**Kollegial sparring i relation til undervisning og vejledning**

*Søren Nygaard Drejer*

*Anita Nell Bech Albertsen*

Kollegial sparring er en metode til undervisningsudvikling, der tager afsæt i den enkelte undervisers identifikation af egne fokusområder og udviklingspunkter. Udvikling af undervisning gennem kollegial sparring bygger på, at læring og udvikling bedst foregår tæt på den konkrete kontekst, hvor den skal anvendes, og i et ligeværdigt og anerkendende kollegialt samarbejde. Således kan sparring være et kompetenceudviklende supplement til generiske, pædagogiske kurser

Fordi sparring tager konkret afsæt i den enkelte undervisers undervisning, så er der tale om ikke-policy-styret kompetenceudvikling. I stedet retter indsatsen sig mod de konkrete udfordringer, underviseren står med.

**Hvorfor kollegial sparring?**

* Kollegial sparring giver mulighed for at dele gode ideer til at lave spændende og engagerende undervisning i en sammenhæng, hvor underviseren oplever psykologisk tryghed.
* Kollegial sparring fremmer en mere fællesskabs-baseret lærende undervisningskultur og et anerkendende samarbejde, hvor man mellem kollegaer deler materialer, udfordringer og gode ideer til tidsbesparende og engagerende undervisningsformater.
* Når undervisningen ikke glider så let, kan det være en god støtte at få en kollega til at observere på eksempelvis gruppedynamikken på undervisningshold.
* Kollegial sparring giver den enkelte underviser mulighed for at identificere egne fokus- og udviklingspunkter.

Der er række fordele ved kollegial sparring: gennem kollegial sparring er det muligt at styrke kollegiale relationer, og det er muligt at udvikle egen undervisning og underviserrolle. Udviklingen af undervisningen og underviserrollen rammesættes af underviseren selv, i og med at den foregår på underviserens egne præmisser. Udviklingen af undervisningen og underviserrollen er praksisnær, fordi den er tæt på undervisningskonteksten. Og når den er praksisnær, så er den relevant og handlingsorienteret. Kollegial sparring kan være udvikling med høj kvalitet, fordi den er baseret på dialog med kolleger, der kender de konkrete muligheder og udfordringer for undervisningen.

Kollegial sparring kan foregå på mange måder, fx som deling af gode idéer eller af udfordringer i undervisningen. Derved kan kollegial sparring – med tiden – ofte spare tid, men måske ikke lige nu og her.

Et andet og påtrængende argument for at integrere kollegial sparring i den pædagogiske praksis er, at videregående uddannelser ligesom ungdomsuddannelserne de senere år har oplevet unge med både nye faglige, sociale og studietekniske udfordringer og med anderledes forventninger til undervisningen og underviseren. Dette stiller krav til undervisningen og fordrer nye pædagogiske og didaktiske tiltag, og her kan kollegial sparring være et redskab – både til deling af gode idéer til fx aktivering af studerende og til sparring mht. uløste didaktiske problemer i undervisningen. Undersøgelser fra blandt andet Covid-nedlukningen har vist, at undervisningen spiller en stor rolle for de studerendes trivsel, og også her kan sparring mht. fx aktiverende, dialogisk undervisning være oplagt.

Endelig kan man forestille sig, at en mere systematisk kollegial sparring kunne fungere som supplement til undervisningsevalueringer, blandt andet fordi sparringen er konkret og praksisorienteret, men måske også til pædagogiske kurser og til undervisningsportfolien.

Men der er også grunde til, at kollegial sparring ikke er udbredt og integreret i systemet. En oplagt grund er mangel på tid, og den er ikke blevet mindre oplagt de seneste par år: det tager tid og vil ofte opleves som en opgave, der lægges oveni en allerede presset hverdag. En anden, lidt mindre konkret udfordring kan være, at undervisningen – paradoksalt nok – ofte er forbundet med en vis blufærdighed i forhold til at invitere en kollega ind i sit undervisningsrum.

Kollegial sparring vil sandsynligvis fordre en relativt stor praksisændring. Meget tyder på, at personlige relationer spiller en rolle i kollegial sparring, blandt andet fordi det kræver gensidig tillid og anerkendelse mellem underviseren og dennes sparringspartner og måske også en gensidig forståelse af formål med sparringen.

## Sparringsformer

Der er flere måder at praktisere kollegial sparring på. En oplagt måde, og måske den mest udbredte, er at dele den gode idé, fx konkrete øvelser, konkrete didaktiske værktøjer til online-undervisningen eller lignende. I denne kollegiale sparringsform indtager deltagerne en form for didaktisk ambassadørrolle. Denne form er ikke så tidskrævende, og den kan være tæt på praksis.

En anden og mere omfattende og systematisk måde er over længere tid at gennemføre observation og sparringssamtaler. Fordelen ved denne sparringsform er, at man kommer i dybden med sin egen og med sin kollegas undervisning, og at det giver tid til at afprøve og faktisk ændre undervisningspraksis. Denne sparringsform kan praktiseres som ”væg-til-væg-observation”, hvor der registreres bredt og uden et forudgående aftalt fokus. Herved kan sparringspartneren få øje på ting, som underviseren ikke selv havde fokuseret på. Det kan også være observation og samtale med afsæt i en af underviseren udpeget udfordring, eller det kan være med fokus på at observere brugen af et nyt tiltag.

*Eksempel*

1. *Fokusperson vælger og beskriver fokus for observation og udvikling* (vejlednings- eller sparringsgrundlaget)
2. *Observation af undervisning med henblik på fokus*
3. *Dialog med gengivelse af det observerede (uden vurdering og råd) samt med åbne og konkrete spørgsmål*
4. *Refleksion over praksis og udviklingsmuligheder*

Hvis man vil gøre kollegial sparring mere systematisk, så kan det være en god idé at strukturere det, især hvis det forløber over længere tid. En simpel måde at strukturere det på er, at underviseren på forhånd udpeger et fokus, der efterfølgende er genstand for observation, efterfulgt af en samtale, hvor sparringspartneren – uden vurdering – gengiver det observerede, at underviseren reflekterer over det.

## Observation af undervisning

Ved observation af undervisning er det ofte nyttigt at anvende et observationsskema, dels fordi det oplagt understøtter hukommelsen, og fordi det hjælper til at fokusere iagttagelserne. Observationsskemaer skal tilpasses den undervisningsgenre, der observeres, men det kan fx være en variation af nedenstående skema:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Fokus | Observation | Kommentar |
| Rum |  |  |
| Sekvenser |  |  |
| Undervisningsgenrer |  |  |
| Medier |  |  |
| Roller |  |  |
| Kommunikation |  |  |
| Andet |  |  |

Dette observationsskema rummer kategorierne ”rum”, ”sekvenser”, ”undervisningsgenrer”, ”medier”, ”roller”, ”kommunikation” og restkategorien ”andet”.

Rummet har stor betydning for de øvrige fokuspunkter i observationsskemaet, eksempelvis for samtale mellem underviser og studerende og for underviserens og de studerendes roller i undervisningen: lokalets dimensioner, akustik, lys, skærme, tavler, bordopstilling osv. Observationer af rummet kan bruges til at pege på (eventuelt ikke realiserede) didaktiske muligheder, men også på didaktiske begrænsninger.

Observation af sekvenser kan være didaktisk interessant i forhold til variation af undervisningsformer, roller i undervisningen og brug af medier samt i forhold til progression i den enkelte lektion. Overgange mellem sekvenser kan ligeledes være didaktisk relevante at observere.

Ved at observere undervisningsgenrer (fx forelæsning, plenumdiskussion, skriveøvelser) og brug af medier kan man pege på ikke-realiserede muligheder i undervisningen.

Roller og kommunikation (herunder feedback) hænger oplagt sammen. Realiserede underviserroller kan eksempelvis være ”underviseren som instruktør”, ”underviseren som ordstyrer”, ”underviseren som vejleder” eller ”underviseren som vidensformidler”. Underviserrollen har stor betydning for de roller og positioner, som de studerende tilbydes. Det er fx oplagt, at en realiseret underviserrolle som ordstyrer tilbyder de studerende en position som aktive deltagere i en faglig diskussion. Opmærksomhed på underviserroller kan bruges til at pege på muligheder, de studerende tilbydes for at deltage i undervisningen.

Disse roller hænger uløseligt sammen med kommunikationsformer: lægger undervisningen op til en monologisk fremstilling, til en asymmetrisk eller til en symmetrisk dialog? Med dette fokuspunkt i observationen er det oplagt at observere, hvordan dialogen faciliteres: stilles der fx lukkede, afklarende spørgsmål eller stilles der spørgsmål, der har en undersøgende og udforskende karakter? Kommer flere stemmer til orde i undervisningsrummet? Taler de studerende med og til hinanden i diskussioner eller kun til underviseren? Hvordan er taletiden fordelt? Hvordan responderer underviseren på de studerendes svar og input: gennem optag, hvor underviseren anvender den studerendes svar og bygger videre herpå i den fortsatte dialog (Dysthe 1997: *Det flerstemmige rum. Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim)? Og endelig: bliver den studerendes svar værdsat?

## Observation af vejledning

Vejledning, fx i forbindelse med bachelorprojekt, speciale eller Ph.d.-forløb er en væsentlig undervisningsgenre, blandt andet fordi den ofte adresserer store opgaver, der er væsentlige i de studerendes forløb. Men vejledning er ofte præget af stor kompleksitet, fordi den både berører den studerendes undersøgelsesprocesser, skriveprocesser, planlægning osv. og fordi vejlederen skal foretage mange valg i forhold til den konkrete studerende og dennes konkrete projekt. Dertil skal vejlederen på én gang have blik for den studerendes samlede proces samt den enkelte, aktuelle samtale, hvor vejlederen tager stilling til, hvor meget hun eller han skal stilladsere samtidig med at den studerendes selvstændige proces understøttes. Oveni kan vejlederen i et eller andet omfang skulle inddrage eller forholde sig til den studerendes tidligere studie-, skrive- og vejledningserfaringer osv.

På grund af kompleksiteten i vejledningen kan meget gå galt: den studerende kan fx have urealistiske forventninger, den studerende kan opleve mangel på fokus i vejledningen, at vejlederen taler for meget osv. Fra vejlederperspektiv er der parallelle udfordringer: tidsforbruget springer i øjnene, men også udfordringer med hensyn til vejlederrollen: for styrende eller for tilbagetrukket? Hvornår skal trække sig tilbage, hvornår skal man styre? En udfordring er, at én tilgang ikke kan bruges i alle tilfælde.

Disse forhold gør, at vejledning er et oplagt fokus for kollegial sparring. Et konkret fokus for kollegial sparring af vejledningen kan være strukturering af vejledningssamtaler, blandt andet fordi det er konkret observerbart, tæt på praksis og relativt let at udvikle for vejlederen. Som redskab hertil kan ”The Dialogue Wheel” (”Samtalecirklen”), som Wichmann-Hansen og Wirenfeldt Jensen har udviklet med afsæt i terapeuten Tomm (jf. bilag). Modellen giver et godt bud på en struktur for en samtale, der kommer omkring forskellige typer spørgsmål.

I modellen er der to akser: den vandrette akse repræsenter intentionen med spørgsmålet: er intentionen at afdække forhold hos den vejledte eller er intentionen at forandre forhold hos den vejledte? Med andre ord: handler det om at forstå, hvad den studerende forstår, eller handler det om at øge den studerendes forståelse?

Den lodrette akse repræsenterer kompleksiteten af læringen, der ligger i eller bag spørgsmålet: handler det om lavereordens læring, hvor den studerendes viden skal sikres, eller handler det om højere ordens læring, hvor den studerende skal syntetisere forskellige elementer?

Disse to akser deler cirklen op i fire kvadranter med fire typer spørgsmål: konkretiserende spørgsmål, undersøgende spørgsmål, udfordrende spørgsmål og evaluerende spørgsmål.

Modellen kan bruges til at blive bevidst om, hvilke spørgsmål der stilles og med hvilken hensigt i vejledningen. Men modellen kan også bruges til at strukturere en vejledningssamtale, sådan at man starter med konkretiserende spørgsmål, dernæst bevæger sig over undersøgende, udfordrende spørgsmål og slutter samtalen af med evaluerende eller besluttende spørgsmål. Dermed gives en struktur på samtalen, hvor der tages udgangspunkt i den studerende, hendes eller hans situation, udfordringer osv. Som vejleder bevæger man sig over i undersøgende og udfordrende spørgsmål, der kan give den studerende andre perspektiver på projektet, og der sluttes af med at konkretisere, fokusere og lukke, så den studerende konkret ved, hvad det næste skridt skal være.

I observation af vejledning kan Samtalecirklen bruges som en baggrundsskabelon, og den kan efterfølgende danne udgangspunkt for en kollegial samtale om vejledningens enkelte sekvenser, de roller og de spørgsmålstyper, der blev realiseret i de enkelte sekvenser.

Der er mange gode argumenter for at etablere et supervisions-samarbejde med en kollega, der har samme fagspecifikke praksiserfaring som en selv. Hovedgevinsten ved at åbne dørene til ens undervisning og ved at etablere et længerevarende kollegialt makkerskab omkring sparring er først og fremmest, at man både opbygger en gensidig tillid og fortrolighed og kvalificerer den pædagogiske refleksion og debatkultur i fagmiljøer. For den enkelte underviser betyder kollegial sparring nemlig, at der gives plads til et nyt syn på ens undervisning, hvilket kan bruges til at udvide mulighedsrummet. Ved som sparringspartner at stille ens kollega refleksive spørgsmål omkring dennes undervisning bidrager man til at udvide rummet for kollegaens fortolkning af konkrete undervisningsmæssige udfordringer og muligheder for udvikling. Gennem supervisionen og den efterfølgende ’anerkendende samtale’ (et rum, hvor accept, forståelse og respekt er ledende værdier) fastholder man også hinanden på en refleksion over ens rolle, praksis og kommunikation som underviser. Som redskab til undervisningsudvikling kan sparring med en kollega give et langt mere nuanceret og konstruktivt syn på den enkelte undervisers fokusområder og udfordringer, end studenterevalueringer er i stand til at afdække. Ved at benytte kollegial sparring i kan der ligeledes skabes en pædagogisk refleksion og en fælles ramme for identifikation og italesættelse af den pædagogiske praksis i en undervisningskultur, hvilket kan virke inkluderende i forhold til nye og uprøvede undervisere i et fagligt miljø.

Sidsel Winther fremhæver i artiklen ”Udvikling af samtalekompetence” (2011), at det at blive en god kollegial sparringspartner er noget, der kan læres og trænes. Grundprincippet for sparringssamtalen er ifølge Winther den reflekterende vejledning, der tager afsæt i sparrings-giverens refleksive spørgsmål, der åbner den refleksive samtale omkring undervisningen med spørgsmål som ”Hvordan gik undervisningen?” ”Hvad gjorde du?”, ”Hvad var effekten?”, ”Hvorfor mon det?” og ”Hvad kan du lære af det?” (Winther 2011). I ”Udvikling af samtalekompetence” foreslår Sidsel Winther en detaljeret model for kollegial sparring, som i det store hele ligner det af os foreslåede forløb ovenfor, og som hun kalder for vejledningssløjfen. Den kan man med fordel hente inspiration fra til undervisnings-udviklingsforløb, der baserer sig på kollegasparring. Endvidere kan man finde inspiration i disse udgivelser om emnet:

*Forslag til videre læsning*:

Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne: *Supervision som dialogisk læreproces*, Aalborg Universitetsforlag, 1998.

Andersen, Hanne & Bager, Lene Tortzen: *Kollegial supervision – som udviklingsredskab i undervisningskulturer*, Århus Universitetsforlag, 2011.

Winther, Sidsel: ”Udvikling af samtalekompetence” in: Andersen, Hanne & Bager, Lene Tortzen: *Kollegial supervision – som udviklingsredskab i undervisningskulturer*, Århus Universitetsforlag, 2011.

**Bilag**

