alligevel virker alle disse ord underligt meningsstomme, og det er svært at give en fyldestgørende beskrivelse af Frederiks undervisning uden at have i selvmodsigelser eller egentlige paradokser. Lises undervisning



var meget tydeligt struktureret og forholdsvis let at sætte ord på. Frederiks undervisning virker til sammenligning tilfældig og planløs, om end det næppe kan være tilfældigheder, der gør, at hans undervisning fungerer så godt. Frederik synes at komme legende let til det, men samtidig ved Agnete, at man absolut ikke når til så vellykket undervisning med leg alene. Lise opnår meget med forholdsvis megen planlægning, mens Frederik opnår meget med kun lidt. Og dog er det en overfladisk betragtning, for der var en høj grad af kompleksitet på spil i Frederiks time, en kompleksitet som kræver meget mere end 'lidt' for at kunne håndteres? Frederiks håndtering af underviserrollen virker til tider demonstrativ anti-autoritativ, men alligevel synes ingen i klassen at være i tvivl om, hvem der til syvende og sidst bestemmer. Han går i ét med eleverne og dog ikke. Noget som også slår Agnete er, at Frederik kan komme afsted med sin sarkasme uden at eleverne bliver utrygge, tværtimod labber de den i sig og er vældig underholdt, og dette gælder også eleverne, der står for skud.

Agnete har en samtale med Frederik senere på dagen, hvor han fortæller, at den eneste plan, han fulgte, var, at han havde en tekst, eleverne skulle forstå, og en opgave, de skulle løse. Så måtte den røde tråd komme af sig selv, og han var nogenlunde fortrøstningsfuld, da han ved timens start kiggede eleverne i øjnene. Han fik en intuitiv fornemmelse af, at det ikke kunne gå helt skævt, og det synes han da heller ikke, at det gjorde. På spørgsmålet om hans humor, er han selv overrasket over, at han kan komme afsted med den.

De har vel indset, at jeg ikke vil dem noget ondt. Jeg ved ikke i hvor stor udstrækning, de forstår min ironi og sarkasme. Jeg tror, de kan se, jeg har det sjovt, og så smitter det af på dem.

Hvis vi antager, at Agnete er i stand til at give en mundtlig beskrivelse af god undervisning, men at hun ikke er stand til at vise sin forståelse ved at gøre det, så befinder Frederik sig i den omvendte situation. Frederik praktiserer god undervisning og har store vanskeligheder med at give en intellektuel forklaring på, hvad han egentlig foretager sig, hvorfor han gør, som han gør.



Når jeg etablerer selviagttagelse, så ødelægger det min undervisning, forklarer han. For mig gælder det om bare at kaste mig ud i det.

Povls vejledning er overvejende dialogbaseret, når han som hjerneeksperiment spørger Agnete, hvilken af de to undervisere hun synes er 'bedst'. Hvem af de to praktiserer den bedste klasseledelse? Og hvor vil hun placere dem i Dreyfuss & Dreyfuss' hierarki (figur 1)? Agnete definerer Lise som 'kompetent udøver', hun bruger mere energi og flere midler på at få udbytte end Frederik, som Agnete placerer i toppen af hierarkiet, fordi han trækker på stor erfaring og i vid udstrækning handler intuitivt. Overfladisk betragtet virker det som om, at Frederik opnår meget med temmelig lidt, men i virkeligheden er megen tavs viden i spil igennem hele modulet. Frederik er således anskuet 'kyndig mester' eller 'ekspert'. Når alt kommer til alt, giver det meget lidt mening at sammenligne undervisere på denne måde, men øvelsen kan være med til gøre pædagogikumkandidaten mere reflekteret over, hvad der i ideal forstand kendetegner gode og mindre gode undervisere. Agnete kan lade sig inspirere af Lise og Frederik, men til syvende og sidst er Agnete Agnete, og vejlederen må fremover stimulere og understøtte hende i at finde sin helt egen underviserstil.

Litteratur

- Dreyfus, Hubert & Stuart: *Intuitiv ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*, Munksgaard, 1991.
- Marinos, Nicolas m. fl.: *PædPixi. Punktvis Præsentation af Pædagogiske temaer i Pædagogikum i Pixiform*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet 2017.
- Marker, Torben Kure: *ELEVSTEMMER. En fænomenologisk undersøgelse af elevens syn på den gode underviser*, 2018.
- Naalackersuisut: *Et sammenhængende og fleksibelt uddannelsessystem. Anbefalinger, begrundelser og handlinger*, 2020.



- Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, The University of Chicago Press, 1958.
- Polanyi, Michael: *The tacit dimension*, Doubleday & Company Inc., Garden City, New York, 1966.
- Scharmer, Claus Otto: *Self-transcending Knowledge: Organizing Around Emerging Realities*, in: Nonaka Ikujiro, Teece, David: *Managing Industrial Knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications, 2001.
- Schjørring, Maren Aarup m.fl.: *Vejledning i pædagogikforløbet*, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, 2019.
- Thyssen, Ole: *En lille bog om eksistensen. Jeg Du Det*. Informations Forlag, 2016.





1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

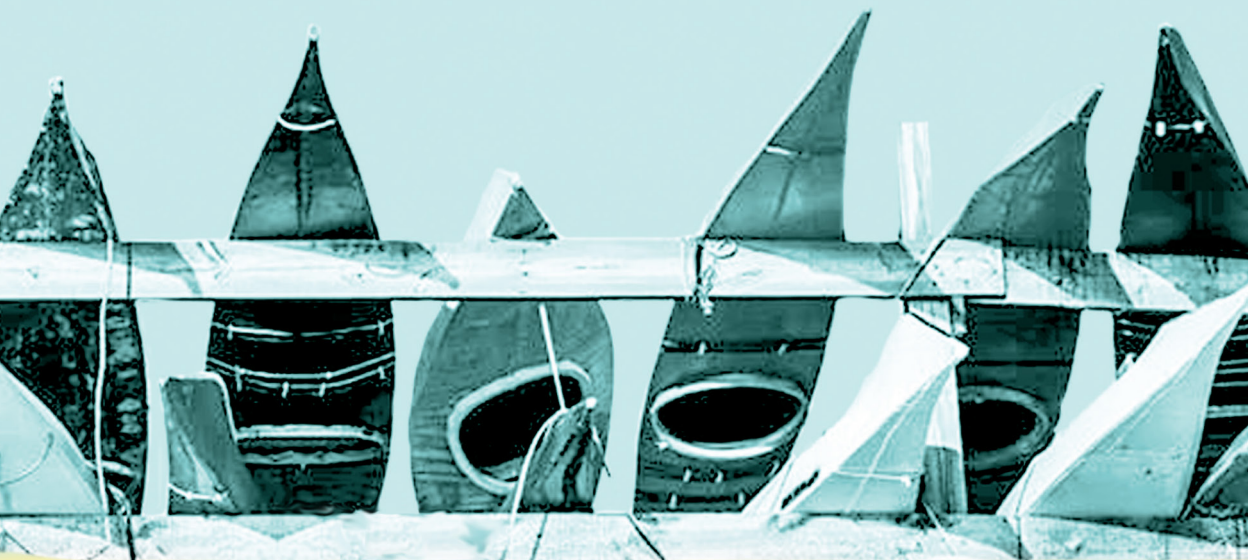
31

32









Det er med stor glæde, at Center for Pædagogisk Udvikling udgiver ***At lære at undervise — En brugsbog om pædagogikumvejledning på GUX.***

En af krumtapperne i uddannelsen af gymnasielærere er den didaktiske og faglige vejledning af nye lærere på den enkelte skole. Vejledning og vejledere understøtter gennem dialog og feedback i forhold til den faglige og komplekse virkelighed pædagogikumkandidater på deres vej til en professionel identitet og praksis. Det sker i tæt sammenhæng med kurserne i teoretisk pædagogik (AAD) og de fagdidaktiske kurser og ikke mindst nylærer-kurset, som er unikt for det grønlandske gymnasium.

Med dette skrift giver forfatterne Mette Noort Hansen, Per Lykke Søndergaard og Torben Kure Marker en kompetent og på én gang teoretisk funderet og praksisreflekterende indføring i vejledningspraksis. De bidrager hermed til den nødvendige professionalisering af faglig vejledning.

At lære af undervise fortjener at blive læst af alle, der vejleder kandidater i det grønlandske gymnasium.

God læselyst!

Steen Beck
Leder af Center for Pædagogisk Udvikling,
Institut for Læring
Grønlands Universitet

ISBN 978-87-973607-0-5