
Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling

– en ny efteruddannelsesmodel

Petra Daryai-Hansen, lektor og docent i fremmedsprogdidaktik, Københavns Universitet og UCC
Birgit Henriksen, professor MSO, Københavns Universitet

Resumé

Artiklen giver et indblik i teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser bag udviklingen af tre efteruddannelsesforløb i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed". Artiklen præsenterer med eksempel i projektet en ny efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. Vi tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som kobles til forskningsfeltet lærerkognition som modellens centrale teoretiske udgangspunkt. Lærerkognitionen er stadigvæk ret uopdyrket i den danske faglitteratur og diskuteres derfor indgående. Derudover præsenteres centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som afgrænses fra aktionslæring som metodisk tilgang. Afsluttende skitseres hvilke lærerkognitionsdata, der indsamles i projektet, og sammenhængen mellem den praksisnære professionsudvikling og lærerkognitionen uddybes.

Nøgleord

Efteruddannelsesmodel; Lærerkognition; Praksisnær professionsudvikling; Aktionslæring; Tidligere sprogstart

Artiklen er fagfællebedømt

Introduktion

I artiklen stiller vi skarpt på efteruddannelse af sproglærere. Artiklen præsenterer og diskuterer en ny efteruddannelsesmodel til udvikling af læreres undervisningspraksis, som tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, der kobles til feltet lærerkognition som efteruddannelsesmodellens centrale teoretiske udgangspunkt.



Vi har udviklet modellen i forbindelse med det igangværende udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed", der i 2016-18 finansieres af A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til Almene Formaal – herefter refereret som TS (Tidligere sprogstart). Projektets omdrejningspunkt er, at folkeskolereformen fra 2014 afgørende har ændret vilkårene for sprogfagene i folkeskolen: Eleverne har nu engelsk fra første klasse (i stedet for tredje klasse) og fransk eller tysk fra femte klasse (i stedet for syvende klasse). Tanken bag denne ændring er, at børn har nemmere ved at lære fremmedsprog, fordi de kan trække på deres såkaldte naturlige sproglæringsmekanismer, og at fremmedsprog skal udbydes tidligere, så eleverne har flere år til at tilegne sig sprogene.

Tendensen henimod, at eleverne lærer både deres første og deres andet fremmedsprog i en stadig tidligere alder, ses i mange europæiske lande (Key Data, 2012; Nikolov & Djigunović, 2011). Den internationale forskningslitteratur (se bl.a. Blondin et al., 1998; Johnstone, 2002; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2009; Lambelet & Berthele, 2014) understreger dog, at en tidligere sprogstart ikke i sig selv medfører mere og bedre sproglæring. De Houwer (2014, s. 14) skriver sammenfattende, at "the scientific evidence [...] is inconclusive at best and non-existent at worst". Forskningen viser derimod, at den tidlige sprogstart "skal tilrettelægges med stor omhu, hvis den skal have en positiv effekt" (Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard, 2014, s. 24). Bedre sproglæring hænger sammen med kvaliteten af læringsmiljøet og hvordan den sprogpædagogik, der udføres i de enkelte klasserum, formår at inddrage elevernes forudsætninger, herunder elevernes samlede sproglige forudsætninger (Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard, 2014; Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard & Revier, 2015). Det kræver velfunderede didaktiske kompetencer at undervise i den tidligere sprogstart, og det er derfor, som bl.a. andet ELLiE-projektet ("The Early Language Learning in Europe Project", Enever et al., 2011) dokumenterer, centralt at investere i efteruddannelse af lærerne. I Danmark er reformen blevet implementeret, inden en efteruddannelse af lærerne var sat i værk, og inden en didaktik for tidlig begynderundervisning, som grund- og efteruddannelserne kunne trække på, var blevet udformet. Derudover er flersprogethedsdidaktikken, der tager udgangspunkt i elevernes samlede sproglige ressourcer og integrerer dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogundervisningen (Daryai-Hansen, under udgivelse), ikke veletableret i en dansk kontekst.

Ifølge projektbeskrivelsen er det:

”projektets mål at skabe det fundament, som lærerne i dag savner for at kunne møde de nye krav til tidligere sprogstart fra Skolereformen 2014. Det sker gennem en omfattende forskningsbaseret vidensindsamling, som vil danne grundlag for udviklingen af en ny begynderdidaktik med fokus på flersproglighed. Arbejdet vil tage udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål (FFM) og komme til udtryk gennem fagligt kvalificerede læremidler og efteruddannelsetilbud.”

Projektet udvikler og afprøver nye og tidssvarende metoder, undervisningsforløb og årsplaner, som kobler den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk til en flersprogethedsdidaktik. Derudover integrerer projektets udviklingsarbejde to yderligere hovedtematikker: læringsmålbevidst undervisning (begrebet er valgt som afgrænsning til læringsmålstyret undervisning) og digitale læremidler. Projektet har dermed som mål at udforme efteruddannelsesforløb for lærerne og i samarbejde med lærerne, der udvikler lærernes undervisningspraksis indenfor en ny særlig didaktik for tidlig begynderundervisning, der lægger vægt på flersprogethed. Inden for alle disse områder forventes lærerne at have behov for kompetenceudvikling.

For at opfylde ovenstående mål har projektet gennem Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen etableret et samarbejde både på tværs af sprog (engelsk, fransk, tysk, dansk som andetsprog) og på tværs af institutioner. I projektet indgår forskere og undervisere fra professionshøjskolerne UCC og Metropol og Københavns Universitet i et samarbejde med 20 lærere fra fem folkeskoler i Københavns Kommune i projektets udviklingsfase (efteruddannelsesforløb 1 – 2,5 år), med 40 lærere fra Københavns Kommune i projektets afprøvnings-/kvalificeringsfase (efteruddannelsesforløb 2 – 1 år) og med 300 lærere i hele Danmark i projektets udbredelses-/formidlingsfase (efteruddannelsesforløb 3 – endagskursus).

Projektet tager afsæt i en forståelse af efteruddannelse som *praksisnær professionsudvikling* og fokuserer på at videreudvikle lærernes undervisningspraksis ud fra et lærerkognitions perspektiv. Artiklen giver et indblik i de teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser, der ligger til grund for efteruddannelsesforløbene i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt og diskuterer, hvordan forskning i lærerkognition og prak-



sisnær professionsudvikling gennem projektets tre efteruddannelsesforløb kan implementeres i praksis.

Artiklens andet afsnit præsenterer projektets tre efteruddannelsesforløb baseret på centrale principper inden for feltet praksisnær professionsudvikling, som afgrænses fra aktionslæring som metodisk tilgang. Det følgende afsnit giver et indgående indblik i feltet lærerkognition, som stadigvæk er ret uopdyrket i den danske faglitteratur: Vi diskuterer med afsæt i nyere forskning kompleksiteten i lærerkognitionen og zoomer ind på de aspekter, som er særligt relevante i relation til en diskussion af efteruddannelse, herunder lærernes holdninger til innovation, og hvordan ny didaktisk viden og metodiske tendenser ift. sprogundervisning kan udfordre lærernes viden, holdninger og erfaringer. Afsluttende skitserer vi, hvilke lærerkognitionsdata vi indsamler i TS projektet og vender kort tilbage til koblingen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling. Løbende vil vi, hvor det er hensigtsmæssigt, skabe forbindelse til TS-projektet og den valgte tilgang til efteruddannelse af de deltagende lærere.

Efteruddannelse som praksisnær professionsudvikling

I vores ansøgning definerede vi TS-projektet som et aktionslæringsprojekt. Gennem de sidste mange år har aktionslæring som metode vundet bredt indpas både i den internationale og den danske pædagogiske diskurs (se fx Dalskov, 2013; Krogh & Schmidt, 2014, Madsen, 2015; Plauborg, Vinther & Bayer, 2007).

Aktionslæringen kan betegnes som "en ret simpel metode" (Dalskov, 2013, s. 10). Men der findes et bredt spektrum af definitioner og forståelser af begrebet aktionslæring, og i den danske diskurs er der en tendens til, at mange projekter kategoriseres som aktionslæringsprojekter, som ikke vil kunne leve op til denne klassificering, når man tager afsæt i begrebets mere snævre definition. I den brede forståelse er aktionslæringsprojekter i danske skoler i dag kendetegnet ved, at de er praksisnære, koblet til handling (aktioner) og bygger på læreren som reflekterende praktiker. I den mere snævre forståelse er tilgangen dog i høj grad metodisk forpligtende og ressourcekrævende. Processen i et aktionslæringsforløb er cirkulær og består af fem centrale faser: (1) Formulering af problemstilling, (2) Iværksættelse af aktion, (3) Observation af aktion, (4) Refleksion over aktionen, (5) Iværksættelse af ny aktion. Derudover lægges der vægt på kollegial supervision og sparring.

I centrum for aktionslæringsmetoden står den enkelte lærer: Det er den enkelte lærer, der (1) med afsæt i dennes daglige praksis definerer, hvad hun har behov for at lære og selv formulerer en relevant problemstilling. Det er også den enkelte lærer, der med afsæt i problemstillingen (2) tilrettelægger en konkret aktion, der afprøves i praksis, og som (3) observeres samt (4) reflekteres over i didaktiske samtaler. Refleksionen munder så ud i (5) iværksættelsen af en ny aktion. Den enkelte lærer indgår med sine individuelle problemstillinger i et samarbejde med andre deltagende lærere, i aktionslæringsterminologien et *'action learning set'* bestående af ca. 5-7 deltagere, der mødes jævnligt, om muligt hver 6.-8. uge gennem et defineret tidsrum.

I denne snævre definition er der i dag ikke mange projekter i den danske folkeskole, der kan betegnes som aktionslæringsprojekter, fordi det er sjældent, at den enkelte lærer selv definerer en afgrænset, individuel problemstilling, at deltagerne mødes hver anden måned, og/eller at forløbet strækker sig over flere aktioner. Der leves således ikke i tilstrækkelig høj grad op til aktionslærings processuelle krav, som skulle garantere, at den enkelte lærer kunne komme i dybden med en problemstilling.

Med afsæt i den snævre definition ville det også være et postulat at kendetegne TS-projektets metodiske tilgang som aktionslæring. Vi har derfor i projektet, inspireret af vores samarbejde med den engelske forsker i lærerkognition Simon Borg, valgt at se nærmere på tilgangen *'continuing professional development'*, som vi på dansk har oversat til *'praksisnær professionsudvikling'*. Borg (2015) bygger på international forskning om professionsudvikling (bl.a. Broad & Evans, 2006; Earley & Porritt, 2014; Timperley et al., 2008) og definerer begrebet *'continuing professional development'* (CPD) med udgangspunkt i Day (1999) som:

"... all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute through these to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers ... acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice" (Borg, 2015, s. 2).

I modsætning til aktionslæring i den snævre forståelse, bygger CPD som udgangspunkt dermed på en bred og mangesidet metodisk tilgang. Borg er



især interesseret i professionsudviklingens indvirkning både umiddelbart på lærerne, men også på deres elever samt på skolen som organisation. Ifølge Borg (2015, s. 3) kan den praksisnære professionsudvikling opnå positiv og vedvarende indflydelse på lærere, elever og organisationer, **når:**

1. Den fokuserer på lærernes refleksioner og behov ('inquiry-driven'):

- En undersøgende og reflekterende tilgang ses som central for en professionel læringsproces
- CPD opfattes af lærerne som relevant for deres og deres elevers behov
- Elevlæring er udgangspunktet for lærernes faglige udvikling.

2. Den fremmer lærernes ejerskab og bottom-up inddragelse på alle niveauer ('teacher-led')

- Lærerne er centralt involverede i beslutninger om indholdet og processen i CPD
- Lærerne inddrages i undersøgelse og evaluering af deres holdninger.

3. Den etablerer et samarbejde lærerne imellem og et samarbejde med eksperter ('collaborative')

- Samarbejde og deling af ekspertise mellem lærere opfostres
- Intern og/eller ekstern ekspertstøtte for lærerne inddrages.

4. Den er praksisnær og understøttes af skolen som organisation samt uddannelsessystemet generelt ('school-based'):

- CPD forankres i skolerne og i klasserummet
- Der findes strategisk ledelse på skolerne
- CPD anerkendes som en integreret del af lærernes arbejde
- CPD er et kollektivt arbejde støttet af skoler og uddannelsessystemet mere bredt.

5. Den strækker sig over et længere tidsforløb, idet forandring tager tid ('on-going'):

- CPD ses som en fortsat, løbende proces snarere end en periodisk begivenhed.

(Opstilling med afsæt i Borg, 2015, s. 3 samt oplæg af Simon Borg d. 29. marts 2016 på Københavns Universitet).

De centrale principper inden for den praksisnære professionsudvikling (PPU) er dermed i høj grad båret af de elementer, der kendetegner aktionslæringen, men tilgangen har ikke de samme metodiske restriktioner mht. procesforløbet, som skitseret ovenfor.

I TS-projektet udformer vi med afsæt i principperne i PPU tre efteruddannelsesforløb, der er koblet til projektets tre centrale faser og tre lærergrupper:

Forløb 1 udfoldes i projektets *udviklingsfase* (fase 1). I den anden halvdel af skoleåret 2015/16 samt i skoleåret 2016/17 blev der etableret et tæt samarbejde mellem 20 lærere fra fem folkeskoler i Københavns Kommune samt Sprogkonsortiets faglige konsulenter mhp. at udvikle tre til fem eksemplariske undervisningsforløb samt en eksemplarisk årsplan per fag (engelsk, fransk, tysk). De 20 deltagende sproglærere får derudover, som en overbygning på udviklingsarbejdet, i skoleåret 2017/18 mulighed for formaliseret opkvalificering i form af et nyudviklet valgfrit modul på den pædagogiske diplomuddannelse om Tidligere Sprogstart og Flersprogethedsdidaktik. Modulet udvikles og videreudvikles i samarbejdet med lærerne.

Forløb 2 igangsættes i projektets *afprøvnings-/kvalificeringsfase* i skoleåret 2017/18 (fase 2). I denne fase afprøves, kvalitetssikres og videreudvikles årsplaner og læremidler fra fase 1 i et samarbejde med 40 sproglærere fra Københavns Kommune. En del lærere fra forløb 1 vil også deltage i efteruddannelsesforløb 2 udover de 40 nye deltagere i projektet.

Forløb 3 retter sig mod projektets *udbredelses-/formidlingsfase* (fase 3). I slutningen af skoleåret 2017/18 udbydes i samarbejde med Danmarks Lærerforening regionale fagkurser (endagskurser) i de fem regioner til kompetenceløft af 300 sproglærere i hele Danmark.

Projektets konkrete resultater omfatter dermed både produkter (eksemplariske undervisningsforløb, årsplaner og et nyt modul på den pædagogiske diplomuddannelse) og en praksisnær professionsudvikling af de involverede 20, 40 og 300 lærere. Alle tre efteruddannelsesforløb bygger på anbefalingerne til den praksisnære professionsudvikling.

For alle tre efteruddannelsesforløb gælder, at efteruddannelsen inden for deres respektive rammer er

- **praksisnær:** Projektet tager både i udviklings-, afprøvnings-/kvalificerings- og udbredelses-/formidlingsfasen afsæt i lærernes undervisningserfaringer og undervisningens eksterne institutionelle krav og ændringer. Alle tre efteruddannelsesforløb fokuserer på udvikling



af lærernes undervisningspraksis, og alle lærere har mulighed for at bidrage til en videreudvikling af projektet med kommentarer og yderligere eksemplariske undervisningsforløb, som integreres i projektets database.

- **reflekterende:** I alle tre efteruddannelsesforløb reflekterer lærerne over deres viden, holdninger, erfaringer, forventninger, behov og undervisningens rammebetingelser samt evaluerer deres egen praksisnære professionsudvikling.
- **teoribaseret og kollaborativt:** Der etableres et samarbejde med eksperter, som introducerer lærergruppen (forløb 1, 2 og 3) og den enkelte lærer (forløb 1) til teorier og pædagogiske tendenser inden for sprogdidaktikken og støtter lærerne i deres arbejde med løbende at udvikle (forløb 1), afprøve og indarbejde (forløb 1 og 2) nye praksisformer, så de passer ind i deres egen specifikke praksiskontekst. Derudover etableres et samarbejde lærerne imellem: I forløb 3 udvikles samarbejdet på kursusdagen, og der lægges op til efterfølgende deltagelse i et nationalt netværk for den tidligere sprogstart.

For forløb 1 og 2 gælder, at efteruddannelsen inden for forløbenes respektive rammer

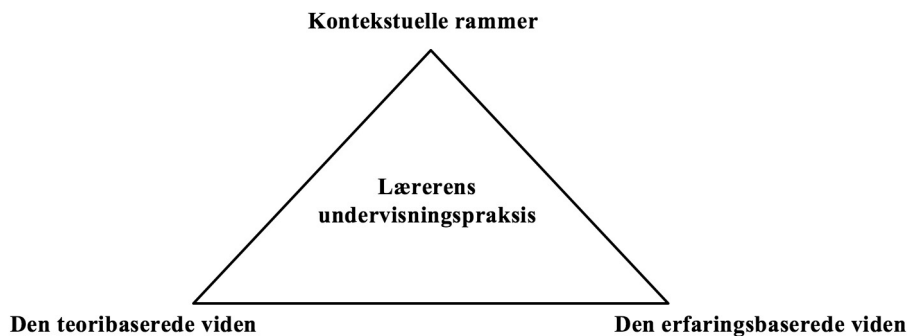
- tilrettelægges som en **fortsat, løbende proces**, der strækker sig over et længere tidsforløb: 2,5 år (forløb 1) og 1 år (forløb 2).
- fremmer **lærernes ejerskab**: Lærerne er centralt involverede i beslutninger om undervisningsforløbene og årsplanerne (forløb 1 og 2) samt PD-modulets indhold (forløb 1).
- **forankres organisatorisk** på skolen og understøttes af uddannelsessystemet generelt: lærernes deltagelse finansieres gennem Københavns Kommune (forløb 1 og 2); der tilknyttes fire lærere (forløb 1) og minimum to lærere (forløb 2) per skole; projektet understøttes ledelsesmæssigt og spredes i hverdagen på skolerne ved, at der afsættes tid til videndeling mellem de lærere, som deltager i projektet, samt andre sprogkolleger og ledelserne på teammøder o. lign. (forløb 1 og 2); projektforberedelse og -deltagelse indgår i de udvalgte læreres opgavebeskrivelse (forløb 1 og 2); skoleledelserne stiller sig til rådighed for at indgå i projektets styregruppe (forløb 1).

Efteruddannelsesforløb 1 sigter mod at indfri alle principper for PPU. I modsætning til forløb 2 og 3 etablerer dette forløb også en **bottom-up-inddragelse**

på alle niveauer, dvs., at lærerne inddrages i undersøgelse og evaluering af deres holdninger, viden og erfaringer. Forløb 2 inddrager alle anbefalinger på nær den sidstnævnte, dog i meget mere begrænset omfang. Alle tre efteruddannelsesforløb tager – tilpasset deres respektive formater – højde for fire centrale principper i den praksisnære professionsudvikling ved at være praksisnære, reflekterende, teoribaserede og kollaborative. Forløb 3 integrerer disse fire centrale principper tilpasset formatet for et en-dagskursus.

Lærerkognition som centralt omdrejningspunkt i lærernes efteruddannelse

TS-projektet tager, som beskrevet ovenfor, afsæt i en forståelse af efteruddannelse som *praksisnær professionsudvikling*. Efteruddannelse af sprog-lærere sigter i denne optik mod at give den enkelte lærer indsigt i de nyeste teorier og pædagogiske tendenser inden for sprogdidaktikken for at skabe inspiration og motivation til at udvikle den daglige undervisningspraksis i samspil med elever i en bestemt pædagogisk kontekst. I vores tilfælde er det lærere på de deltagende skoler, som underviser elever i tidlig sprogstart. For at optimere den nye praksis for TS skal der skabes en naturlig sammenhæng mellem den *erfaringsbaserede viden*, den enkelte lærer har udviklet over tid, *den teoribaserede viden*, som er introduceret i læreruddannelsen og i senere efteruddannelsesforløb (fx vores projekt) og *undervisningens kontekst*, herunder eksterne institutionelle krav og ændringer, som fastlægger undervisningens mål og rammer (fx FFM og TS). Alle disse faktorer, som illustreret i modellen nedenfor, er med til at påvirke den konkrete undervisningspraksis hos den enkelte lærer. Efteruddannelsen skal derfor være praksisnær, men med henblik på at udfordre den daglige praksis og skabe refleksion over denne. Centralt i denne proces står den enkelte lærer og dennes egen refleksion og medtænkning, dvs. medkonstruktion af egen viden og holdninger.



Figur 1: Faktorer, som påvirker undervisningspraksis



Da efteruddannelse som udgangspunkt har som formål at påvirke og udfordre lærerens viden om, holdninger til og erfaringer med undervisning, vil det være hensigtsmæssigt at gå nærmere ind på forskning i *lærerkognition*, dvs. den forskning, som mere specifikt undersøger sproglærerens 'mentale liv'. Forskning i lærerkognition undersøger ikke blot, hvad læreren gør i sin planlægning, i undervisningen og efterbehandlingen af den enkelte time eller over et længere forløb, men der stilles skarpt på lærerens indre liv, dvs. lærerens komplekse tanke- og beslutningsprocesser og den eksplicite og implicite viden, holdninger og erfaring, som styrer udformning og afvikling af den daglige undervisningspraksis (se især Woods, 1996; Borg, 2003; 2006 og 2012). Gennem forskellige former for data (fx spørgeskemaer, interviews og undervisningsobservation) afdækkes og diskuteres det komplekse samspil mellem forskellige aspekter af lærerkognitionen, herunder hvordan lærere forholder sig til innovation og nye teorier og tilgange, som præsenteres i et efteruddannelsesforløb.

Forskning i lærerkognition inden for det sprogdidaktiske er et relativt nyt felt i Danmark. Derfor følger nu en længere introduktion til dette forskningsfelt med fokus på de problemstillinger, som især er relevante for vores projekt.

Før vi går nærmere ind på lærerkognition, vil vi se på den sprogpædagogiske forskning mere bredt og på, hvordan forskning i lærerkognition hænger sammen med og kan være med til at udvide det sprogdidaktiske forskningsfelt (se 3.1). Vi vil derefter diskutere kompleksiteten i lærerkognition, idet der er tale om et multidimensionelt begreb, som består af en række subsystemer, som både omfatter lærerens faktuelle viden, dennes affektive holdninger og de erfaringer, som den enkelte lærer har akkumuleret over tid (se 3.2). Derefter følger en gennemgang af de mest centrale temaer i forskningen (se 3.3) med fokus på de aspekter, som er særligt relevante i relation til efteruddannelse, bl.a. lærerens holdning til innovation og hvordan ny didaktisk viden og metodiske tendenser udfordrer lærerens viden, holdninger og erfaringer (se 3.4). Afslutningsvis diskuteres kort de mange forskellige metoder, der er blevet anvendt for at få indsigt i lærerens mentale liv. Da det netop kan være svært at få indsigt i og sætte ord på viden, kognitive processer og indre tanker og følelser, stilles der skarpt i denne forskning på valg af forskningsmetoder for at sikre bedst muligt, at en given undersøgelse, fx TS-projektet, afdækker lærerkognitionen (se 3.5). I det afsluttende afsnit 4 diskuteres sammenhængen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling.

Forskningsområder i det sprogpedagogiske felt

Den teoribaserede viden, som læreren møder i sin uddannelse og senere efteruddannelsesforløb, kan være *almendidaktisk* med fokus på fx generelle lærings- og dannelsesbegreber, læreplanstænkning samt klasserumsledelse og undervisningsorganisering og *fagdidaktisk* med fokus på de særlige faglige mål og tilgange, som et bestemt undervisningsfag arbejder med (se fx Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Den teoribaserede fagdidaktiske viden, som specifikt retter sig mod sprogundervisningen, udvikles i den empiriske forskning inden for fremmedsprogstilegnelse og fremmedsprogspædagogik, som finder sted både internationalt og nationalt. Det er denne viden, som giver input til efteruddannelse, og som formidles i fagbladene, i tidsskriftet 'Sprogforum – Tidsskrift for Sprog- og kulturdidaktik' og i mange af de nyere publikationer, som orienterer sig specifikt mod den danske kontekst: 'Fremmedsprog i gymnasiet' (Andersen, Fernandez, Fristrup & Henriksen, 2014); 'Sprogfag i forandring' (Gregersen, 2015); 'Fagdidaktik i sprogfag' (Andersen, Fernandez, Fristrup & Henriksen, 2016); og 'Tidlig sprogstart i skolen' (Gregersen, Daryai-Hansen, Jacobsen & von Holst-Pedersen, 2016).

Tendenser i sprogundervisningen har været påvirket af både store og små skift i teoretisk fokus og tilgange i den sprogpedagogiske forskning, ofte præget af udvikling af lærings- og sprogsyn og vores teoretiske viden om tale-, lytte-, skrive- og læseprocesser, samt ny viden om lærings- og kommunikationsstrategier og interkulturel kompetence. Den teoretiske viden inden for disse områder har været understøttet af en omfattende empirisk forskning, som naturligt har fokuseret på elevernes tilegnelsesprocesser både inden for og uden for rammerne af klasseværelset. Denne forskning har typisk undersøgt indlæringseffekten af forskellige metoder og tilgange i sprogundervisningen, fx i relation til elevernes sproglige udbytte ved at deltage i forskellige opgavetyper, men også i relation til aspekter som motivation og elevernes evne til at benytte forskellige lærings- og kommunikationsstrategier. Et af de centrale områder har derfor været beskrivelser af udviklingen i elevernes intersprog over tid inden for forskellige aspekter af den kommunikative kompetence med fokus på både den deklarative viden (at vide) og den procedurale viden (at kunne) inden for de skriftlige og de mundtlige færdigheder (Henriksen, 2014).

Den omfattende sprogpedagogiske forskning og formidling har betydet et mærkbart skift henimod et funktionelt-kommunikativt sprogsyn med



vægt på inddragelse af elevcentrerede, kommunikative arbejdsformer, herunder taskbaserede tilgange i undervisningen. Dette kommer klart til udtryk i de ny FFM for folkeskolen fra 2015 for alle sprogfagene. Selvom fokus i forskningen i høj grad har været på eleven og dennes læring – senere også med vægtlægning på den sociokulturelle læringskontekst, eleven indgår i – er den fremmedsprogspædagogiske forskning inden for de seneste 10-20 år kommet til en erkendelse af, at det ikke er nok at undersøge, hvad læreren og eleven gør – og om det virker. Forståelsen er, at det er vigtigt, at vi også øger vores viden om, hvad der ligger bag lærerens pædagogiske beslutninger (se kapitel 1 i Borg, 2006). Dette gælder både, når den metodiske tilgang i undervisningen er på linje med nyere pædagogiske anbefalinger, men også når den didaktiske praksis ser ud til at være i konflikt med den teoribaserede viden. Dermed ikke sagt, at der ikke skal være fokus på eleverne og deres læring i den sprogspædagogiske forskning, men lærerkognitionsforskningen understreger lærerens centrale rolle som en *reflekterende praktiker* (Wallace, 1991; Jacobsen, 1999; Schön, 1983), der både før, under og efter undervisningen er aktivt tænkende og handlende i samspil med sine elever. Ved at inddrage lærerkognitionen får vi et mere omfattende og nuanceret billede af, hvad der foregår i det pædagogiske rum. Vi får herigennem viden om og sat ord på aspekter, som bør stå centralt i både uddannelsen og efteruddannelsen af lærere, idet det bl.a. er lærerkognitionen, som skal italesættes og udfordres i den løbende kompetenceudvikling af den enkelte lærer. En del af de lærere, vi arbejder sammen med i TS, har allerede praktiske erfaringer med den tidligere sprogstart, idet de har undervist i 1. eller 5. klasse. Det er derfor vigtigt, at vi i projektet tager højde for deres praksiserfaringer og deres viden inden for feltet. Derudover skal der bygges bro til det, lærerne ellers ved om pædagogik og sprogdidaktik.

Når vi i projektet udvikler materialet/årsplaner i fællesskab, er det centralt at få indblik i tankerne bag lærernes pædagogiske beslutninger, fx i relation til hvad der vælges og vælges fra – og hvorfor.

Lærerkognition – et komplekst og diffust begreb

Forskning i lærerkognition er ikke ny, især ikke inden for den naturvidenskabelige fagdidaktiske forskning, men det er som nævnt først de seneste årtier, vi har set en stigning i denne forskningsgren inden for sprogspædagogikken (se Borg, 2003; 2006 og 2012). Den øgede interesse for lærerens mentale (= kognitive eller tankemæssige) processer sker, som nævnt ovenfor, i en

erkendelse af, at det ikke er nok at vide, hvad læreren gør, og om det virker, men at det også er vigtigt at vide hvilke både bevidste og ubevidste tanker og holdninger, der styrer de mange, ofte tilsyneladende modsatrettede og vanskelige valg, som læreren må træffe hele tiden. Som fremhævet af Freeman og Richards (1996, s. 1) er det vigtigt at få indsigt i: "how language teachers conceive of what they do: what they know about language teaching, how they think about their classroom practice, and how that knowledge and those thinking processes are learned through formal teacher education and informal experience on the job".

Men hvad omfatter begrebet lærerkognition egentlig? Simon Borg, som er et af de store navne inden for denne forskningsgren, definerer lærerkognition som: "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think" (Borg, 2003, s.18). Han understreger, at der er tale om:

"An often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers which are dynamic, i.e., defined and redefined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives" (Borg, 2006, s. 35).

Dette betyder, at læreren ikke blot er en *udfører* af sin undervisning, men er en aktivt tænkende informationsbearbejder og problemløser, som løbende *planlægger, forudser, diagnosticerer, anviser og evaluerer* de aktiviteter, som finder sted i undervisningen (Borg, 2006, s. 8). Dette understreger lærerens rolle som en selvstændig beslutningstager, der foretager pædagogiske valg på basis af komplekse, praksisorienterede, personlige, erfaringsbaserede og kontekst-sensitive netværk af viden, tanker, følelser og holdninger. I vores projekt tager vi afsæt i denne forståelse, ved at materialerne udvikles og videreudvikles i samarbejde med lærerne.

I citatet ønsker Borg (2006, s. 35) primært at sætte fokus på de ofte *ubevidste*, erfaringsbaserede dele af lærerkognitionen, som kan påvirkes og ændres over tid, bl.a. gennem efteruddannelse. Gabillon (2012) uddyber de karakteristika, som Borg nævner, og understreger, at forskningen i lærerkognition klart viser, at læreres mentale liv kan forstås som en række tilsyneladende modsatrettede karakteristika ved at være både:

- personlige og sociale, dvs. skabt af både individuelle erfaringer, men også af lærerens sociale og kulturelle kontekst



- praktiske og teoretiske, dvs. forankret i både praksiserfaringer og teoretisk indsigt
- eksplicitte og implicitte, dvs., nogle aspekter er mere bevidste og nemmere at italesætte end andre
- dynamiske og resistente, dvs., nogle aspekter er mere stabile, mens andre er mere påvirkelige for forandring
- komplekse og systematiske, dvs. bestående af en række subsystemer, som samtidig er organiserede og relaterede til hinanden.

Lærerkognition består af et kompleks af faktuel viden, affektive holdninger og erfaringer, som danner grundlag for lærerens antagelser om undervisning. Denne vidensbase omfatter både viden om faget (*disciplinary content knowledge*) og viden om, hvordan der skal undervises i faget (*pedagogical content knowledge*). Sproglærerens viden omfatter derfor både viden om sprog og kultur, om de fire færdigheder (læse, lytte, skrive, tale), om sprogtilegnelse, men også viden om forskellige didaktiske metoder, om at undervise i de fire færdigheder, om anvendelse af hensigtsmæssige feedbackteknikker osv. Omfanget og indholdet af denne viden vil være betinget af lærerens uddannelse og senere muligheder for og holdning til efteruddannelse. Viden eller mangel på viden inden for disse områder vil naturligt præge lærerens antagelser om og holdninger til sprog og sprogtilegnelse og vil dermed også påvirke lærerens antagelser om, holdninger til og fortolkning af læreplaner og vejledninger, fx FFM. Denne viden, sammenholdt med erfaringer, vil påvirke lærerens tanker i forhold til planlægning af forløb og af den enkelte time. Det kan være overvejelser vedrørende valg og gennemførelse af undervisning i forhold til: 1) hvordan klassen skal organiseres og hvorfor, 2) hvilke aktiviteter der inddrages og hvorfor, 3) valg af materialer og brug af disse, 4) anvendelse af bestemte former for feedback i timerne eller til de skriftlige opgaver samt 5) brug eller ikke brug af test, logbøger eller andre former for formativ og summativ evaluering under og efter et forløb. Alt dette vil være påvirket af, hvad læreren selv har lært i sin læreruddannelse og i efteruddannelsesforløb, men vil, som vi skal se, i høj grad være påvirket af lærerens egne erfaringer – både som lærer, men også som elev.

Lærerkognitionen er ikke bare kompleks og multidimensionel, men også *hierarkisk*, dvs., den består af subsystemer af kognition med konkurrerende maksimer af viden, holdninger og erfaringer, som anses for at være mere eller mindre vigtige og centrale i beslutningsprocesserne (Phibbs & Borg, 2009; Gabillon, 2012). Der skelnes her mellem kerneantagelser (*core beliefs*)

og mere marginale antagelser (*peripheral beliefs*). Ofte vil de centrale dele af kognitionen være mere socialt-kulturelt forankret, langt mere stabile og derfor mere styrende for, hvad der sker i undervisningen end mere perifere holdninger. Kerneantagelser vil ofte være mere almenpædagogiske i deres karakter end de mere fagspecifikke antagelser. Som beskrevet hos Phibbs & Borg (2009) i en artikel om læreres arbejde med grammatik i engelskundervisningen i Tyrkiet, kan en lærer have den antagelse, at målsproget (engelsk) skal bruges mest muligt i undervisningen, men samtidig kan denne mene, at eleverne føler sig mest trygge ved at blive undervist i grammatik på et sprog, de fleste i klassen behersker (tyrkisk). Antagelsen om at skabe trygge rammer for elevernes læring er en mere almenpædagogisk antagelse, mens holdninger til brug eller ikke brug af målsproget i sprogundervisningen baseres på mere fagspecifikke læringsteorier.

Alle lærere oplever at have modsatrettede holdninger, som vil være konkurrerende ('jeg mener dette, men jeg mener også dette'), og som kan skabe frustration, men selvom kerneantagelserne oftest vil være stærkest, vil kontekstuelle faktorer mediere og være med til at påvirke lærerens praksisbeslutninger, fx eksamenskrav, tidspres, tilgængelighed af materialer, elevgruppens forudsætninger eller kulturelle hensyn. Hierarkisk organisering af lærerkognition kan findes mellem aspekter af den erfaringsbaserede og den teoribaserede viden, mellem almenpædagogiske og fagdidaktiske antagelser eller mellem to problemfelter inden for samme område, fx to fagdidaktiske maksimer.

Lærerens viden, holdninger og erfaringer er påvirket af en lang række faktorer: 1) egen læringsproces som sprog elev, 2) den professionelle uddannelse og efteruddannelse, som vedkommende har gennemgået, 3) eksterne forhold som officielle krav fra læreplaner, tidsrammer og økonomi, 4) forventninger fra ledelse, elever, forældre og kollegaer og 5) løbende erfaringsophobning fra egen undervisning og refleksion over denne.

Det er interessant, at forskningen har vist, hvilken store indflydelse lærerens egen læringsproces som sprog elev har på lærerens undervisningssyn og dermed også praksis:

"Teacher's prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which forms the basis of their initial conceptualisations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives" (Borg 2006, s. 88).



Denne antagelse bygger på Lorties begreb '*apprenticeship of observation*' (Lortie, 1975), der understreger, hvordan positive og negative erfaringer fra lærerens egen sprogtilegnelsehistorie ubevidst danner grundlag for den enkelte lærers antagelser om god eller dårlig undervisning. Den erfaringsbaserede viden fra egen indlæring kan betyde en ubevidst videregivelse af ældre og måske utidssvarende tilgange og arbejdsformer. For at få fat i denne ubevidste, erfaringsbaserede viden anvendes ofte narrative metoder, hvor lærerne opfordres til at fortælle deres egen personlige sprogtilegnelsehistorie, fx hvilke undervisningsmetoder de selv har været udsat for og deres erindringer om 'gode' og 'dårlige' lærere. I en efteruddannelsessammenhæng kan det derfor være hensigtsmæssigt at indlægge refleksionsøvelser, som får lærere til tænke over og dele disse erindringer, fx i form af spørgsmål som 'Hvad har været din bedste/værste oplevelse som sprog elev?'. I PD-modulet vil der løbende indarbejdes sådanne refleksionsøvelser, som kan italesætte den erfaringsbaserede viden.

Fokuspunkter i forskning i lærerkognition

En del undersøgelser inden for lærerkognition har naturligt været rettet mod *bestemte aspekter i sprogundervisningen*, fx på læreres viden om, holdninger til og erfaringer med at undervise i grammatik, læsning og skrivning, arbejde med nye kommunikative arbejdsformer, planlægning af undervisningen og lærernes her-og-nu-beslutninger i løbet af en undervisningstime. Disse undersøgelser er interessante, da de giver en forståelse for specifikke undervisningsaspekter, men har ikke været i fokus i projektet og vil derfor ikke blive beskrevet mere i dybden i denne artikel. For en bredere indgang til denne forskning henvises til Borg (2006 og 2012 og den omfattende bibliografi på Borgs hjemmeside: <http://simon-borg.co.uk/resources/>).

Andre undersøgelser har kigget mere bredt på lærerkognition med en række forskellige fokuspunkter: 1) forskelle på nye og erfarne lærere, herunder spørgsmålet om hvad der kendetegner ekspertise, 2) samspillet mellem lærerkognition og praksis, herunder graden af overensstemmelse eller manglende overensstemmelse mellem, hvad læreren tror og vil og gør, 3) læreres problemer med og metoder til at takle nye pædagogiske tiltag, herunder holdning til innovation og 4) læreres udbytte af læreruddannelse og forskellige pædagogiske efteruddannelseskurser. En lang række af disse temaer har været inddraget i de spørgeskemaer, vores lærere har udfyldt, og

i de didaktiske samtaler, de har haft med projektkonsulenterne i forbindelse med undervisningsobservationer.

Mange af disse undersøgelser afdækker den *store variabilitet* i viden, holdninger og erfaringer, som findes både mellem lærere og hos den samme lærer, men meget af forskningen viser også, at samspillet mellem de forskellige mentale processer ofte danner et mønster. Dette gør det muligt at tegne specifikke *lærerprofiler*. I en undersøgelse af lærerkognition i forbindelse med undervisning i læseforståelse, når Meijer, Verloop & Beijaard (1999) på basis af deres data fra 13 lærere fx frem til tre hovedtyper af lærere: den fag-orienterede lærer, den elev-orienterede lærer og den lærings-orienterede lærer. Som de fremhæver, vil bestemte aspekter være mere eller mindre fremherskende hos en lærer, men der vil være en del overlap, og orienteringen hos den enkelte lærer vil også være afhængig af kontekst, især den elevgruppe og undervisningskontekst, læreren befinder sig i. Man kunne derfor spørge sig selv, hvad formålet så egentlig er med at opstille lærerprofiler. Mange af undersøgelseerne argumenterer for, at specificering af bestemte lærertyper kan danne grundlag for mønstre, som en lærer kan genkende sig selv i og især forholde sig kritisk til, fx i forbindelse med et efteruddannelsesforløb i lighed med vores PD-modul. Forskningen forsøger ikke kun at afdække forskelle mellem lærere, men undersøger også, om det er muligt at finde frem til en fælles vidensbase på tværs af lærere (*'shared body of knowledge'*), dvs. at nå frem til, hvad der er konsensus om i et lærerkollegie eller blandt større grupper af lærere. Denne konsensus kan afdække, i hvor høj grad der er tale om et *'community of practice'*, som deler fælles normer om, hvad der konstituerer god undervisningspraksis (se fx Freeman & Johnson, 1998).

Erfarne og nye lærere

Ser vi på forskelle på *nye og erfarne lærere* kan vi nå frem til en bredere forståelse af, hvad der kendetegner *ekspertise* inden for professionen. Undersøgelser har – ikke overraskende – vist, at erfarne lærere er kendetegnet ved, at den teoretiske og erfaringsbaserede viden i højere grad er integreret, end det er tilfældet hos de mere uerfarne lærere. De erfarne lærere baserer ofte deres praksis på både den almene og fagspecifikke pædagogiske viden, hvorimod lærere under uddannelse eller helt nye lærere ofte har mere fokus på generel pædagogisk viden end fagspecifik pædagogisk viden, hvilke bl.a. kan skyldes, at den almenpædagogiske viden deles af flere fag og ofte konstituerer lærerens kerneantagelser dannet gennem dennes eget læringsforløb Disse



forskelle kan ikke blot observeres i deres praksis, men fremgår også af deres refleksioner over praksis. Ofte har erfarne lærere udviklet en *professionel diskurs*, som gør dem i stand til at reflektere over og begrunde egen praksis, men som også muliggør en professionel dialog med andre lærere. Formålet med efteruddannelse er bl.a. at sætte ord på det, som kendetegner ekspertise, men også at udvikle den professionelle diskurs hos den enkelte lærer. Det gør vi i projektet, især i forløb 1, gennem vores workshops, didaktiske samtaler og PD-modulet.

Samspillet mellem lærerkognition og praksis

Mange undersøgelser har beskrevet *samsillet mellem lærerkognition og praksis*, herunder graden af overensstemmelse (*congruence*) eller manglende overensstemmelse (*incongruence*) mellem, hvad læreren tror og vil, og hvad vedkommende så faktisk gør i sin undervisning (se fx Phibbs, 2009; Kuzborska, 2011). Kuzborskas undersøgelse viste stor overensstemmelse mellem de observerede læreres undervisning i læsning og deres holdninger, hvilket i høj grad skyldtes, at lærerne underviste efter deres veletablerede erfaringsbaserede viden og ældre teoribaserede tilgange, som ikke skabte spændinger i kognitionen. Mange undersøgelser viser dog store uoverensstemmelser mellem lærerkognition og praksis (se fx Phibbs, 2009), som ofte begrundes i pres fra ydre omstændigheder som fx tid, forventninger fra elever og forældre eller mangel på materialer. Spændinger mellem almenpædagogiske og fagspecifikke antagelser eller mellem lærerens ubevidste erfaringsbaserede viden og en nyerhvervet teoribaseret viden kan også skabe uoverensstemmelser mellem dele af lærerkognitionen og praksis. Endelig kan lærerens grad af selvtillid og viden om nye tiltag, og hvordan de skal håndteres, fx krav om inklusion, skabe spændinger og frustrationer, som fører til uoverensstemmelser mellem praksis og lærerkognitionen. Som påpeget af Phibbs (2009) har efteruddannelse netop til formål at højne læreres bevidsthed om disse spændinger og uoverensstemmelser og dermed skabe grobund for pædagogisk refleksion og udvikling gennem samtale med andre.

Konflikter mellem den erfaringsbaserede og teoribaserede viden

Den manglende overensstemmelse mellem lærerkognition og praksis kan, som nævnt, skyldes konflikter mellem den erfaringsbaserede viden og den

teoribaserede viden. Den teoribaserede viden, som læreren kan møde i sin egen læsning, fx af fagtidsskrifter, via input fra kollegaer eller gennem mere formaliseret efteruddannelse, kan udfordre den erfaringsbaserede viden, læreren bringer med sig. Dette kan skabe interne konflikter mellem gammel og ny viden og kan være med til at skabe uhensigtsmæssige blokeringer. Konflikterne i lærerkognition kan skyldes, at den nye viden – i vores tilfælde om TS, flersprogethedsdidaktik, digitale læremidler og læringsmålbevidst undervisning – udfordrer gode, velafprøvede arbejdsformer, og læreren vil her, med god grund, sikre, at det gamle ikke forkastes ukritisk, især hvis tiltag opfattes som krav ovenfra. Selv om læreren stiller sig positivt overfor nye teorier og kan se anvendeligheden af en ny tilgang eller opgavetype, vil det tage tid at blive fortrolig med nye teorier og tilgange og finde en form, der passer ind i den konkrete praksissituation, som den enkelte lærer befinder sig i (se fx Wyatt, 2009). Spørgsmålet om innovation og effekten af efteruddannelse har derfor ikke overraskende været genstand for stor opmærksomhed i forskningen inden for lærerkognition.

Lærerkognition om innovation – herunder mulige effekter af efteruddannelse

Lad os først se på nogle af de udfordringer i forhold til pædagogisk innovation, som nævnes i forskningen (se fx studierne i Barnard & Burns, 2012). I mange tilfælde vil de ændringer, som skal implementeres, være resultatet af en *top-down*-beslutning, som er taget mere generelt på et ministerielt plan (nye læreplaner, fx FFM, og andre reformer, fx tidlig sprogstart) eller fra en mere lokal skoleleder (fx indførelse af digitale læremidler). Lærerne vil ofte ikke have været inddraget i processen, hvilket kan gøre, at de ikke føler tilstrækkeligt ejerskab til nye tiltag og dermed ikke er motiverede til at deltage aktivt i implementeringen. Ofte nævnes det, at de nye tiltag ikke følges op med tilstrækkelig efteruddannelse eller tilstrækkelig økonomisk støtte til fx indkøb af nye undervisningsmaterialer, til at skabe tid og rum til kollegial sparring eller resurser til mere forberedelsestid. I TS-projektet er vi netop forpligtet til at sikre adgang til årsplaner og materialer, som udvikles for at optimere spredningen af disse. Mange af studierne i Barnard & Burns (2012) beskæftiger sig netop med indførelse af nye didaktiske tiltag, fx skift fra en mere traditionel, lærerstyret undervisning til en mere kommunikativ, elevcentreret tilgang. Nogle af de gennemgående faktorer, som nævnes af lærerne i disse studier, er: 1) manglende viden og praksiserfaringer hos



lærerne selv, 2) elevernes viden og færdigheder, herunder især deres mundtlige sprogfærdigheder, 3) forventninger fra elever og forældre om, hvad der konstituerer 'rigtig' sprogundervisning, 4) forventninger fra kollegaer og ledelse, som man ikke kan eller vil leve op til, 5) kulturelle barrierer, som fx forventninger til elev og lærerroller og endelig 6) *backwash*-effekten fra eksaminer, der måske mere retter sig mod grammatisk viden eller bestemte færdigheder.

Effekten af efteruddannelse

Når vi ser på efteruddannelse, er målet at tilføje ny teoretisk viden, som kan skabe en *kognitiv forandring* hos læreren i hans/hendes viden og holdninger, der kan danne grundlag for en *praksisændring*, dvs. i forhold til, hvad vedkommende gør. Både den kognitive forandring og praksisændringen har til formål at skabe bedre betingelser for elevernes læring og dermed – på længere sigt – skabe en synlig *læringseffekt* hos eleverne fx bedre sproglæring, mere motivation og glæde ved at lære sprog osv. Der er ikke nødvendigvis tale om en lineær proces, hvor kognitiv forandring altid går forud for praksisændring, idet lærere kan være tvungne til at arbejde med bestemte tiltag (fx tidlig sprogstart) og først senere bliver fortrolige med den viden og de antagelser, der kan understøtte en ny praksis. Det kan ofte også tage lang tid at spore nogle målbare læringseffekter hos en bestemt elevgruppe, da læreren skal bruge tid til at finde en måde at tilpasse det nye til egne erfaringsbaserede tilgange på og må gennem en proces, hvor det nye tilpasses den bestemte elevgruppe, den enkelte lærer arbejder med. For den erfarne lærer kan den nye viden både udfordre lærerens eksisterende teoretiske viden og lærerens oparbejdede erfaringsbaserede viden. Efteruddannelse vil ikke blot bibringe ny viden, men vil også kunne skabe forandring i organisering og hierarkisering af viden og holdninger, idet der fx kan være tale om en reorganisering mellem kerne og perifere holdninger.

Effekten af efteruddannelse kan i første omgang lede til spændinger mellem forskellige sider af lærerens viden, holdninger, og erfaringer. Ved at italesætte disse spændinger i lærerkognitionen kan efteruddannelse skabe en realisation af og forståelse for modsatrettede maksimer, fx mellem almenpædagogiske og fagdidaktiske hensyn og skabe en forståelse for den relative betydning af teoretisk og erfaringsbaseret viden. Betydningen af både læreruddannelse og efteruddannelse er netop at gøre de erfaringsbaserede, ubevidste sider af lærerkognitionen bevidste og skabe refleksion over, hvor-

dan ny viden forholder sig til både den teoribaserede og erfaringsbaserede viden, den enkelte lærer har. Som fremhævet af Golombek & Johnson (2004) er erkendelsen af spændinger mellem forskellige sider af lærerkognitionen netop drivkraften bag læreres professionelle udvikling. I deres studie brugte de læreres skriftlige narrativer som data, dvs. som en analytisk refleksionsmetode (*'narrative inquiry'*) til at skabe indsigt hos deres deltagende lærere om det, som de betegner som 'emotionel og kognitiv dissonans' i lærerkognitionen. Denne refleksion hos læreren selv og mellem lærerne faciliteres fx gennem vores workshops med lærerne, i de didaktiske samtaler og i de indbyggede refleksionsøvelser i PD-modulet.

Efteruddannelse må også bygge på en erkendelse af og skabe forståelse for at *forandring tager tid*, da både kognitiv forandring og praksisændring forudsætter oparbejdelse af ny viden, integrering af denne viden med dele af den teori- og erfaringsbaserede viden og tid til afprøvning og tilpasning til lærerens specifikke undervisningskontekst, som det fx er tilfældet i vores efteruddannelsesforløb 1 og forløb 2 i TS. Wyatts undersøgelse (Wyatt, 2009) af en erfaren lærers inddragelse af nye kommunikative arbejdsformer i sin sprogundervisning viser netop, hvor lang tid der kan gå, før en ny arbejdsform er blevet ordentligt indarbejdet i en lærers praksis. Læreren, som beskrives, deltager i et flerårigt efteruddannelsesforløb for sproglærere. Hun er positiv overfor den kommunikative tilgang, og den nye teoretiske viden, hun får på kurset, er med til at bekræfte hende i ønsket om at ville bruge kommunikative arbejdsformer i sin undervisning. Wyatt følger læreren over en årerække, mens hun forsøger at blive fortrolig med de nye kommunikative arbejdsformer. Først efter mange forskellige undervisningsforløb og forsøg får hun tilpasset de kommunikative tasks til sin undervisningskontekst og sine specifikke elevgrupper. Undersøgelsen viser, at det tager tid at forstå, afprøve og implementere en ny undervisningspraksis. Processen skaber mentale konflikter og afdækker modsatrettede følelser hos læreren, men i efteruddannelsesforløbet og i den faglige sparring på kurset får hun kombineret den nye teoretiske viden med sin praksiserfaring og får langsomt oparbejdet en ny praksis. Dette peger på vigtigheden af tid og tålmodighed i relation til nye pædagogiske krav og tiltag, både hos den enkelte lærer, på skolen og højere op i systemet.

Som allerede nævnt sigter læreruddannelse og efteruddannelse også på at udvikle *en professionel diskurs*. Forskningen understreger vigtigheden af at have et fælles pædagogisk sprog, som ikke blot er almenpædagogisk, men også fagdidaktisk, da den faglige terminologi er forudsætningen for klar



faglig formidling, for en faglig dialog med præcise og velargumenterede meningsudvekslinger og derigennem for målrettet didaktisk udvikling. Denne faglige udveksling med en fælles diskurs kan også være med til at understøtte etablering af læreridentiteten som sproglærer gennem en fælles forståelse af, hvad der fx kendetegner faglig ekspertise. Hermed kan etableres et fundament for et åbent og velfungerende praksisfællesskab blandt lærere. Det fælles pædagogiske sprog styrkes gennem oplæg, diskussioner i vores workshops, de didaktiske samtaler og på PD-modulet.

Alle de nævnte punkter understreger behovet for en kritisk diskussion af, hvordan vi gennemfører efteruddannelsesforløb, hvilke forventninger vi med rimelighed kan have til effekten af efteruddannelse, og hvordan vi bedst sikrer en integration af ny viden med gammel viden i lærernes eksisterende undervisningspraksis.

Hvordan afdækkes lærernes indre liv? – behov for forskellige datatyper

Som vi har set, anvendes forskellige datatyper i de beskrevne undersøgelser både for at få indsigt i lærerkognitionen, men også som et refleksionsredskab i fx efteruddannelsessammenhænge. Udover den narrative metode, hvor læreren opfordres til at skrive retrospektive fortællinger om egne oplevelser eller til at føre dagbog over et tidsforløb, anvendes mange forskellige *forskningsmetoder* for at komme ind på lærerkognitionen. Da lærerkognition netop ikke kan observeres direkte, men ofte kun manifesterer sig indirekte via praksis, anvendes en række verbale dataindsamlingsmetoder, fx spørgeskemaer, interviews, videntests og tænke-højt protokoller. Disse metoder undersøger lærerens viden, holdninger og praksiserfaringer. Udfordringerne er ofte, at læreren ikke altid er bevidst om disse aspekter eller måske slet ikke ønsker at dele sine tanker med andre.

I mange undersøgelser kombineres de verbale data med undervisningsobservationer, fx for at afdække graden af overensstemmelse mellem viden, holdninger og praksis. Ofte bruges en *triangulering* af metoder for at få størst mulig indsigt i lærerkognitionen, fx en kombination af observation, spørgeskemaer og retrospektive interviews. Netop denne kombination anvendes i TS-projektet i forløb 1.

Der er stor opmærksomhed i feltet omkring de metodiske udfordringer, bl.a. fordi lærerne ofte ikke er bevidste om deres egen viden, holdninger og erfaringer. Derudover kan nogle af de holdningsmæssige aspekter være

svære og udfordrende at tale om, og lærerne kan være bange for at tabe ansigt, hvis de fornemmer, at deres refleksioner strider imod eller ikke 'lever op' til, hvad de tror, forskeren og deres omverden har af holdninger og forventninger. Dette kan især være tilfældet i undersøgelser hvor lærere skal udvikle og afprøve nye arbejdsformer, fx i lighed med vores projekt – en situation, som kan skabe usikkerhed og frustration. Forskerne anvender forskellige typer af studier, både kvantitative studier med mange informanter og kvalitative studier i form af casestudier med få informanter. De kvantitative studier vil ofte gøre brug af spørgeskemaer, og formålet kan være at få overblik over et område eller udarbejde lærerprofiler for at sætte fokus på specifikke lærertyper. I de kvalitative casestudier med få informanter vil der ofte være en præference for indsamling af verbale kommentarer gennem interviews, tænke-højt protokoller og reflekterende skrivedata.

I TS projektet arbejder vi, som tidligere nævnt, med varierende størrelser af lærergrupper i de enkelte faser, med 20 lærere i fase 1, 40 lærere i fase 2 og 300 lærere i fase 3. I de forskellige faser indsamles derfor forskellige former for lærerkognitionsdata.

Disse data afdækker lærernes viden, holdninger og praksiserfaringer og undersøger lærernes koblinger mellem den teoribaserede viden, den erfaringsbaserede viden og undervisningens kontekstuelle rammer. Der tages udgangspunkt i projektets fire hovedtematikker. Undersøgelsen retter sig dermed både mod specifikke aspekter i sprogundervisningen (tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik) og generelle aspekter i undervisningen (digitale læremidler og læringsmålbevidst undervisning), dvs., at projektet afdækker lærernes viden, holdninger og erfaringer ift. ministerielle 'top-down' beslutninger (tidligere sprogstart, læringsmålbevidst undervisning) og ift. projektinterne prioriteringer (brug af digitale læremidler og flersprogethedsdidaktik). Derudover ser projektet mere bredt på lærerkognitionen og undersøger lærernes udbytte af vores efteruddannelseskurser.

I alle tre efteruddannelsesforløb indsamler vi kvantitative data både i starten og som afslutning på efteruddannelsesforløbet. Spørgeskemaets omfang er tilpasset efteruddannelsens format. I forløb 1, vores samarbejde med de 20 lærere, har vi inddraget lærerne i undersøgelsen af deres holdninger, viden og praksiserfaringer ved at diskutere resultaterne fra vores omfattende *baseline*-undersøgelse med dem på vores *baseline*-seminar. Vi arbejder i alle tre efteruddannelsesforløb med både nyuddannede lærere og med lærere, der har mange års undervisningserfaring. På baggrund af vores



spørgeskemadata vil vi have mulighed for at bidrage til en diskussion om forskelle mellem de to grupper.

I efteruddannelsesforløb 1 arbejder vi med en triangulering, dvs., at vores spørgeskemadata suppleres af klasseværelsesobservationer samt individuelle interviews og didaktiske samtaler med lærerne. Samtalerne belyser lærernes overvejelser om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og spørger til lærernes praksis (*Hvordan bliver de teoribaserede anbefalinger til den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken omsat i din undervisningspraksis? Hvordan kunne de omsættes i din undervisningspraksis?*), lærernes holdninger (*Hvorfor synes du, det er relevant/ikke relevant? Hvor ser du særlige udfordringer?*) og lærernes viden (*Er der noget, du gerne vil vide mere om?*).

Lærerkognitionsdataene fra de tre efteruddannelsesforløb vil give indblik i lærerens mentale liv i forhold til projektets fire hovedtematikker og vil kunne bidrage til en dybere diskussion af samspelet mellem den eksisterende viden inden for feltet lærerkognition og den praktiske udførelse af vores efteruddannelsesmodel.

Kort opsummering og uddybning af sammenhængen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling

Artiklen giver et indblik i teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser bag udviklingen af efteruddannelsesforløb i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt TS. I artiklen har vi med eksempel i projektet præsenteret og diskuteret nogle grundprincipper for efteruddannelse af lærere, der har til formål at udvikle lærernes undervisningspraksis. Efteruddannelsesmodellen tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som kobles til feltet lærerkognition. Artiklen diskuterer, hvordan forskning i lærerkognition og praksisnær professionsudvikling gennem projektets efteruddannelsesforløb kan implementeres i praksis.

Vi vil afsluttende kort vende tilbage til sammenhængen mellem lærerkognition og den praksisnære professionsudvikling. Overordnet tager alle tre efteruddannelsesforløb metodisk afsæt i den praksisnære professionsudvikling, der i høj grad er båret af de elementer, der kendetegner aktionslæringen, men ikke har de samme metodiske restriktioner. Alle tre efteruddannelsesforløb tager – tilpasset deres respektive formater – højde for fire centrale principper i den praksisnære professionsudvikling ved at være *praksisnære, reflekterende, teoribaserede* og *kollaborative*. Vores efteruddannel-

sesmodel kobler den praksisnære professionsudvikling til lærerkognitionen, der stiller skarpt på lærernes mentale liv og etablerer sammenhæng mellem den teoribaserede viden og den erfaringsbaserede viden. Lærerkognitionens centrale pointe er at skabe grobund for pædagogisk refleksion og udvikling ved at styrke læreren som reflekterende praktiker, der formår at bygge bro mellem sine praksiserfaringer og det teoretiske input, som formidles både i grund- og efteruddannelsen. Derigennem bekræfter lærerkognitionen de tre første centrale principper i den praksisnære professionsudvikling – det praksisnære, det reflekterende, det teoribaserede – og bidrager til at tydeliggøre relationen mellem principperne. Det kollaborative princip indgår i lærerkognitionen, men fremstår mindre centralt, fordi tilgangen oftest zoomer ind på den enkelte lærer og dennes mentale liv. Lærerkognitionsforskningen lægger dog vægt på udvikling af en fælles lærerdiskurs som et fundament for løbende faglig udveksling og udvikling gennem samarbejde. Ud fra lærerkognitionens perspektiv består den centrale forskel mellem efteruddannelsesforløb 1, 2 og 3 i, i hvor høj grad de centrale principper får mulighed for at udfolde sig.

Alle tre efteruddannelsesforløb tilrettelægges ud fra det praksisnære, reflekterende, teoribaserede og kollaborative princip, men med afsæt i lærerkognitionen har de fire andre centrale principper i den praksisnære professionsudvikling afgørende betydning for lærernes kognitive forandringer, der kan danne grundlag for praksisændringer. De andre fire principper omsættes til dels i praksis i efteruddannelsesforløb 2 og implementeres især i forløb 1.

En første, afgørende forskel mellem forløb 1 og 2 i sammenligning med forløb 3 ligger i efteruddannelsens *organisatoriske forankring på skolerne*: Forløb 3 kan – i modsætning til forløb 1 og 2 – lægge op til en organisatorisk forankring (fx videndeling på skolen efter efteruddannelsen eller ved, at alle i et team deltager i efteruddannelsesforløbet), men kan ikke kræve denne forankring. Lærerkognitionen kendetegner samspillet mellem den teoribaserede viden, den erfaringsbaserede viden og undervisningens kontekstuelle rammer som afgørende for udvikling af lærernes undervisningspraksis. Undervisningens kontekstuelle rammer omfatter både eksterne institutionelle krav og ændringer på makroniveauet – i TS-projektet: FFM og tidligere sprogstart, som alle undervisningsforløb og årsplaner tager udgangspunkt i –, og den organisatoriske forankring på den enkelte skole (i Beacco et al.s terminologi mesoniveauet, Beacco et al., 2010, s. 7).

Derudover er vores efteruddannelsesmodel gennem projektets samarbejde med de 40 og især de 20 lærere med afsæt i vores nuværende viden



om lærerkognition og praksisnær professionsudvikling konciperet som en *fortsat, løbende proces*, der strækker sig over længere tid (forløb 1: 2,5 år, forløb 2: 1 år), og som i høj grad beforder *lærernes ejerskab*, primært ved at lærerne centralt er involverede i beslutninger om projektets eksemplariske undervisningsforløb og årsplaner. I forløb 1 lægger projektet op til en *bottom-up-inddragelse på alle niveauer*, dvs. at lærerne også inddrages i undersøgelse og evaluering af deres viden, holdninger og erfaringer, der belyses gennem vores indsamlede lærerkognitionsdata.

Referencer

- Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2016). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Blondin, C., Candelier, M., Johnstone, M.R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. CILT: London.
- Barnard, R. & A. Burns (red.) (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36.2, 81-109. <https://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. I: Barnard, R. & Burns, A. (red.), *Language teacher cognition and practice: International case studies to illuminate methodological issues* (s. 11-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: Canadian Ministry of Education.
- Dalskov, T. (2013). Aktionslæring giver mening. Lokaliseret 3. januar 2017 på folkeskolen.dk: <http://backend.folkeskolen.dk/~3/9/aktionslaering-giver-mening.pdf>
- Daryai-Hansen, P. (under udgivelse). "Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen". Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., & Søgaard, K (2014). Tidligere Sprogstart: begrundelser og praksisanbefalinger. *Sprogforum*, Vol. 58, 2014, 19-25.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L., & Søgaard, K (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I A. Søndergaard Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 247-284). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

- De Houwer, A. (2014). Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia* 1/2014, 14–21.
- Earley, P. & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education* 4 0/1, 112-129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.798741>
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- Enever, J. et al. (2011). *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. London: British Council. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- Freeman, D. & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *Tesol Quarterly* 32(3), 397-417.
- Freeman, D. & Richards, J. (1996). A look at uncritical stories. I: Freeman, D. & Richards, J. (red.), *Teacher Learning in Language Teaching* (s. 1-6). Cambridge: CUP.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *IOKSP. International Online Language Conference 2012*, Nov 2012, Online, Universal Publishers, 3, 190-203.
- Golombek, P.R., & Johnson, K.E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching* 10(3), 307-327.
- Gregersen, A. (2015). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, 2. udgave, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gregersen, A.S., Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S.K. & von Holst-Pedersen J. (2016). *Tidlig sprogstart i skolen*. Samfundslitteratur.
- Henriksen, B. (2014). Sprogsyn og Læringssyn. I: Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (red.) (2014), *Fremmedsprog i gymnasiet* (s. 21-34). Samfundslitteratur.
- Jacobsen, I. (1999). Læreren som forsker – den reflekterende praktiker. I: Lund, K. og Holmen, A. (red.), *Studier i dansk som andetsprog*. Viborg: Akademisk forlag.
- Johnstone, R.M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Key Data (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Krogh, S. & Schmidt, S. (2014). *Aktionslæring i pædagogisk praksis*. København: Dafolo.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Qvortrup, A. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Madsen, B. (2015). *Aktionslæringens DNA – en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Aarhus: Systime.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15, 59-84. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)00045-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00045-6)
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95-116. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000183>



- Phipps, S. (2009). *The relationship between teacher education, teacher cognition and classroom practice in language teaching: a case study of MA students' beliefs about grammar teaching* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Phibbs, S. and Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System* 37 (2009) 380-390.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Plauborg, H., Vinther Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Timperley, H, Wilson, A, Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyatt, M. (2009). Practical knowledge growth in communicative language teaching. *TESLEJ* 13 (2), 1-23.