

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

LÆRERE VEJLEDER LÆRERE – MELLEM FORDYBELSE OG FORSTYRRELSE

Af Thomas R.S. Albrechtsen

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed
– kollegial refleksion

KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omlagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

LÆRERE VEJLEDER LÆRERE – MELLEM FORDYBELSE OG FORSTYRRELSE

Af *Thomas R.S. Albrechtsen*

I artiklen diskuteres nogle af de udfordringer, som faglige vejledere står over for, når de skal igangsætte en fælles fagdidaktisk opmærksomhed i vejledningen af kolleger. Artiklen tager udgangspunkt i en større interviewundersøgelse med faglige vejledere i folkeskolen, som fortæller noget om, hvordan de selv oplever deres funktion og rolle. Undersøgelsen peger på nogle af de centrale udfordringer, der er, af både strukturel og kulturel karakter, for overhovedet at få skabt rum for en dyb kollegial vejledning om fagdidaktiske problemstillinger. Det drejer sig særligt om tid og opgaveprioritering, vejledernes synlighed i hverdagen og bekymringen for at være for styrende, så det risikerer at gå ud over tilliden i de kollegiale relationer. Det handler i høj grad også om, at opmærksomheden ofte retter sig mod, hvor brugbart udfaldet af vejledningen er, og at vejledningen derfor ofte bærer præg af at være rådgivende mere end at være "egentlig" vejledende og undersøgende. Derudover ligger der i orienteringen mod brugbarhed den risiko, at vejledningen kan virke forstyrrende for kolleger, hvis den netop ikke viser sig at være direkte brugbar i undervisningen.

Fælles fagdidaktisk opmærksomhed

Vejledning udgør én af lærerprofessionens hovedopgaver. Alle lærere udvikler nogle vejledningskompetencer i deres arbejde som del af deres samlede professionelle kompetencer (Baumert & Kunter, 2006). I mange folkeskoler vil man finde lærere, som desuden er blevet tildelt en særlig funktion som *faglig vejleder* eller *undervisningsvejleder*. Fælles for disse vejledere er, at en stor del af deres vejledning retter sig mod kollegerne. Som Bjerg (2014, p. 6) fint beskriver det, så er denne type af vejledere "typisk en af skolens lærere i det pågældende fag, som tilbydes eller søger funktionen og dermed

modtager efteruddannelse på diplomniveau både inden for faget og inden for vejledning. Vejlederens overordnede opgave er at varetage fagdidaktisk udvikling, rådgivning og vejledning i relation til sine kolleger, individuelt og i fagteam". Ser vi på de pædagogiske diplomuddannelser, så vil vi fx under læringsmålene i et modul som "Faglig vejledning i skolen" som det første punkt kunne læse, at det er målet, at den studerende "kan påtage sig et ansvar for at rammesætte og proceslede fagdidaktiske udviklingsprocesser" (Bek. PD, 2017). Jeg vil i denne artikel fokusere på netop denne gruppe af vejledere i folkeskolen og diskutere nogle af de udfordringer, som dukker op i praksis i for-

bindelse med at skabe denne forventede opmærksomhed mod fagdidaktisk udvikling og refleksion blandt kollegerne. Diskussionen vil tage udgangspunkt i en interviewundersøgelse med faglige vejledere i Sønderborg Kommune, som jeg netop har afsluttet. Det spørgsmål, som jeg vil forsøge at besvare i artiklen, er altså: *Hvilke udfordringer oplever faglige vejledere, at der er i forbindelse med at igangsætte en fælles fagdidaktisk opmærksomhed i vejledningen af deres kolleger?* Når jeg her taler om en “fælles fagdidaktisk opmærksomhed”, så hentyder jeg til den viden, som lærere har med hensyn til at kunne formidle et bestemt fagligt indhold på en forståelig måde til en bestemt målgruppe af elever, og i dette tilfælde altså hvordan denne viden kan gøres tilgængelig som et fælles fokusområde i en kollegial vejledning og refleksion (Albrechtsen, 2016; Lund, 2017). Jeg vil i det følgende først sige noget overordnet om forskning i læreres kollegiale vejledning, dernæst kort ride baggrunden for undersøgelsen op, beskrive min metodiske fremgangsmåde og det empiriske grundlag, undersøgelsen bygger på. I min analyse vil jeg beskrive fire udfordringer, som jeg finder tematiseret i interviewene. Det drejer sig om 1. Tidsknaphed i den kollegiale vejledning 2. Vejlederens synlighed 3. Forholdet mellem vejledning og styring og 4. Vejledningens dybde. Jeg vil afslutningsvist diskutere de mulige didaktiske konsekvenser af disse udfordringer med udgangspunkt i det stillede forskningsspørgsmål.

Forskning i læreres kollegiale vejledning

Selvom kollegial vejledning er en udbredt funktion i folkeskolerne, så er det stadig begrænset, hvad vi forskningsmæssigt ved

herom. Ser vi generelt på diskurserne om vejledning, så kan der skelnes mellem flere positioner og normative bud på, hvad god vejledning er (Bachkirova, Spence, & Drake, 2017; Cox & Bachkirova, 2014). Billedet kompliceres yderligere af, at der også er andre betegnelser i spil, som synes at dække over de samme fænomener. Eksempler herpå er coaching, rådgivning, supervision, mentoring, sparring, intervention, subvision og ledelse. Man diskuterer her, om disse betegnelser blot udgør forskellige *typer* af vejledning, om de *overlapper* og kan *kombineres* med vejledning eller er *noget helt andet* end vejledning (Bro, Boelt, & Jørgensen, 2014; Fletcher & Mullen, 2012; Løw, 2017). I forhold til international vejledningsforskning kan oversættelser mellem dansk og engelsk også volde vanskeligheder (Lauvås & Handal, 2014). Jeg vil i denne artikel eksempelvis sætte lighedstegn mellem det danske “vejledning” og det engelske “coaching”, vel vidende at denne oversættelse ikke er uproblematisk. Problematisk er det fx, at i en dansk kontekst benyttes både vejledning og coaching, og begreberne dækker ikke nødvendigvis over det samme (Gørtz & Prehn, 2008). Jeg ser dog en rimelig overensstemmelse mellem de to begreber i denne sammenhæng. Lofthouse, Leat og Towler (2010, p. 7) peger eksempelvis på følgende kendetegn ved “coaching” i en didaktisk sammenhæng:

- Den fokuserer typisk på professionelle samtaler, som er designet til at hjælpe den vejledte (“coachee”) med at udvikle specifikke faglige kompetencer, der udvider hans eller hendes undervisningsrepertoire.
- For lærere understøtter den ofte en eks-

perimenterende tilgang til udvikling af nye strategier i klasseundervisningen.

- Vejledere (“coaches”) er almindeligvis ikke i en ledelsesposition i relation til den vejledte.
- Den er rettet mod at fremme undervisning og læring og almindeligvis ikke direkte forbundet med en karriereovergang (hvilket ofte er tilfældet i mentoring).
- Fokus for vejledningen (“coaching”) er typisk udvalgt af den vejledte (“coachee”), og processen giver muligheder for refleksion og problemløsning for begge parter.

På lignende måde finder vi fx i Jim Knights (2018, p. 3) såkaldte “partnerskabstilgang” til undervisningsvejledning (“instructional coaching”), en definition, der lyder, at vejledningen er karakteriseret ved et partnerskab med lærere med henblik på at analysere den aktuelle virkelighed, opsætte mål, identificere og forklare undervisningsstrategier for at imødekomme disse mål og understøtte processen mod opnåelsen af målene. Kollegial vejledning har nok altid eksisteret i skolerne i et vist omfang, men tidligere mere uformelt og mere eller mindre tilfældigt. Fænomenet er siden blevet mere udbredt og formaliseret, og det gælder i mange landes skolesystemer. Studiet af Showers (1985) er et tidligt eksempel på forskning i kollegial vejledning (“peer coaching”) i skolen. Det interessante ved dette studie er, at det viser, at mere “traditionel” professionel udvikling af lærere (fx workshops og inspirationsoplæg) ikke har den store effekt på dagligdagen i skolen, men hvis der er en vejleder til at igangsætte, fremme og fastholde nye pædagogiske idéer, så vil den-

ne professionelle udvikling have en mere synlig effekt. Der er også senere forskning, der tyder på, at kollegial vejledning har en positiv effekt på undervisningen og elevers læring på denne måde (Chartaris & Smardon, 2013; Cornett & Knight, 2009; Mangin & Dunsmore, 2015; Marzano & Simms, 2013; Müller, Eichenberger, Lüders, & Mayr, 2010). Erfaring fortæller os dog også, at der er eksempler på kollegial vejledning, der ikke fungerer så godt. Det gælder fx i tilfælde, hvor lærere føler, at kollegialitet er noget, der påtvinges eller presses ned over dem, uden at det giver særlig mening eller kan bruges til noget (Hargreaves & Dawe, 1990; Hargreaves & Skelton, 2012). I sit bud på, hvordan kollegial vejledning kan gribes an i begyndelsen af 1990’erne, nævner Moos (1994, p. 33) det, han kalder for “tilsandede vejledninger”. Som Moos formulerer det: “Vejledningerne kan gå hen og blive overfladiske og ligegyldige. Man kan opleve, at der ikke er noget at snakke om mere, når man har gennemført to – tre vejledninger. Eller man kan selvfølgelig blive uenige eller såre hinanden så dybt, at samtalen stopper.” Der er således nogle risici forbundet med kollegial vejledning. Forskning peger også på, at den kollegiale vejledning ikke kommer så meget i dybden med fx didaktiske undersøgelser, selvom der ligger en hensigt og et potentiale i vejledningen til netop at gøre dette (Lofthouse, Leat, Towler, Hall, & Cummings, 2010). Der er noget forskning i vejledning i en dansk kontekst, men den er stadig relativt begrænset (Andersen, 2016). Vi har brug for mere viden på dette felt. Mere specifikt i forhold til læreres kollegiale vejledning så er studiet af brugen af undervisningsvejledere

i Rudersdal Kommune udført af UCC værd at nævne (Bjerg, 2014). Denne rapport peger på nogle af de muligheder og udfordringer, der ligger i rollen. Der er nogle ligheder mellem de resultater, som optræder i denne rapport, og min egen forskning i Sønderborg Kommune.

Case:

Faglig vejledning som kommunal indsats

I min diskussion af faglige vejlederes udfordringer med at igangsætte en fælles fagdidaktisk opmærksomhed i deres vejledning af kolleger tager jeg udgangspunkt i nogle kvalitative data, som stammer fra en interviewundersøgelse, jeg har foretaget i forbindelse med et projekt i Sønderborg Kommune. Med midler fra A.P. Møller Fonden har Sønderborg Kommune siden 2015 været i gang med et større projekt på alle kommunens folkeskoler med overskriften VidensBy Sønderborg. Formålet med VidensBy er primært: “1. at skabe et grundlag for udvikling af en læringsorienteret og reflektiv faglig kultur i skolen og i dagtilbud 2. at etablere faglige netværk på tværs af skolerne, hvor der er fokus på vidensdeling, og 3. at bidrage til at skabe vidensproducerende skoler og dagtilbud” (se: <http://vidensby.com/om-vidensbyen/>). En af de helt store indsatser, der her er blevet gjort, er at ud-danne en række faglige vejledere på hver folkeskole og oprette såkaldte *videnshuse*, der fungerer som kommunale netværk for vidensdeling mellem skolerne inden for bestemte fagområder. På dette punkt er Sønderborg Kommune helt unik. Det betyder, at det har givet en helt særlig kontekst og ramme for den faglige vejledning, som foregår på skolerne. Min følgeforskning er designet som et casestudie

(Thomas, 2015). Studiet kan vise noget om, hvordan faglig vejledning på folkeskoleområdet kan se ud, uden at det dog vil kunne generaliseres til situationer på andre folkeskoler i andre kommuner. Der kan være tale om genkendelige mønstre, der kan inspirere til egne handlinger og beslutninger i en anden skolekontekst. Som nævnt er der nogle af de samme problemstillinger, der dukker op i denne undersøgelse, som bliver fremhævet i Bjerg (2014). Den empiriske undersøgelse er foretaget ad to omgange. Første del bestod af semistrukturerede enkeltinterview med skolelederne på hver af de 17 folkeskoler i perioden juli til september i 2015, hvor hovedsigtet var at få viden om, hvilke forventninger skolelederne havde til de nyuddannede faglige vejledere på skolen. Anden del bestod af semistrukturerede gruppeinterview på hver folkeskole, hvor der i alt deltog 84 vejledere. Dette foregik i perioden maj til oktober 2017, og her var formålet at få viden om, hvordan de faglige vejledere oplever og opfatter deres rolle og opgaver på skolen. Det er den anden del af undersøgelsen, som jeg vil trække på i denne artikel, hvor jeg vil fremhæve nogle af de centrale udfordringer, som tematiseres i interviewene.

Udfordring 1:

Tidsknaphed i den kollegiale vejledning

Spørgsmålet om tid bliver bragt på banen i alle interview i større eller mindre grad. Tid udgør et grundvilkår i den kollegiale vejledning. Det er derfor heller ikke så overraskende, at det bliver fremhævet i interviewene. Vejledningen både *tager tid*, og der skal *bruges tid* til den. At vejledningen for det første tager tid, betyder,

at den har en *varighed*, og at den foregår på bestemte *tidspunkter*. Det er den rent logistiske udfordring med, hvornår man kan finde tid til vejledningssmøder. Der vil her være skolens strukturelle betingelser, som muliggør eller vanskeliggør en kollegial vejledningspraksis. Det afhænger også af, hvad der er tema og målet for vejledningen, så man kan *aftale* tidspunkt for vejledning, hvor den giver bedst mening. Det vil være et spørgsmål om *timing*. At der for det andet skal bruges tid på vejledning, betyder, at tid er en knap ressource i skolen, og at det bliver et spørgsmål om, hvor meget tid der af ledelsen *gives* til at vejlede og blive vejledt, og hvor meget det *prioriteres* i forhold til andre opgaver (der også tager tid). Tid på kollegial vejledning kommer derfor med andre ord til at stå i et konkurrenceforhold til den tid, der skal bruges på andre opgaver. Det er naturligvis en helt afgørende forudsætning for igangsættelsen af faglig vejledning, at der både er et tidsrum for vejledningen, som kan være et skemateknisk spørgsmål, og at der gives og bruges tid på det. I interviewene kommer det til udtryk ved, at nogle nævner, hvor svært det kan være at finde disse tidspunkter, fordi undervisningskemaet eller andre ting gør det vanskeligt. Der er også forskelle, med hensyn til hvor mange timer vejlederne får til vejledning på tværs af skoler, hvilket giver forskellige muligheder i forhold til at forberede, tilrettelægge og evaluere vejledningen. I forhold til tidsstrukturen i den faglige vejledning så er der flere, der i interviewene nævner, at den faglige vejledning ofte har en relativt kort varighed. Det nævnes også som en forstyrrelse for igangsættelsen af faglig vejledning, at der

er mange andre ting, som kollegerne skal forholde sig til, og som også tager tid. Dertil hører den udfordring, at kollegerne må finde ud af, hvilken faglig vejledning de vil prioritere, fordi de underviser i flere fag, og der derfor er meget, der kunne være relevant at snakke om. Det gælder selvfølgelig også for den faglige vejleder selv, at hun eller han må finde ud af, hvordan tiden bedst investeres, og skabe balance i forhold til andre opgaver.

Udfordring 2: Vejlederens synlighed

På nogle skoler er vejlederen ikke så synlig for kollegerne *som* vejleder. Det kan dels have noget at gøre med, hvor stor skolen er. Der er mindre skoler, hvor næsten alle har en formel vejlederrolle, og der er større skoler, hvor der er nogle kolleger, man møder oftere end andre. Graden af synlighed gives blandt andet som mulig forklaring på, hvorfor kollegerne ikke opsøger og gør brug af vejledningen, mere end de gør. Det kan være, fordi de ikke helt ved, hvad vejledningen indebærer, ikke kender til den eller i hverdagen bare glemmer, at der er denne mulighed. At vejledningens mulighed er usynlig for kollegerne, forklares også med, at det stadig er uafklaret med ledelsen, hvad der er den faglige vejleders opgaver, eller at man blandt vejledere ikke har drøftet, hvordan vejledningen synliggøres mere aktivt i dagligdagen. Nogle nævner muligheden for at lave en liste over tilbud, som kan hænge på det pædagogiske læringscenter, sende informationer ud på intra eller nævne det på lærerværelset. En vejleder formulerer denne udfordring med at skabe synlighed og igangsætte vejledningsforløb på følgende måde:

Jeg tænker, at udfordringen lige nu er, at vi skal have konkretiseret noget mere, hvem vejlederne er, og så skal der være noget mere synlighed, så der ikke er nogen, der er i tvivl om, hvilke fag vi er vejledere for, og hvad det egentlig er, vi gør, og hvad det er, man måske selv skal være opsøgende i forhold til. I forhold til det videnshus, jeg selv er tilknyttet, der var der mange obligatoriske forløb i begyndelsen, hvor det var mig, der koordinerede det, og de meldte tilbage til mig, men nu er der ingen obligatoriske forløb mere, og så er det op til folk selv at melde sig til. Så den ligger ude hos dem. Så på den måde tænker jeg, at det, vi er i gang med nu, det er vejledning, mere end det er en koordinerende rolle, og så bliver der noget informationsflow, som vi skal beslutte, hvordan skal det lige være (faglig vejleder).

Igangsættelsen af kollegial vejledning med fokus på fagdidaktikken besværliggøres altså ved, at der nogle steder endnu mangler nogle fastlagte procedurer for brugen af faglig vejledning. Den faglige vejledning får med andre ord ikke så meget opmærksomhed sammenlignet med andre aktiviteter i skolens dagligdag, eller kollegerne skal aktivt mindes om, at der findes denne mulighed.

Udfordring 3: Forholdet mellem vejledning og styring

En tredje udfordring drejer sig om, hvordan *faglig* vejledning i det hele taget opfattes og defineres, samt hvilke opgaver den indeholder og ikke indeholder. Forvaltningen i Sønderborg Kommune har udformet en funktionsbeskrivelse for faglige vejledere, hvor blandt andet den

faglige og didaktiske sparring med kollegerne nævnes som en del af arbejdet. Der er dog på trods af dette nogle vejledere, der i interviewene giver udtryk for, at de ikke oplever, at det er helt afklaret, hvad der forventes, at de skal og ikke skal. En sondring, der er blevet bragt på banen i diskussionerne om, hvad rollen som faglig vejleder indebærer, er den mellem vejledning og ledelse. Det er en tilbagevendende udmelding i interviewene, at vejlederne ikke ønsker at være ledelsens "forlængede arm", som kontrollerer kvaliteten af kollegers arbejde. Der er et ønske om tillid og en bekymring om, at der kan være en risiko for mistillid. Ideelt set opsøger kollegerne selv vejledningen af fri vilje, lyst og nysgerrighed. Nogle vejledere giver dog også udtryk for, at det ville være en fordel, hvis ledelsen ville melde en forventning ud om vejledningen, såsom at kollegerne i hvert fald én gang inden for en periode deltager i noget kollegial vejledning. Vejlederne ser ikke deres funktion som en form for ledelse. Det fraskriver de sig helst. Der er intet ønske om at skulle bestemme, hvad kollegerne skal gøre og ikke skal gøre, og der er heller intet ønske om at fremstå som "bedrevidende". Der er derfor et udbredt ønske om, at ledelsen vil være med til at rammesætte vejledningen noget mere. Opretholdelsen af en ligeværdig relation til kollegerne står helt centralt i interviewene. Med andre ord er der nogle vejledere, der i interviewene rejser en vis tvivl om "legitimiteten" eller "retfærdiggørelsen" af den faglige vejledning blandt kolleger. Der bliver blandt andet nævnt, at der kan være en usikkerhed om, hvorvidt kollegerne egentlig selv oplever et *behov* for vejledning, og hvis det ikke er tilfældet, hvordan kan man så

som vejleder overbevise kollegerne om, at vejledningen er en god idé, eller at der er et behov, kollegerne ikke selv er helt bevidste om endnu.

Udfordring 4: Vejledningens dybde

Den fjerde og sidste udfordring, som jeg vil fremhæve på baggrund af interviewundersøgelsen, overlapper med den ovenstående. Her drejer det sig også om forståelsen af, hvad rollen som faglig vejleder indebærer. Den faglige vejledning forventes på den ene side ideelt set at være uden for meget ledelse eller styring, men derimod karakteriseret ved at være en ligeværdig og tillidsfuld relation. Det drejer sig primært om den sociale side af vejledningen. På den anden side så er der også den ideelle opfattelse af faglig vejledning, at den skal give plads til en vis fordybelse i netop fagdidaktiske spørgsmål. Det fremgår tydeligt i interviewene, at der er et ønske om at kunne være med til at berige og inspirere kollegerne inden for fagene. Der er en generel udmelding i interviewene, at det har været lærerigt for vejlederne selv at have deltaget i kompetenceudviklingsforløb og haft mulighed for at fordybe sig også i dialog med andre vejledere. Nu hvor uddannelsen er overstået, bliver udfordringen at bringe den nye viden i spil i egen praksis. Nogle vejledere beskriver en oplevelse af, at de endnu ikke er kommet i gang med "en rigtig vejledning". Når de konkret fortæller om, hvad deres vejledning går ud på, så fremhæver mange, at det drejer sig om at informere kollegerne om forskellige tilbud i kommunen eller nyheder inden for et bestemt fagligt område, som kunne interessere kollegerne og være til inspiration. Her bruger de faglige vejledere også tid på

at sortere i den information, der kommer udefra, og videresende det mest relevante til kollegerne. En anden opgave, som også tager meget tid, er at være med til at stå for større faglige arrangementer på skolen og på tværs af skolen. Alt sammen er vigtige opgaver, men samtidig gives der i interviewene udtryk for, at den faglige vejledning får en forholdsvis overfladisk karakter. Opgaven som faglig vejleder får overvejende en "formidlende" eller "rådgivende" karakter. Som vejleder forventes det, at man kan levere nogle svar, og ikke så meget at man skal stille spørgsmålene. Man kommer ikke rigtig i dybden med det fagdidaktiske indhold, når den faglige vejledning primært handler om at informere om fx aktuelle tilbud af relevans for fagene, sortere information og finde på nogle konkrete aktiviteter, der kan inspirere kollegerne. Vejlederne kan godt se de gode hensigter med at få meldt forskellige tilbud i kommunen ud og dele informationer i deres faglige netværk. Samtidig gør de opmærksom på, at der kan være for mange informationer, som de skal tage stilling til, så der netop ikke bliver tid til de "virkelige vejledningsopgaver". En faglig vejleder udtrykker visionen med den faglige vejledning på følgende måde:

Målet er da helt klart, at vi kan finde en form, så der kommer noget mere decideret vejledning. At vi selv når derhen, hvor vi kan se, hvad er det for nogle teorier, hvad er det for nogle mønstre, hvad er det for nogle ting, der er brugbare i den her situation. Så vi kan vejlede på det niveau. Og så lade vores kolleger om, hvad skal man sige, det praktiske arbejde. Så man kan gå ind og guide der, og hvis der er noget, der går galt.

At man kan være med til at analysere, hvorfor gik det galt. Så man hæver sig over det praktiske niveau. Det tænker jeg, det må være målet (faglig vejleder).

Der skelnes her mellem det mere “praktiske arbejde” og en “mere decideret vejledning”, og det skal helst være i form af noget, som af kollegerne opleves som brugbart. Der er således vejledere, der udtrykker det på denne måde, at de har en god forståelse af, hvad målet eller visionen er med den faglige vejledning, men der er stadig nogle forhindringer i praksis, så de “er der ikke helt endnu”.

Diskussion

I det ovenstående har jeg særligt fokuseret på udfordringerne i den faglige vejledning med udgangspunkt i nogle gruppeinterview. Hensigten med dette er at vise, hvilke udfordringer man må forsøge at finde nogle løsninger på. Det er ikke tænkt som argumenter mod den kollegiale vejledning. For mange skoler i Sønderborg Kommune er det en omstilling i den velkendte kultur, at man har fået faglige vejledere på denne måde. Der vil derfor være nogle opstartsvanskeligheder og nogle erfaringer, der først skal gøres med denne model. Skolerne er allerede godt i gang med at finde løsninger på disse udfordringer, og det er også noget, som vejlederne er inde på i interviewene. Noget, der kan fremhæves på baggrund af analysen af interviewene, er spørgsmålet om, hvad en “egentlig” faglig vejledning er, og altså hvordan den bedst vil kunne igangsættes. Hvad bliver den fagdidaktiske opmærksomhed i vejledningerne? Noget af det, som optager mange vejledere, synes at være, at de kan give deres kolleger noget,

som er *direkte brugbart*. Dette har lige så meget at gøre med, at det særligt synes at være det, som kollegerne efterspørger. En mere usikker form for kollegial vejledning, som er karakteriseret ved en fælles undersøgende og spørgende tilgang til fagdidaktiske problemstillinger, synes at være mere begrænset og svær at igangsætte. I en sådan tilgang er det ikke givet, om det vil føre til noget direkte brugbart i undervisningen. Spørgsmålet om *det brugbare* i den faglige vejledning fremhæves også i undersøgelsen af Bjerg (2014). Her beskrives fænomenet endda som en “brugbarhedsideologi”. Bjerg fortolker det sådan, at vejlederne benytter nogle særlige strategier i deres måde at udfylde deres funktion på for at “imødekomme fordringen om brugbarhed ved at levere umiddelbart omsættelige løsninger, råd og metoder til deres kolleger” (ibid., p. 38). Denne fortolkning falder også i god tråd med, hvordan nogle af vejlederne i mine interview beskriver deres vejledning, det vil sige, at de særligt oplever, at kollegerne efterspørger “de umiddelbart omsættelige løsninger” og altså i mindre grad de fælles undersøgende og analyserende samtaler om fagdidaktiske opmærksomhedspunkter med vejlederne. Hvorvidt det kan beskrives som en ideologi, kan diskuteres, men det spiller klart en rolle i den måde, den faglige vejledning gribes an på. Det er dog ikke nødvendigvis noget, som alene begrænser sig til den kollegiale vejledning. Det kan hævdes, at der er tale om en mere generel og udbredt norm i skolen og det professionelle lærerarbejde, at “ny viden” skal være “brugbar viden”. Eksempelvis beskriver Rasmussen, Kruse og Holm (2007) en teoretisk skelnen mellem forskellige vidensformer, hvor de på den ene

side beskriver en *pædagogisk praksisviden*, der netop orienterer sig mod koden *brugbart/ikke-brugbart*, og på den anden side en *pædagogisk professionsviden* eller pædagogisk refleksionsteori, der orienterer sig med koden *vejledende/ikke-vejledende* “i forhold til pædagogiske praksisinterventioner med henblik på at kunne gøre sådanne bedre” (ibid., p. 45). Der er også andre didaktiske forskere, som peger på nogle lignende forskelle i vidensformer på uddannelsesområdet (Lund, 2017; Qvortrup & Keiding, 2017). Spørgsmålet er, om de udfordringer, som de interviewede faglige vejledere beskriver, netop handler om, hvordan en praksisviden om det brugbare i undervisningen kan dominere og sågar komme i konflikt med udviklingen af nogle fælles didaktiske refleksionsteorier blandt kolleger. Vejledningen kan af nogle blive opfattet som værende mere forstyrrende, end den er med til at skabe faglig fordybelse. Det synes at være en af de kerneproblemstillinger, som undersøgelsen er med til at rejse. Løsningerne herpå vil blandt andet afhænge af, hvorvidt man får tiden til at slå til, prioriterer den faglige vejledning i dagligdagen, får synliggjort og forventningsafstemt vejledningen på forhånd og opbygger tillidsfulde og ligeværdige relationer eller “partnerskaber” blandt kollegerne (Knight, 2007, 2018), hvor man også tør udforske det usikre og ikke umiddelbart “brugbare”. Sammenfattende kan det altså siges, at der er nogle udfordringer i funktionen som faglig vejleder i skolen, som må adresseres og løses, når hensigten er at igangsætte en fælles fagdidaktisk opmærksomhed. Opmærksomheden kan være stift rettet mod det brugbare (og ikke-brugbare), som virker ganske logisk. Viser den faglige vejledning

sig at føre til noget, man ikke kan bruge direkte i sin undervisning, så er det måske bare “spild af tid” og virker forstyrrende på det, som man ellers skal nå som lærer i dagligdagen. Man kan dog også spørge sig selv, hvorvidt denne fokusering på brugbarhed kan virke begrænsende for at vove sig ind i en fordybelse og undersøgelse af nogle fagdidaktiske problemstillinger, hvor man ikke på forhånd er sikker på, om man når frem til noget brugbart.

REFERENCER

- Albrechtsen, T.R.S. (Ed.). (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, F.B. (red.) (2016). *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Aarhus: Klim.
- Bachkirova, T., Spence, G., & Drake, D. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: SAGE Publishers.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bek.PD. (2017). Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse 1. august 2017, se <http://diplom.uc-dk.dk/>.
- Bjerg, H. (2014). Undervisningsvejledere i folkeskolen – som strategisk ledelse af professionelle miljøer. https://ucc.dk/files/undervisningsvejledere_i_folkeskolen_2014.pdf: Professionshøjskolen UCC.
- Bro, B., Boelt, V., & Jørgensen, M. (red.) (2014). *Vejledning: teori og praksis*. Aarhus: Kvan.
- Charteris, J., & Smardon, D. (2013). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *In-*

- ternational Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108-124.
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives* (pp. 192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cox, E., & Bachkirova, T. (Eds.) (2014). *The Complete Handbook of Coaching* (2nd Ed.). London: SAGE.
- Fletcher, S.J., & Mullen, C.A. (Eds.) (2012). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage.
- Gørtz, K., & Prehn, A. (red.) (2008). *Coaching i perspektiv: En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Hargreaves, A., & Skelton, J. (2012). Politics and systems of coaching and mentoring. In S.J. Fletcher & C.A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 122-138). Los Angeles: Sage.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knight, J. (2018). *The Impact Cycle: What Instructional Coaches Should Do to Foster Powerful Improvements in Teaching*. Thousand Oaks: Sage Corwin.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Vejledning og praktisk yrkesteori* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lofthouse, R., Leat, D., & Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. Reading: National College CfBT.
- Lofthouse, R., Leat, D., Towler, C., Hall, E., & Cummings, C. (2010). *Improving coaching: evolution not revolution*. Reading: National College CfBT.
- Lund, L. (2017). *Didaktisk refleksion: Når lærere sætter ord på egen praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Løw, O. (2017). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Mangin, M.M., & Dunsmore, K. (2015). How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment for coaching. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 179-213.
- Marzano, R.J., & Simms, J.A. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Moos, L. (1994). *Kollegavejledning – en metode til støtte for udvikling af lærernes refleksioner og af samarbejdet*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Eds.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Qvortrup, A., & Keiding, T.B. (2017). *Undervisning mellem hensigt og uforudsigelighed*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse: Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Thomas, G. (2015). *How to do Your Case Study* (2nd Ed.). London: SAGE.