qwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmrtyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwwertyuiopasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnmqwertyuiopåasdfghjklæøzxcvbnm

|  |
| --- |
| KompendiumPædagogikumvejledereGUX Sisimiut 2013-14biha |

# Kompendium til Pædagogikumvejledere

GUX Sisimiut 2013-14

Pædagogikumvejledning:

# Formalia:

Timer til pædagogikum- vejledning: 100 timer

Vejlederen er primært vejleder for kandidatens praktiske pædagogikum.

Det forventes ikke at vejlederen vil sætte sig ind i den teoretiske litteratur som kandidaten læser. Dog er der visse teoretiske modeller og baggrunde, som må forventes at kunne diskuteres som udgangspunkt på praktikken. Grundbogen for Gymnasiepædagogik står på biblioteket til fri afbenyttelse, og kan anbefales uanset udgave.

Pædagogiske modellerne der kan anbefales at anvende sammen og diskuteres ligger som bilag.

Kandidat og vejleder laver årsplanen sammen, så timer og vejledningsopgaver bliver fordelt og laves i en progression hen over året. Vejledningstimerne fordeles over de to fag, og vægtes efter kandidatens ønsker og behov for vejledning. Der afsættes timer til at vejlederen kan støtte kandidaten i skrivning af den afsluttende teo.pæd- opgave, som ligger i maj måned.

Årsplanen konfereres færdig med kursusleder. Kursuslederen får en kopi af årsplanen, som dog kun er vejledende, og kan ændres efter behov

Timerne registreres ved **brug af logbog** som vejlederen udarbejder løbende, sammen med kandidaten.

Timer hvor kandidaten deltager i vejlederens undervisningstimer registreres som før og efter-vejledning. Timerne får vejlederen som skematimer i Lectio inkl. alm. forberedelse

Timer hvor vejlederen deltager i kandidatens undervisningstimer registreres som vejledning – før- under og efter.

Hvad står der i Bekendtgørelsen

Bekendtgørelse om undervisningskompetence i Grønlands gymnasiale uddannelse mv. 2006

Praktisk pædagogikum:

§7 stk 2:

…… Vejlederen skal yde kandidaten faglig og pædagogisk vejledning og medvirke til, at kandidaten når uddannelsesmålene. Vejledningen knyttes til kandidatens undervisning og observation af andres undervisning………

§8

Vejledningen skal sikre, at kandidaten får mulighed for i samråd med vejledere og elever og med i stigende grad af selvstændighed at udvælge, tilrettelægge, gennemføre og evaluere kortere og/eller længere undervisningsforløb i sine fag. Vejlederne skal med kandidaten drøfte dennes undervisning med henblik på at give kandidaten mulighed for refleksion over udvikling og progression i undervisningen.

Stk 2: Underpraktikforløbet skal vejlederne demonstrere og diskutere deres egen undervisning med kandidaten, og kandidaten skal under hele kurset med passende mellemrum have observationspraktik i sine klasser. Kandidaterne skal i et vist omfang have observationspraktik i andre fag og klasser end sine egne.

**Vejlederens opgaver:**

1. Vejleding i egne- vejleders - klasse med eksampler på hvordan en undervisning kan tilrettelægges. Kandidaten deltager i vejleders klasse et aftalt antal gange. F.eks. 2-4 gange i flere fag og på flere årgange.
	1. Vejledning i tilrettelæggelse af undervisningssekvens.
	2. Vejledning i tilrettelæggelse af undervisningsforløb.
	3. Vejledning i tilrettelæggelse af årsplan/undervisningsbeskrivelser.
	4. Vejledning i progressions planer i hvert af de to fag.
2. Vejledning i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb. Vejlederen deltager i kandidatens klasse – i begge fag et vist antal gange. F.eks. i forbindelse med vejledning af undervisningsplan. Vejledning af gennemførelse med et valgt fokus. Og efterfølgende evaluering af undervisning og undervisningsforløb. Minimum deltagelse 4 gange pr. fag i hver klasse.

a. Vejledning i undervisningsdifferentiering.

b. Vejledning i elevforudsætninger specifikt og generelt.

c. Vejledning af hvordan man evaluerer og karaktergiver i hvert af de to fag.

d. Vejledning i rettelse af opgaver og skriftlighed generelt i faget.

3. Deltage sammen med kandidaten i 3 – parts undervisning i andet fag til inspiration og fælles diskussion og evaluering af undervisningsformer, metoder og retninger.

4. Deltagelse i minikursus for vejledere

1. Deltagelse i møde med tilsynsførende
2. Deltagelse i møder med kursusleder
3. Deltagelse i udarbejdelse af udtalelse til kandidaten.
4. Hjælpe kandidaten med at koble teori og praktisk undervisning sammen bla. I forbindelse med skrivning af Teo.pæd. opgaven.
5. Diskussion og vejledning af tværfagligt samarbejde.

# Om vejledning:

Udvalgt fra bogen Vejledning og supervision – bidrag til vejledning og supervision i gymnasiepædagogik IFPR –Syddansk Universitet 2009. Krydret med modeller og skabeloner.

1. Roller i vejledning
2. Værktøjskassen:

Modeller i bilag og FIMME

1. Praktiske rammer for vejledningen:
2. Fokuspunkter i vejledningen
3. Observation
4. Før- og efter-vejledning og kommunikation
5. Etik i vejledningsforhold
6. Bilag med modeller og skabelon til logbog.

#  1. Roller i vejledning

*Vej/edning* - *opgaver og roller*

***Kandidaten:***

• deltager 1øbende i udarbejdelse og ajourf0ring af sin uddannelsesplan i

samarbejde med kursuslederen

• reflekterer pa baggrund af observation af vejledernes undervisning og læsning af

teori over egen lærerrolle og undervisning i logbog

• indgår i en åben og fordomsfri dialog med vejlederne pa baggrund af egne

refleksioner over vejledernes og egen undervisning, samt teori

• afprøver forskellige måder at arbejde på i lærerprofessionen på baggrund af

dialog med vejlederne og egne refleksioner, under hensyntagen til egne

ressourcer og kompetencer

• lægger udvalgte refleksioner og undervisningsmaterialer af egen produktion i

Portefølje

• inddrager relevante ressourcepersoner - kursusleder og tilsynsf0rende, vejledere

og øvrige kolleger - når han/hun har spørgsmåI til arbejdet som gymnasielærer

• deltager i evalueringen af vejledningsforløbet.

***Vejlederne:***

• indgår i en åben dialog med kandidaten, som kan underst0tte kandidatens

refleksion over sin egen og vejlederens undervisning

• er lydhør over for og respekterer kandidatens egne ressourcer og kompetencer i

udviklingen af lærerrollen

• erhverver sig indsigt i pensum for teoretisk pædagogikum med henblik pa at

bidrage til, at der skabes sammenhæng mellem teori og praksis

• er sparringpartner for kandidaten i spørgsmål vedr. undervisningen og andre

forhold, der vedrører en lærerprofession

• samarbejder med kursusledelsen og kandidatens øvrige vejledere om at skabe

sammenhæng og progression i kandidatens uddannelsesforløb

• deltager i evalueringen af vejledningsforløbet.

# 2.Værktøjskasse

Pædagogiske og didaktiske modeller er værktøjer som er vedlagt som bilag s. 21 - 24.

 **Bilag 1 er** Dales 3 kompetenceniveauer, som er god at tænke i og fastholde hvor ud fra det er man tale om undervisningen. Er det i udførelses af undervisningen K1, eller i planlægningsniveauet K2 eller er det i refleksionsniveauet K3– der hvor vi taler om teorier og sammenhænge.

Vejledningen skal gerne efterhånden beskæftige sig med alle tre niveauer, men kan meget gerne starte med K1 – udførelsesniveauet.

**Bilag 2** **er** Steen Becks læringsrum, som er god at tale om i forbindelses med undervisningens tilrettelæggelse. Undervisningsmetoder – og styring – Er det klasseundervisning eller projektarbejde der bliver valgt som undervisningens metoder – og hvorfor?

**Bilag 3 er** en udgave af den didaktiske trekant, som gerne kan indgå i enhver vejledningssamtale. Taler man og undervisningen indhold – forholdet elev og indhold – forholdet lærer og indhold eller er vi nede i interaktionsaksen hvor det drejer sig om lærer og elev.

**Bilag 4** handler om taksonomier – hvor der er vist udgaver af Blooms kognitive taksonomi og Solotaksonomierne – som kun er to ud af flere taksonome modeller. De kan anvendes når man taler om undervisnings differentiering – og hvordan man strukturere sit stof i undervisningen afhængig af klasser og fag. Taksonomier kan også anvendes når der tales om skriftlige og evaluering af skriftlighed.

Der kan findes mange andre modeller og teorier at tale om i vejledningen, og de kan hentes i Grundbogen i Gymnasiepædagogik.

# FIMME

Enhver form for planlægning af undervisning skal gerne bygges op ud fra modellen Fimme.

(se s. 402 i Gymnasiepædagogik – en grundbog 2. udgave 2013)

FIMME – det er godt, hvis vi på GUX Sisimuit kan anvende FIMME, som fælles redskab også for de elevoplæg vi udlevere til eleverne. Det er også en god måde at beskrive årsplaner /undervisnignsbeskrivelser i Lectio.

FIMME står for:

 Formål

 Indhold

 Metode

 Materialer

 Evaluering

Denne model kan anvendes til planlægning af en lektion, såvel som til hele forløb, og årsplaner.

Evaluering kan forstås som elevevaluering, og som lærerens egen evaluering af sit forløb og sin undervisning.

Der kan udvikles diverse skemaer til anvendelse af FIMME.

**a. Praktiske rammer for vejledningen**

Vejledningssamtalerne bør foregå under formaliserede og ritualiserede rammer.

Vejledningssituationen er for series til at kunne henlægges til et frikvarter - hen over

frokostbordet. Sådanne samtaler kan nok være hyggelige, men er komplet

ukvalificerede set i en vejledningssammenhæng.

Vejledningssamtalerne er et væsentligt led i kandidatens læreproces og derfor er det

vigtigt at der skabes en tryg atmosfære omkring selve vejledningssituationen. Derfor

bør vejledning ikke finde sted pa lærerværelset, men derimod helst i et roligt lokale,

hvor vejleder og kandidat kan tale uforstyrret sammen. Udover ro er det også

nedvendigt, at der er tid til samtalen. En vejledningssamtale bør ikke vare mindre end

en time, men det er noget de to parter aftaler nærmere i det konkrete tilfælde.

Det kan være hensigtsmæssigt at have en skemalagt position til vejledning og et særligt,

uforstyrret lokale til selve vejledningen. Det er ikke meningen at den skemalagte

position til vejledning n0dvendigvis skal bruges hver uge, men den giver mulighed for

at vejledningen kan finde sted efter aftale og inden for arbejdsdagens rammer. Nar det

er vigtigt at vejledningen finder sted efter aftale er det bla. også for at vejleder og

kandidat kan forberede sig til vejledningssamtalen, hvad enten der er tale om

før-vejledning eller efter-vejledning. Det er endvidere en fordel at vejledningen ikke

finder sted i umiddelbar forlængelse af den situation der leverer vejledningens fælles

referenceramme. Hvis der går minimum 1-2 dage efter den konkrete situation som

vejledningen tager udgangspunkt i får parterne mulighed for at danne sig overblik over

dens fokuspunkter og for at reflektere nemmere over dem, inden vejledningssamtalen

finder sted.

Samtalen kan rumme følgende: Overordnet fokus, kandidaten lægger ud, tryg

atmosfære, aktiv lytning, strukturere og styre, konfrontere, dialogisk,

vejledningsrelationen, kontrakt og vejledningsdokument, problemfelter og faldgruber.

**b. Fokuspunkter i vejledningen**

For at undgå det fænomen, der kan kaldes "væg-til-væg vejledning", hvor alle

kandidatens fejl og mangler påpeges i forbindelse med hver eneste lektion, kan det

anbefales det at der ved vejledningen af kandidater arbejdes med et eller to

fokuspunkter ad gangen. Dette giver mulighed for at kandidaten kan koncentrere sig om

fa elementer i undervisningen ad gangen, at der bliver progression i vejledningen, samt

at der skabes en reel mulighed for integration af teori og praksis.

Overordnet er der nemlig to faktorer, der styrer hvilke fokuspunkter der bør arbejdes

med:

• Kandidatens individuelle behov

• Teorier og modeller der kan bruges som redskaber for den praktiske undervisning.

I begyndelsen af praktikken vil der typisk være et sammenfald mellem de to faktorer,

idet det almenpædagogiske - planlægning og udførelsen af undervisning nok er fokuspunkter

for kandidaten.

Gennemførelsen af den enkelte time er en god start for vejledningen. Det er jo også et naturligt sted at starte, hvis der er tale om en kandidat uden forudgående undervisningserfaring.

 I tilfælde af at kandidaten har gjort sig egne erfaringer fx i forbindelse med tidligere arbejde som

**Typiske fokuspunkter i praktikken kan fx være:**

• Målformulering (forløb/lektion)

• Materialevalg, stofudvælgelse

• Niveau - differentiering

• Sekvensering

• Progression

• Undervisningsprincipper, induktiv - deduktiv

• Arbejdsformer

• Undervisning/læring

• Taxonomier

• Elevroller - lærerroller

• Spørgeteknik

• Brug af tavle, OHP, video, mv.

• Motivation

• Start - afslutning

• Perceptionstyper, læringsstil

• Kommunikation, verbal - nonverbal

• Kommunikation, transaktionsanalyse.

Alle ovennævnte punkter beskrives udførligt i Damberg m.fl.: *Gymnasiepcedagogik En*

*grundbog* (Hans Reitzel, 2005),

Det er ikke nødvendigvis sådan at der skal arbejdes med de samme fokuspunkter i alle

Vejlednings-klasserne pa en gang. I nogle tilfælde vil forskellen på kandidatens fag

medføre at det ville være vanskeligt, men det er vigtigt at der foregår en vis

koordinering mellem de fokuspunkter kandidaten arbejder med, så der ikke er for

mange forskellige fokuspunkter i spil på en gang.

Koordineringen af arbejdet med fokuspunkter er kursuslederen ansvarlig for i

samarbejde med kandidaten, og det er hensigtsmæssigt, hvis det fremgår af

uddannelsesplanen, hvornår kandidaten arbejder med hvilke fokuspunkter.

c. **Observation**

***Hvorfor klasserumsobservation?***

Undervisning er flygtig. Pludselig er den pist væk - og hvad var det nu, der foregik?

Alle, både vejleder, elever og kandidat, er part i "sagen ", og det er svært at fastholde et

overblik. Derfor er der ofte god grund til, at vejlederen observere systematisk, når

kandidaten underviser.

Observatøren kan efterfølgende lægge frem for kandidaten et billede af, hvad der

foregik - sætte i tale / holde et spejl op. Man kan nu reflektere og danne nogle fælles

erfaringer, man kan bygge videre pa.

Man kan anvende observatør i mange sammenhænge :

• på eleverne

• på undervisningen

• på læreren

• på forholdet mellem lærer og elev

• på gruppeprocesser

• pa kommunikationsformer.

***Klasserumsforskningsteknikker***

Der findes mange forskellige teknikker, der kan bruges, nar man observere i

klasserummet:

• notater

• blindoptagelser

• elev-Logbøger

• interviews

• videooptagelser

• spørgeskemaer

• kollega-supervision.

***Åben eller fokuseret observation?***

Det første de to parter skal afgøre er, hvorvidt der skal laves åben eller fokuseret

Observation.

Ved åben observation vælger man at "se hvad der sker". Man kan evt. på forhånd

udvælge nogle brede observationskategorier - fx:

• lærerspørgsmål

• elevspørgsmål

• timestart - timeslutning

• følge to-tre elever

• interaktionsmønstre.

Det er imidlertid meget væsentligt, at den, der observerer, gør sine optegnelser

beskrivende og faktuelle, dels fordi observationerne skal danne grundlag for den

efterfølgende samtale og dels fordi den, der bliver observeret, ikke på forhånd kender

temaerne og derfor vil få brug for at genopfriske specielle situationer. Ved fokuseret

observation vælger de to parter sammen, hvilke fokusområder de specifikt vil

koncentrere sig om. Mange kandidater foretrækker denne type observation, fordi den

angiver en klar dagsorden for den samtale parterne indgår i bagefter. Kandidaten ved,

hvad der vil blive talt om og kan i h0jere grad bade i planlægningen og gennemførelsen

af undervisningen koncentrere sig om et enkelt fokuspunkt eller to.

Mange vælger specielt i starten af et vejlednings- eller supervisionsforl0b at lave en

struktureret og systematisk observation. Der findes mange optællings-, tids- og

sekvensskemaer, der kan anvendes i denne sammenhæng. I alle tilfælde er det

væsentligt at skelne mellem det *sete/det* registrerede og overvejelserne over det.

**Eksempel på et skema til observation:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Dato:  Tidspunkt: | Klasse:Fag: | Kandidat:Vejleder: | Fokuspunkt for observationerne: |
| **Obs af underviseren/Obs af eleverne/ klassen:****Beskrivende** | **Fortolkende** | **Vurdering** | **Spørgsmål til kandidaten** |
|  |  |  |  |

***Om observation af undervisning***

Det er som nævnt vigtigt, at der er tale om meget tætte og præcise iagttagelser. De er

væsentlige for erkendelse og udvikling. Det er de omhyggelige beskrivelser med

detaljerne og de konkrete eksempler, der for alvor "flytter noget" og kan skabe "ahaoplevelser"

("Ja, sådan skete det!"). Det at se eller indse, hvad der faktisk skete, er ofte

mere virkningsfuldt og et bedre udgangspunkt for erkendelse og udvikling end diverse

vurderinger og konklusioner fra en kollega ("Du skulle have gjort dette eller hint").

***Fokuspunkter for observation***

Som nævnt er det vigtigt at afklare på forhånd, hvad vejlederen skal observere.

Det må således afklares om der skal være fokus på læreren eller på klassen. Parallelt må

man vælge mellem om fokus skal rettes mod kognitive processer - mod den faglige

formidling eller mod de affektive processer, hvilket her vil sige samspillet og

kommunikationen mellem lærer og elever - eller mellem eleverne indbyrdes.

Dernæst må det afgøres om observationen skal være målrettet problemorienteret. Er der

særlige forhold, der skal betragtes, eller skal observationen foregå som en bred kollegial

feedback. Det er også vigtigt tidligt at afklare, pa hvilket niveau der skal samtales

efterfølgende. Dette vil selvfølgelig have konsekvenser for selve observationen.

I forbindelse med observation kan vi tale om tre niveauer:

1. et beskrivende

2. et fortolkende og

3. et vurderende niveau.

Spørgsmålet er om man udelukkende vil beskrive de faktuelle sider af den undervisning,

der har fundet sted. Fokus kan være at skabe en fælles bevidstgørelse om, hvad der rent

faktisk har fundet sted og ikke se pa de psykologiske sider af de oplevelser, der har

fundet sted. På det fortolkende niveau forvalter observatøren sin spørgeteknik, så

han/hun formår også at fremkalde de fortolkninger som kandidaten har gjort undervejs

at det, der er passeret.

Man tager udgangspunkt i det faktuelle men forsøger at bevæge sig over i: "Hvad skete

der egentlig da du ... ?"

Man kan også inddrage det vurderende niveau. Her formår observatøren at få

kandidaten til selv at vurdere de aktiviteter der har fundet sted, og den måde han/hun

har forvaltet sin lærerrolle på: "Jeg noterede mig, at situationen blev så anspændt at ...

Deler du den vurdering?"

Dette er en meget krævende og vanskelig form for vejledning, men det kan samtidig

være en meget givende måde at arbejde på.

At bevæge sig pa det beskrivende niveau er nok den mest elementære og "ufarlige"

form, og det er her mange starter. Mange forbliver her, men parterne må overveje om de

evt. vil indlægge en progression og langsomt, nar kandidaten bliver mere sikker, vil gå

videre til et fortolkende og vurderende niveau

Det er ikke muligt at gøre skråsikre betragtninger over, hvilket niveau man med fordel

Skal anvende i hverken vejledning eller supervision. Afgørelsen af dette må afhænge af

Kandidatens ønsker og behov.

***Forslag til fokuspunkter i observation***

Med hensyn til udpegning af fokuspunkter for observationen må disse selvfølgelig

afpasses efter kandidaten og de fokuspunkter det er aftalt mellem kandidaten, vejlederne

og kursuslederen.

Nedenstående er derfor blot eksempler pa de mange valg, man kan gøre sig i denne

sammenhæng. Som nævnt er det er en god ide de første gange, der skal observeres i

klasseværelset, at "nøjes" med at beskrive forholdsvist snævert og konkret eksempelvis

kommunikationsm0nsteret i klassen eller lærerens kropssprog.

Husk at knytte enkelte skriftlige kommentarer til observationerne for at hjælpe begge

parter til at huske hvad der skete.

**a. Start med at observere kommunikationsmønstre i k1assen:**

• Havde alle ordet?

• Hvem oplevede du, havde hovedparten af taletiden?

• Var der nogle der afbrød læreren eller andre?

• Markerede alle, inden de tog og fik ordet?

• Var der dialog mellem eleverne?

**b. Lærerens kropssprog og stemmeleje**

• Beskrivelse af kropssprog og stemmeleje

• Generelt

• Og hvor der sker ændringer og brud (Når læreren pludselig hæver stemmen eller lignende)

• I forhold til bestemte elever

• I forhold til egne følelser for indhold

• I forhold til at modtage kritik

• Osv.

**c. Spørgeteknik**

• Hvilke typer af spørgsmal stilles?

• Gentages de?

• Omformuleres de?

• Hvilke reaktioner fås?

• Hvordan bruges elevernes svar?

**d. Særlige elever**

• Hvornår reagerer læreren?

• Hvordan viser det sig?

**e. Lærerens rolle i diskussion pa klassen**

• Hvor meget " fylder" vedkommende?

• Hvor fremmer læreren diskussionen?

• Hvor hæmmer læreren diskussionen?

• Henvender læreren sig specielt til nogle elever, opmuntrer eller afviser andre?

**f. Tavse elever**

• Hvad gør læreren for at bryde dette mønster?

• Hvad gør eleverne selv?

• Hvad gør de andre elever?

**g. Køn**

• Reagerer læreren ens på eleverne - uanset køn?

**h. Instruktion til hjemmearbejde, gruppearbejde og instruktion af studieteknisk**

**karakter**

• Hvornår gives de?

• Hvad/hvordan gives de?

• Er eleverne med?

**i. Aktivitetsniveau**

• Hvornår falder eleverne fra (mentalt?)

• Hvad er karakteristisk ved højt/lavt aktivitetsniveau?

Steen Clod Poulsen foreslår at man arbejder med det, han kalder "Lærerens 4

Opmærksomhedszoner "Ole Dibbern Andersen, Petersson, 1995, p.19):

**1) Lærerens ydre zone - dvs. eleverne i rummet**

Fokus er her pa elevernes verbale og nonverbale kommunikation:

• Hvordan kommunikerer de indbyrdes og i forhold til læreren?

• Hvem siger noget/ikke noget?

• Hvem følger med/ ikke med?

• Hvordan er stemningen atmosfæren i klassen?

• Hvilke signaler sender eleverne til læreren?

**2) Lærerens udtrykszone**

Fokus er her på lærerens måde at agere på, når denne fx holder oplæg, overhører elever,

fungerer som ordstyrer i en diskussion, igangsætter et gruppearbejde el. lign.

• Hvordan er lærerens kropssprog? ( mimik, gestik, stemmeføring, placering i rummet osv.)

• Hvordan er lærerens øjenkontakt med eleverne?

• Hvem har læreren kontakt med/ikke kontakt med?

• Hvordan er lærerens spørgeteknik?

• Hvordan giver læreren feedback til eleverne?

• Hvordan reagerer læreren pa stille/forstyrrende/dominerende elever?

**3) Lærerens mellemzone**

Her fokuseres pa de mange indre billeder, som 1øber gennem lærerens hoved i undervisningen:

• Hvad sker der i lærerens hoved når:

• En elev protesterer over undervisningen?

• En af de stille elever pludselig siger noget?

• Nar der bliver uro i klassen?

• Når eleverne er uforberedte?

• Når timens stof nås meget hurtigere end planlagt?

4**) Lærerens inderzone**

Her fokuseres pa de kropslige følelser og fornemmelser læreren mærker

( i maven, halsen, ansigtet hænderne) i timens 1øb, fx hvordan det påvirker læreren, når:

Elever kommer for sent

Elever ikke er forberedte

Elever nar frem til andre ting i teksten end læreren

Når e1ever ikke kan forstå et problem, etc.

Her handler det om at skærpe lærerens opmærksomhed pa:

• Hvilke situationer har han/hun det godt med?

• Hvilke elever fascineres irriteres han/hun over?

• Hvordan påvirkes han/hun af: dominerende, stille, kritiske, sociale elever?

Steen Becks model med de fire læringsrum se bilag s. 23 (fra Damberg 2006, s. 283).

***Undervisningsrummet:***

• Hvad er karakteristisk for lærerens kropssprog og stemmef0ring?

• Hvilke signaler kommunikerer læreren med sit kropssprog og verbalsprog?

• Hvad er karakteristisk for lærerens made at strukturere og gennemgå et stof pa

(opbygning, valg af eksempler, materialer, tempo, pauser, brug af tavle, AV-midler

osv.)?

• Hvad er karakteristisk ved lærerens formidlingsstil: Meget faglig kode

(begrebslig og saglig)

• Eller: Meget personlig kode (fortællende, egne eksempler)?

• Hvad gør læreren for at skabe dialog mellem det faglige stof og elevernes

forudsætninger og interesser?

***Læreren som samspilspartner:***

• Hvad er karakteristisk for lærerens sp0rgeteknik og brug af elevsvar?

• Hvordan giver læreren feed-back til eleverne?

• Hvor meget taletid her hhv. læreren og eleverne?

• Hvilke elever "når" læreren - og hvem far han/hun ikke kontakt med?

• Hvordan har læreren det med både at styre og skabe rum for elevinitiativer?

• Hvordan har læreren det med at sætte grænser og stille krav i forhold til

eleverne?

Hvordan håndterer læreren vanskelige situationer og elever?

• Hvad er karakteristisk for lærerens dialogstil: Sammen førende (med vægt på

harmoni og den gode stemning i klasserummet) eller konfronterende (med vægt

på modspil til eleverne, "drillepindsfunktionen", samt tydeliggørelse af diverse

konflikter og uenigheder)?

***Praksisrummet:***

• Hvad gør læreren for at fremme elevernes aktivitet og ansvarlighed i

undervisningen?

• Hvordan igangsætter læreren gruppeopgaver og større projektopgaver?

• Hvilke oplæg giver læreren?

• Hvordan organiserer læreren opsamlingen?

• Hvordan sætter læreren grupper sammen?

• Hvordan forholder læreren sig når der er konflikter i grupperne?

• Hvordan fungerer eleverne i forhold til hinanden?

• Hvordan arbejder eleverne?

• Hvordan fungerer læreren som vejleder i grupperne?

• Osv.

***Etiske faldgruber i observation***

Den største faldgrube for en observatør er at denne gør egne oplevelser og vurderinger

til udgangspunkt for erkendelse og udvikling hos kandidaten

Nar der skal tages notater i forbindelse med observationer, skal observatøren kunne

skelne mellem beskrivelser og vurderinger.

Bade i undervisningssituationen og i interviewsituationen er det vigtigt at koncentrere

sig om at beskrive: 'Hvad kan jeg se, at der foregår her?' - uden at vurdere. Observatøren

skal beskrive præcist og detaljeret og være så objektiv som muligt. Undervejs kan det

være svært at undgå, at ens egne forestillinger om, hvad der foregår, kommer til at spille

ind. Derfor skal man i sine notater forsøge at skelne mellem rene beskrivelser og ens

fantasier og forestillinger om, hvad der er foregået.

**Litteratur**

Andersen, Ole Dibbern, Peters son, Erling (1995): *Kollegial supervision.* København:

UVM.

Bj0rndal, Cato (2003): *Det vurderende eje. Å*rhus: Klim.

Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte (2006): *Gymnasiepædagogik* - *en*

*grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag.

**d. Før- og eftervejledning** - og **kommunikation**

En fuld vejledningssekvens ("vejsøgning") falder i tre dele:

• Vejledning før timen ("før-vejledning")

• Praksissekvens med observation ("observation")

• Vejledning efter timen ("efter-vejledning").

Før-vejledning fokuserer fx på dilemmaer eller et problem i undervisningen, som

kandidaten ønsker at tale mere om. For at før Vejledningssamtalen skal være relevant, er

den knyttet til en forestående lektion. Vejledningssamtalen kan også gå forud for et helt

forl0b. Før vejledningssamtalerne bør foregå under formaliserede og ritualiserede

rammer. Før-vejlednings situationen er for seriøs til at kunne henlægges til et frikvarter hen

over frokostbordet. Sådanne samtaler kan nok være hyggelige, men er komplet

ukvalificerede set i en førvejledningssammenhæng.

Førvejledningssamtalerne er et væsentligt led i kandidatens læreproces og skal helst

foregå i et lokale, hvor der er ro og fred. Udover ro er det også nødvendigt, at der er tid

til samtalen. En førvejledningssamtale bør ikke vare mindre end en time, men det er

noget de to parter aftaler nærmere i det konkrete tilfælde.

I vejledningssamtalen far kandidaten stillet mange spørgsmål, men hvis samtalen bliver

eksamensagtig, reduceres samtalen til en gold intellektuel øvelse, hvor kandidaten ikke

kan bruge det, han lærer i den almindelige praksis. Samtalen skal have reference til

praksis, men det er i den sammenhæng vigtigt også at pointere betydningen af, at

samtalen hæver sig op over hverdagspraksis. Det indebærer, at kandidaten tænker over

sig selv i sin praksis, samtidig med at han tænker over det generelle tema, som er oppe i

samtalen.

***Vejledningsgrundlaget***

Før-vejledningssamtalen bygger på et skriftligt oplæg fra kandidaten. Kandidaten sender

det skriftlige vejledningsgrundlag i forvejen til vejlederen, så hun har tid til at læse

kandidatens tanker igennem inden vejledningssamtalen. Det skriftlige

vejledningsgrundlag danner afsæt for før-vejledningsamtalen og behøver ikke fylde mere

end en enkelt til to sider. Der er forskellige muligheder for et sådan

vejledningsgrundlags indhold og udformning.

Når kandidaten begynder at undervise, er det naturligt, at vejledningsgrundlaget

indeholder en beskrivelse af planen for den kommende lektion om end dette ikke kan

ske hver gang. Det kan også rumme et bud pa, hvordan faget kan bidrage til et

tværfagligt forløb.

Det er ikke meningen, at vejlederen skal analysere oplægget, finde stavefejl eller

foretage sig andre intellektuelle øvelser. Det er ikke tanken, at kandidaten skal stå til

regnskab for sit oplæg - vejledningsgrundlaget. Det er afsæt for kandidatens refleksion.

Nar vejlederen forbereder sig til før-vejledningssamtalen, udvælger hun nogle

fokuspunkter og forbereder startsspørgsmal til kandidaten pa baggrund af

vejledningsgrundlaget. De kan både være af opklarende og reflekterende karakter og

skulle gerne sætte nogle nye tanker i gang hos kandidaten i forhold til grundlaget. Hvad

vejlederen vælger ud, afhænger af hvilke temaer der tidligere er talt om, og hvilke nye

ting, der skal tales om i forhold til en overordnet progression i vejledningsforløbet.

Vejledningsgrundlaget rummer bade, hvad der skal ske rent fagligt, men også lærerens

forventninger til sig selv og til elevernes adfærd.

Der findes ikke nogen standard for, hvordan et vejledningsgrundlag skal udformes. Det

vil kunne indeholde fx:

• Faglige kompetencemål

• Formalet med lektionen i forhold til et overordnet fagligt eller tværfagligt forløb

• Hensigt med hensyn til dannelse og de brede kompetencemål (almene, sociale

og personlige kompetencer)

• Læreraktivitet og læreroller

• Valg af arbejdsformer

• Valg af læreringsrum

• Valg af sekvensopbygning

• Valg af balanceforhold mellem høj og lav styring

• Valg af balancepunkt mellem induktivt og deduktivt undervisningsprincip

• Overvejelser over progression

• Valg af taxonomiske niveauer.

• Valg af differentiering

• Valg af bordopstilling.

***Før-vejledningens faser***

Vejlederens primære rolle i før-vejledning er at være den spøgende og kandidatens rolle

er at være den svarende. Forudsætningen for at vejlederen kan sp0rge kvalificeret er at

hun lytter aktivt.

Vejledningssamtalen er en slags skud til 6t mal, hvor det er kandidaten, der som en

målmand griber vejlederens skud/spørgsmål. Disse skulle gerne lande blødt; så det giver

kandidaten en oplevelse af dialog og ikke et forhør. Førvejledningsamtalen skal foregå

pa kandidatens vilkår. Det betyder, at vejlederen det meste af samtalen er "ovre" hos

kandidaten og hele tiden tilpasser sit næste spørgsmål til kandidatens svar. Dog med en

klar bevidsthed om den overordnede plan med før-vejledningen.

Det er vejlederens opgave at styre førvejledningssamtalen, så kandidatens refleksioner

kommer gennem en række faser. Disse faser gengives nedenfor, hvor de er helt adskilt. I

praksis flettes de ind i hinanden:

A. Problematiseringsfasen

B. Udvidelsesfasen

C. Tilegnelsesfasen.

D. Kongruensfasen

E. Aftalefasen.

De tilsvarende vejlederkompetencer er:

• At hjælpe kandidaten med at finde "problemet i problemet"

• At spørge så kandidaten ser emner, dilemmaer og problemer ud fra nye

synsvinkler og forsøger at tænke i alternative handlemuligheder

• At være i stand til at dele sin undervisningsindsigt og erfaringer med kandidaten

• At være i stand til at fa kandidaten til at medinddrage pædagogiske begreber og

teorier i sine refleksioner

• At kunne sammendrage i kandidatens perspektiv og i sit eget

• At kunne tale om vejledningssituationen med kandidaten.

**4. Etik i vejledningsforholdet**

Etik handler om at drage omsorg for den andens liv. I en uddannelses - og

Vejlednings-sammenhæng indebærer etik, at systemets repræsentanter sikrer, at den, der

er i uddannelsesstilling, opnår et berigende og lærerigt uddannelsesforløb i trygge

rammer.

Kandidaten er i sit fremtidige virke som gymnasielærer afhængig af en god udtalelse og

et godt forløb i såvel praktisk pædagogikum som i teoretisk pædagogikum. Kandidaten

er afhængig af sine omgivelser for at lykkes mht. at blive en professionel kompetent

underviser. Denne afhængighed af omgivelserne kan formuleres etisk ud fra Løgstrups

begreb "interdependens". I dette begreb ligger, at vi altid virker ind pa hinandens

handlinger og hensigter. Vi bidrager alle til at skabe en fælles verden. Vi har dermed

også magt over hinanden, og når det er et faktum, at vi altid har et stykke af den andens

liv i vore hænder, er det vores pligt at drage omsorg for, at den anden lykkes med sine

forehavender. "Den anden" er i vores tilfælde kandidaten, og interdependensen

medfører, at systemets aktanter må forholde sig aktivt til at virkeliggøre kandidatens

muligheder. Men det er også vigtigt, at kandidaten ikke føler sig overvåget hele tiden.

Den franske filosof Michel Foucault beskriver Panoptikon som et rædselskabinet. Der

er ikke langt fra at blive iagttaget og nurset, til at føle sig overvåget og omklamret.

Kandidaten er begyndelsen af pædagogikum ofte i en sårbar fase, idet han konstant skal

overskride sit eget foreløbige stadium og derfor konstant arbejder med et

kompetencemæssigt underskud. Det kan medføre en del usikkerhed og ubehag, for

underskuddet findes pa en række punkter. Kandidaten har endnu ikke fundet sine ben i

lærerarbejdet og mangler overblik over sin professionsmæssige udviklingsproces.

Usikkerheden gælder lige fra lærermøder og forældremøder til, hvordan man bruger

videomaskinen. Der er meget at lærere, og det kan være forvirrende.

Sårbarheden har også med identitet at gøre. Før sin ansættelse levede kandidaten typisk

som studerende, men er nu pa vej til at blive gymnasielærer. Udvikling medfører tab af

tidligere identifikationer, og kandidaten har ikke i starten udviklet en identitet som

fuldgyldigt medlem af organisationen.

Sårbarheden skyldes også, at kandidatens forløbsplaner, handlinger og refleksioner

konstant bliver kommenteret og vurderet. For at mindske stressniveauet er det derfor

vigtigt, at kandidaten kender præmisserne for vurderingen og ved, hvad der er fokus pa.

Kandidatens refleksioner kan aldrig blive beriget, hvis ikke han kan gennemskue, hvad

der forventes af ham i arbejdet med eksempelvis portfolioen.

Da kandidatens virke afhænger af den intime sammenhæng, han er en del af, er en god

atmosfære omkring vejledningen af særlig betydning for, at forl0bet bliver vellykket.

Ifølge Lave og Wengers bog *Situeret Læring* udvikler professionsidentiteten sig gennem

praksis, hvor deltagerne tilegner sig rutiner og handlingsmønstre, der er indlejret i

organisationen. Kandidatens tilpasningsproces til organisationens grundæggende

antagelser kompliceres af, at organisationen selv er under omstilling. Ligesom

kandidaten er i lærere, er gymnasiet det også. Vejlederens italesættelse af praksis og

kandidatens refleksioner over praksis skulle gerne kunne berige hinanden og måske

være med til at forny organisationen.

**Vejledning - et etisk felt**

I praktikforløbet er kandidaten først og fremmest afhængig af et godt vejledningsforløb,

Hvilket indebærer et godt forhold til hans vejledere. En social relation er altid også et

magtforhold. Det etiske felt mellem vejleder og kandidat viser sig ved, at vejlederen har

indflydelse pa, om kandidaten lykkes i sit pædagogikum.

Kandidaten er som nybegynder til stede i organisationen med en naturlig nysgerrighed

og åbenhed over for en ny, spændende verden, som skal erobres. Skal dette lykkes,

kræver det støtte, opmuntring og ikke mindst anerkendelse fra vejlederens side. Den

tyske socialanalytiker Axel Honneth, der har overtaget Jürgen Habermas´ lærestol i

Frankfurt, har rekonstrueret anerkendelsesbegrebet. På den baggrund viser han, hvordan

anerkendelse er nødvendigt for et menneske for at blive subjekt for sine egne

handlinger, hvilket fører til etablering af et positivt selvbillede i arbejdslivet. Hvordan

vejlederen forvalter sin vejledningsopgave har således indvirkning pa kandidatens

forhold til sig selv som underviser ikke bare pa kort, men også på lang sigt.

Kandidaten skal ikke kun observeres, men også vurderes. Selvom det ikke som tidligere

er vejlederen, der skriver den endelige udtalelse, er hun alligevel med til1øbende at

vurdere kandidaten, fx ved besøgene. Det er vigtigt, at kandidaten kender betingelserne

for dette forhold - og vilkårene for vejledningssamtalerne i øvrigt. Vejlederen bør derfor

oplyse kandidaten om, at samtalerne som udgangspunkt ikke er fortrolige. Fx har

kursuslederen mulighed for at overvære samtalerne, ligesom hun kan deltage i

kandidatens undervisning.

Kandidaten er i vejledningsforløbet under observation af en mere erfaren lærer. Dette

forhold kan i sig selv godt være anstrengende for kandidaten, der er opmærksom på

vejlederens billigelse eller misbilligelse. Det skal imidlertid ikke forhindre vejlederen i

at melde ud, nar hun har en anden opfattelse af tingene end kandidaten selv. Ellers

svigter vejlederen sin opgave.

I vejledning sættes der fokus på områder, hvor kandidaten mangler tilstrækkelig

handlekompetence. I sagens natur udleverer kandidaten sine svage sider og har derfor

behov for at modtage en både nænsom og konstruktiv kritik. Hvis vejlederen

kommenterer svage sider, skal kandidaten være forberedt pa det. Det er derfor vigtigt, at

kritik altid sker i forhold til nogle pa forhånd aftalte fokuspunkter, og det vil være at

falde kandidaten i ryggen, hvis vejlederen kritiserer kandidaten på punkter,

vedkommende ikke er forberedt på.

Gennem refleksionsprocessen i vejledning opstår undertiden ekspansiv læring.

Vejledningssamtalerne udvider til stadighed kandidatens forhold til sit

vejledningsgrundlag - nye planer opstår, og nye begreber til at tale om undervisning

tilegnes. Hvis og nar kandidaten gennem refleksion overskrider sine tidligere

forforståelser, er dette et tab, som kan være smerteligt og svært at forholde sig til.

Kandidaten kan føle, at han har dummet sig.

Vejlederen eller supervisoren skal være parat til at rumme kandidatens frustrationer. Her

er det vigtigt at understrege, at der er forskel pa vejledning og terapi. Vejledning og

supervision adskiller sig fra terapi ved, at det ikke er psyken eller personligheden, der er

i fokus i vejledningssamtalen, men et undervisningsfagligt problem. Samtalen er

fremadrettet og handlingsorienteret og ikke tilbageskuende imod barndommen. Selvom

kandidaten er i en sårbar fase, forudsætter vejledningssituationen, at kandidaten er

psykisk sund og kan forholde sig til sig selv pa en konstruktiv made. Det betyder ikke,

at psykologiske fænomener ikke kan tages op i vejledningssituationen. Der er meget

psykologi i vejledning ligesom, der er psykologi i at undervise. Når der opstår særlige

psykologiske problemer, skal man være opmærksom pa dem.

**Rum for læring**

For at skabe go de rammer om samtalen skal vejledning gerne foregå i et rum, hvor der

er ro og fred, og vejlederen skal gerne virke tillidsvækkende og imødekommende.

Samtidig skal vejlederen være bevidst om, at vejledningssamtalen bygger pa en aftale

om, hvad der er temaet, og holder sig til dette og ikke udru1er til snak om irrelevante

emner. Samtalen skal være totalt fokuseret pa udvalgte områder af praksis, som i

forvejen er aftalt, eller som dukker op og aftales undervejs i samtalen i form af en

metasamtale, der fastlægger betingelsen for samtalen undervejs.

Fra vejleder(e) og kursusleder(e) kræves der engagement i kandidatens

uddannelsesforløb dvs. også i de teoretiske pædagogiske kurser, som kandidaten

deltager i, og hvor kandidaten tilegner sig teoretisk viden om pædagogik. For at

teoretisk pædagogikum og praktisk pædagogikum ikke skal blive to uafhængige

parallelverdner, skal de forenes. Det sker pa de teoretiske kurser gennem øvelser, og i

praktisk pædagogikum sker det ved, at pædagogiske teorier knyttes til den helt nære

konkrete praksis. Det er ikke meningen, at samtlige pædagogiske teorier skal omsættes

til praksis. Dette er hverken ønskeligt eller muligt, men meningen er, at kandidaten skal

have lejlighed til at grunde over praksis og sin praktiske fagteori ved hjælp af de

pædagogiske begreber og teorier. Begreber er ganske simpelt forudsætning for

erkendelse af praksis.

**Kandidaten er subjekt i sit uddannelsesforløb**

Kandidaten må ikke reduceres til et objekt eller til ren arbejdskraft. 1følge Emanuel

Kant må et menneske ikke behandles som middel, men altid tillige som mål. Kandidaten

er subjekt i vejledningssamtalen, eftersom det er kandidatens udviklingsperspektiv, der

sætter dagsordnen for samtalerne. Vejlederen er hjælperen, der hjælper kandidaten med

at forstå sine forudsætninger via sokratiske spørgsmål og som går foran med det gode

eksempel. Den vejledtes selvbestemmelsesret er en nødvendig forudsætning for et

berigende vejledningsforløb, og tillid og åbenhed er nødvendig som det kit, der skal

binde parterne sammen. Åbenhed er ifølge den danske filosof Løgstrup en spontan

livsytring, der optræder mellem mennesker, der ikke er pa vagt over for hinanden. Tillid

og åbenhed er helt nødvendige ingredienser i kommunikationen mellem mennesker,

ellers bliver vejledningssamtalen anstrengt og får kun en meget begrænset virkning.

Kandidatens selvrefleksion er hovedhj0mestenen i vejledningen. Det er således

Sokrates' ide om "kend dig selv", der skal bane vejen for, at kandidaten kan udvikle sig

til at blive en underviser med en reflekteret undervisningsstil, og blive en underviser,

der er vant til at forholde sig pædagogisk og didaktisk. Praksis er udgangspunktet for at

lære at undervise. Som Aristoteles gør opmærksom pa i sin etik betyder praksis at den

"vise" og erfarne viser vejen, fordi han er gået foran og har erfaret hvad der virker og

hvad der ikke gør, men det skal understreges, at i vejledningssituationen er det

kandidatens selvstændige refleksion, der star i centrum. Myndighed er i følge Emanuel

Kant, at den enkelte ikke overlader sin selvbestemmelse til en ydre autoritet, men bliver

sin egen herre ved brug af sin refleksionsevne. Noget af substansen i refleksionerne kan

være vejlederens erfaringer og pædagogisk indsigt.

Respekt for den anden forudsætter, at alle aftaler overholdes, og at man har mod pa at

formulere sine forventninger til den anden. Det gælder lige fra mødetidspunkt til temaet

for vejledningssamtalen.

At drage omsorg for kandidatens udvikling indebærer, at det er kandidatens tanker,

ideer og beslutninger, der er i fokus under vejledningssamtalen. Magten til at realisere

dette ligger hos vejlederen, og derfor må denne magt forvaltes med respekt for

kandidatens selvbestemmelse og det sårbare i et udviklingsforløb. Det betyder, at

vej lederen eller supervisoren må kontrollere sin spontanitet og sætte sig selv i

baggrunden og indtage lytterens og spørgerens rolle i stedet for at være docerende eller

maske insisterende pa, at kandidaten skal ride vejlederens krepheste. Vejlederens

spontane trang til at øse af sin erfaring må altså holdes tilbage i erkendelse af, at

kandidaten er forskellig fra vedkommende selv og derfor har ret til at gøre sig sine egne

tanker og erfaringer. Som den franske filosof Emmanuel Levinas skriver: "Den Andens

fremmedhed - umuligheden af at reducere ham/hende til Mig - til mine tanker og mine

besiddelser fuldbyrder sig netop som en problematisering af min spontanitet, som

etik,, respekteres denne etik viser vejlederen eller supervisoren, at hun har engagement

for kandidatens sårbare læreproces, fordi hun ikke gennem beherskelse af forholdet vil

reducere ham til en, der tænker det samme, som hun selv gør.

Som Levinas gør opmærksom pa, kan den andens sårbarhed primært aflæses i ansigtet.

Et ansigt "udtrykker sig", og det er det, der gør kommunikation mulig, men iflg.

Levinas altså også det, der gør mennesker ansvarlige for hinanden. Vejlederen vil som

øjenvidne til kandidatens handlinger og overvejelser føle denne ansvarlighed stimuleret

gennem ansigtets appel. Den medfører et krav om, at der etableres en god stemning og

et behageligt og trygt rum for refleksion. At stå ansigt til ansigt med sin vejleder betyder

noget for kandidaten - især for dennes refleksioner. Vejlederen er "den anden" - den

mur, som kandidaten spiller bold op ad - hvilket er betingelsen for, at kandidaten kan

gribe sig selv som underviser via vejlederens spørgsmål.

Kandidaten konstruerer sig selv gennem at forholde sig til sine planlægninger og

erfaringer, men for at dette kan finder sted pa et kvalificeret grundlag kræves, at han

tænker ud over sine umiddelbare valg. Vejlederen skal positivt gå ind pa at spille rollen

som "det negative". Det er gennem den negative opbyggelighed, at alternative

muligheder, der umiddelbart ligger uden for kandidatens horisont, kommer til syne.

Omvendt er det kandidatens pligt at lægge ansigtet i de rette folder og tage imod

spørgsmålene i den and, de er stillet. Kandidaten skal være åben over for andre måder at

anskue tingene på, ellers udarter samtalen sig til et forsvarsspil, hvor kandidaten lukker

af og argumenterer imod vejlederen i stedet for at lade sig udfordre af vejlederens

spørgsmål. Kandidaten skal være parat til at begrunde sine valg og tænke alternativt.

Vejlederens refleksionsspørgsmål må derfor aldrig afvises ud fra en stillingtagen fra

kandidaten, men skal altid være et forsøg på at tænke muligheden igennem til sin

yderste konsekvens.

Det var det, Sokrates krævede af sine dialogpartnere, men i modsætning til Sokrates'

samtalepartnere rnå kandidaten aldrig gå tomhændet fra en vejledningssamtale.

Vejlederen skal bidrage med erfaringer og ideer, men i de rette doser og på rette tid.

**Litteratur**

Alrø, Helle og Kristiansen, Marianne (2002): *Supervision som dialogisk læreproces.*

Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.

Gordan, Kurt (1996): *Psykoterapi-supervision i uddannelse, i klinisk arbejde og pa*

*institution.* Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per (2000): *På egne vilkår* - *en strategi for vejledning med*

*lærere. Å*rhus: Forlaget Klim. .

Handal, Gunnar og Lauvås, Per (2001): *Vejledning* & *Praktisk Fagteori. Å*rhus:

Forlaget Klim.

Hansen, Finn Thorbjøm (2003): *De! Filosofiske Liv* - *et dannelsesideal for*

*eksistenspædagogikken.* Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Kemp, Peter (1992): *Levinas.* Forlaget Anis.

Kemp Peter (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal.* Khh.: Hans Reitzels

Forlag.

Lindh, Gunnel (red.) (2000): *Femmeren. En vejledningsmetodik.* Fredensborg: Studie og

Erhverv.

Lybcke, Poul (1983): *Politikensfilosofileksikon.* Kbh.: Politikens forlag.

Schillling, Benedicte (2000): *Systematisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for*

*professionelle, der an vender supervision.* Kbh.: Dansk psykologisk forlag.

# Bilag 1

**Dale’s 3 kompetenceniveauer**

**K 1 – niveauet Den konkrete handling**

Fx gennemførelse af undervisning

**K 2 – niveauet Planlægningen af handlingen**

Fx planlægning, tilrettelæggelse og organisering af den pædagogiske aktivitet og undervisningen

**K 3 – niveauet At frembringe begreber om handlingen og uddrage læring gennem refleksion**

Fx kunne se sammenhænge om hvordan og hvorfor aktiviteten gik som den gjorde, og

ikke mindst uddrage læring af den gennemførte aktivitet gennem refleksion med sig selv og andre

*K3 Forudsætninger:*

• At organisationer udvikler og anvender teori i relation til organisationens aktiviteter

• At der udvikles en indre (selvfølgelig) relation mellem de 3 niveauer

• At K 3 – niveauet betragtes som selve professions-grundlaget

Kilde:

rling Lars Dale ”Pædagogik og professionalitet” (1998)

# Bilag 2

# Steen Becks læringsrum



# Bilag 3

# Den didaktiske trekant



# Bilag 4

# Blooms taksonomier



# Solotaksonomierne

Der findes flere forskellige taksonomier – en af disse er SOLO-taksonomi.

Solo-taksonomi er udviklet af Biggs og Collin, som studerede elevers forståelse af forskellige fag og der af navnet : Structure of Observed Learning

Outcomes. Solo-taksonomi er en taksonomi, der bygger på, at viden består af elementer. Jo flere af disse elementer man kan sætte sammen på en korrekt måde, jo højere niveau er man på.

**SOLO-taksonomi har fem niveauer.**

1. Det ikke-strukturelle niveau. Her kender eleven mange fakta, men kan ikke binde dem sammen i en struktur.

2. Det enkelt-strukturelle niveau. Eleven forstår indlysende og logiske sammenhænge, men har ingen dybere forståelse herfor.

3. Det fler-strukturelle niveau. Eleven ser mange sammenhænge, men kan ikke se den overordnede sammenhæng.

4. Det relationelle niveau. Eleven ser sammenhænge mellem de enkelte dele og den overordnede sammenhæng.

5. Det udvidet abstrakte niveau. Eleven kan generalisere, perspektivere og bruge sin viden i andre sammenhænge.

# Skabelon til logbog

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Dato og timeforbrug:** | **Aktivitet:****Observation – vejledning – møde**  | **Fokuspunkter/ metode:** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Kommentarer og evaluering:**