

Refleksionsdagbogen som en intervention mod præstationsangst: et blik på en uddannelsesskole

Mark Thornberg¹, ingen tilknytning

Abstract

Refleksionsdagbogen er en intervention, der skal forebygge præstationsangst ved skriftlige prøver. I første fase designes indholdselementer til en portfolio ud fra en faglig hypotese. I anden fase afprøves indholdselementerne i praksis. Refleksioner over brug af indholdet samles i en refleksionsdagbog, og refleksionsdagbogen revideres efterfølgende med de faglige hypoteser, forfatteren udforsker. I revisionsprocessen inddrages faglitteratur, og resultaterne på revisionen kan renskrives til brug i en akademisk sammenhæng. Interventionen blev brugt til at uddanne engelsklærere på læreruddannelsen, og resultatet viste en forbedring på 40 % i antallet af studerende, som gennemførte deres 1.-årsprøve. Artiklen bygger på en eksplorativ analyse af deltagernes udvikling af deres professionsdidaktiske literacy og fremmedsproglige fluency i løbet af en praktikperiode på to måneder. Undersøgelsen fokuserer på beskrivelser af succes og frustration med undervisningen og identificerer tre typiske udviklingsmønstre bag følelserne: didaktikeren, pædagogen og forskeren.

Problemstilling og intervention

Den 12. september 2019 blev jeg spurgt, om jeg ville overtage to engelskhold på læreruddannelsen i Odense. På første arbejdsdag bliver jeg mødt af nervøse studerende pga. en artikel, som blev bragt i Fyens Stiftstidende inden sommerferien (Tvede, 2019). Her fremgår det, at halvdelen af de studerende på læreruddannelsen ikke består kompetencemålsprøven i engelsk. Derfor har man indført en skriftlig prøve i fagets 2. modul (UCL Erhvervsakademi og Professionsskole, 2019).

Prøven er todelt, og de må samarbejde om den første del, hvor de skal planlægge et undervisningsforløb på tre eller fire lektioner, der demonstrerer deres beherskelse af en professionsfaglig literacy. Typisk bliver der stillet krav til inddragelse af deres almindidaktiske viden fra de pædagogiske fag samt erfaringer fra deres praktikperiode. Der bliver også stillet fagdidaktiske krav som f.eks. genrekendskab og operationel viden om grammatik svarende til engelsk på B-niveau, samt anvendelse af de professionsrettede mål for engelskundervisningen i folkeskolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Fluency er evnen til at kunne formulere sig grammatisk korrekt, og på professionshøjskolen knytter fluencydelen sig til den forventede forhåndsviden, de studerende kommer med (cf. Undervisningsministeriet, 2017). Det involverer kendskab til og færdighed i at skrive genrer som essay, artikel og en tale, samt viden om og evne til at kunne rette sig selv i grammatiske problemstillinger knyttet til engelsk som fremmedsprog udbudt i Danmark. Disse forudsætninger skal professionshøjskolen bygge oven på, samtidig med de studerende skal udvikle deres

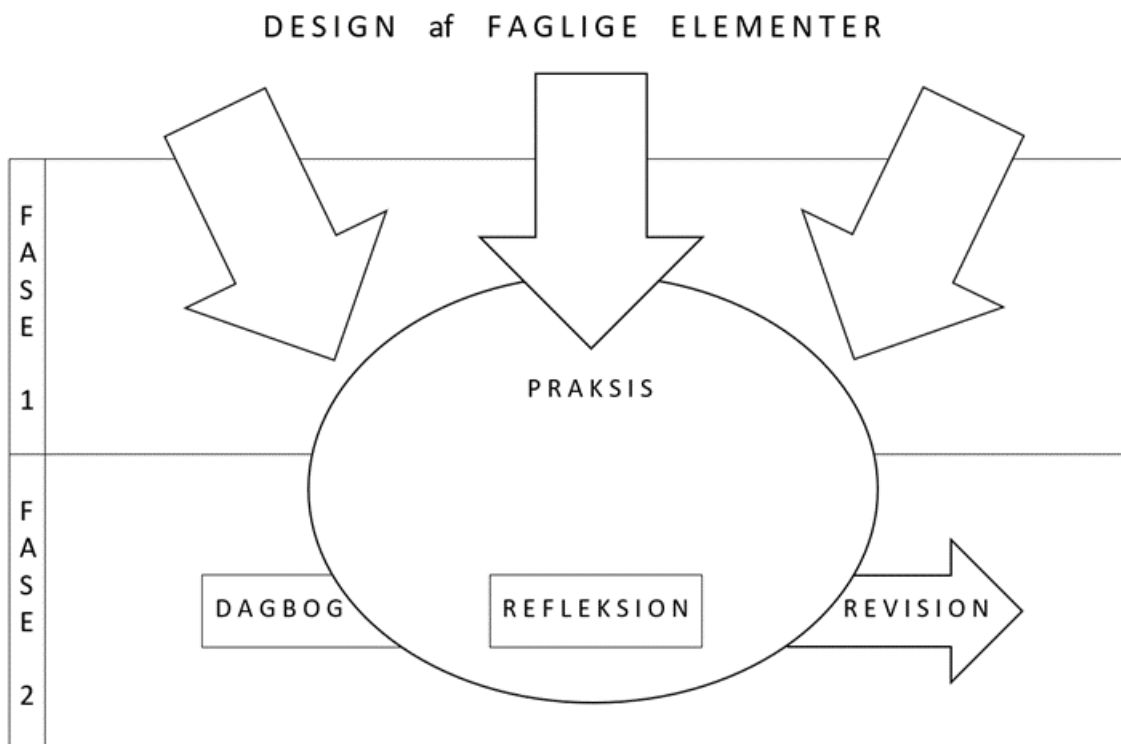
¹ Kontakt: markthornberg@hotmail.com

egne kompetencer i at undervise i færdigheder inden for grammatik, skriftlighed og mundtlighed (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015).

Interventionen: forebyggelse af de studerendes angst for den skriftlige prøve

Den 12. september var de studerendes bekymring rettet mod fluencydelen, hvor de skulle skrive 3-4 siders velformuleret faglig relevant formidling på 3 timer. For at imødekomme dem lavede jeg et undervisningsdesign, der bogstaveligt talt 'vendte det hele på hovedet'. Først skulle de lave en materialeportfolio med faglige elementer (Biggs & Tang, 2011, p. 256f; Wenger in Dysthe & Engelsen, 2004, p. 245), de godt kunne tænke sig at afprøve i praksis (Figur 1). Mens de afprøvede dem, skulle de reflektere over forløbet i en refleksionsdagbog (Biggs & Tang, 2011, p. 101; Hattie. 2012, p. 224). Materialeportfolioen blev stilladseret ud fra nogle teoretiske hypoteser om læring, som de efterfølgende kunne reflektere over og justere ud fra konkrete og virkelighedsnære problemstillinger. På den måde bliver deres fluency et direkte udtryk for de erfaringer, de danner sig med de begreber, de har valgt at lægge til grund for deres faglige udvikling og literacy. Resultatet blev, at nogle af de studerende sad med over 20 siders faglig refleksion til deres fluencyprøve. I stedet for at være bange for at skulle skrive kunne de nu bruge tiden på at udvælge, revidere og finjustere de passager, de selv mener repræsenterer deres faglighed. Angsten for at præstere bliver transformeret til en myndiggørende refleksionskompetence (Brodersen, 2020, p. 54; Laursen, 2020, pp. 29-30), hvor de udvikler deres egen stemme og literacy gennem en revisionsproces.

Figur 1: Intervention med praksismedierende mestringsforventninger



Portfolioen er struktureret, så den lægger op til, at de studerende kan gøre sig vigtige observationer og erfaringer, når de afprøver deres faglige elementer i praksis. I folkeskolen er et fagligt element en intention, som udfoldes i en plan for en aktivitet med et materiale, som har et dannelsesmæssigt formål med eleverne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). En plan er et udtryk for et fagsyn, hvor en fagforståelse kommer til syne gennem en aktivitet, som er en måde at sammensætte opgaver og øvelser, så eleverne får en lærerig oplevelse

ud af at behandle et materiale eller et begreb (Dale, 1998, p. 49f). Det er en tilgang til at lære af et fagligt emne eller problemstilling, hvor den enkelte studerendes egen identitet også kan komme til udtryk gennem valg af emne og den hypotese om læring, man afprøver gennem sin plan (Brodersen, 2020, pp. 46-47). På den måde er en plan et udtryk for forventninger til praksis, som medierer de studerendes forestillinger.

Eksempler på de studerendes brug af interventionen

I første fase ville en didaktisk orienteret studiegruppe for eksempel gerne arbejde med ordforråd, fordi de havde erfaret, at eleverne ofte har svært ved at huske ordene igen senere. Gruppen spurgte efter en teori, vi kunne bruge, og jeg introducerede Paul Nation, som er førende inden for området, når det gælder engelsk. Efter at have læst en artikel om hans forskning satte vi os ned for at lave et didaktisk design (Tetler, Baltzer, Ulvseth et al., 2014, p. 9, 23). Studiegruppen snakkede om, at celebrities typisk er et emne, som kan optage alle elever, både drenge og piger, så jeg fandt en nyhedsartikel til dem (Gonzales, 2021) og spurgte, om vi skulle prøve at omsætte den til en aktivitet, der bruger de principper, som Paul Nation opstiller for god ordforrådstilegnelse.

For at forsimplere fremgangsmåden hæfter vi os ved ét princip, som virker til at være let at implementere i en aktivitet: Der skal være masser af gentagelser, f.eks. ved at sørge for variation i øvelserne, at der faciliteres genkald i overgangene mellem øvelserne, og at der er en produktiv sammenhæng, så eleverne også får mulighed for at skrive og udtale ordene (Nation, 2017, pp. 1-2). Resultatet blev et didaktisk design til to lektioner af 45 minutter, hvor der er en opvarmningsøvelse, en grammatisk kerneaktivitet og en sammenfatning med en overgang til næste lektion (se Bilag 1). I starten af designets anden lektion er der en opstartsøvelse, som bygger på genkald, og så skal de bruge grammatiske betegnelser og de vigtigste ord i en produktiv sammenhæng. Vores grundlæggende tese, som studiegruppen vil afprøve i deres praktik, er, om rækkefølgen med at opbygge ordforrådet og at genanvende det i en grammatisk sammenhæng faciliterer transfer (Krashen, 1982), så ordene og grammatikken er lettere for eleverne at huske, når de f.eks. skal skrive en sætning eller ytre en holdning. Den tese skriver de som en indledning til det didaktiske design, som bliver gruppens første faglige indholdselement i deres portfolio.

I anden fase er beskrivelserne af undervisningens udfordringer vigtige for de lærerstuderendes fagprofessionelle udvikling. Når de begynder at reflektere i deres refleksionsdagbog, kan de starte med at tage afsæt i deres personlige oplevelser. En forfatter bruger et følelsesladet sprog til at klage over traditionel undervisning:

I want to break from the standard way of teaching that was also used when I was a kid, with sheets of paper where grammar rules are repeated until the learners can recite them in their sleep. I know I didn't learn anything from that -- except that school was boring. English as a language was too, until I realised exactly what I could use it for.' (Elis)

Her mangler forfatteren at følge op på sin indskydelse ved at komme med et eksempel på det, der virker (Jou, 2019, p. 12), f.eks. ved at fremhæve et fagligt element fra portfolioen, som gør op med den kognitivistiske tankegang. Det gør en mere pædagogisk orienteret forfatter, som også tager afsæt i en personlig observation: "[My daughter] spent the whole Christmas holiday watching the series Full House on Netflix with Danish subtitles. Now she's using the catchphrase Michelle says all the time, 'you got it, dude!', and she understands the meaning." (Luca) Her bliver forfatterens observation af sin datters adfærd en oplevelse af et tegn på læring, som efterfølgende ønskes afprøvet i undervisningen. Der opstår altså en hypotese om læring, der har inspireret studiegruppen til at lave en øvelse til deres portfolio, hvor eleverne skal se et klip fra en film med danske undertekster. Antagelsen er et medierende led, som skaber en rød tråd i refleksionen (Brodersen, 2020; Potter & Wetherell, 1987, p. 146f).

Resultater: eksplorativ undersøgelse af de lærerstuderendes refleksionsdagbøger

20 studerende ud af en gruppe på 68 ønskede at benytte sig af interventionen, hvor de skulle skrive i refleksionsdagbogen med jævne mellemrum. De resterende 48 ville have et almindeligt praktikforløb uden dagbog. Otte af dagbogsforfatterne brugte også dagbogen til at arrangere et praktikbesøg. Her fokuserede vi på almindidaktiske udfordringer i realiseringen af undervisningen.

Ud af de 20 deltagere har jeg udvalgt 6 refleksionsdagbøger, som jeg vil forholde mig til i den kvalitative analyse. De udvalgte dagbøger er med jævne mellemrum blevet opdateret med beskrivelser af praksis, hvor det tydeligt fremgår, at formålet med beskrivelsen er at få et fagligt element til at fungere.

Nogle af de fravalgte dagbøger er skrevet af dagbogsforfattere, som var i studiegruppe sammen. Her har jeg kun valgt én af refleksionsdagbøgerne. Andre dagbogsforfattere var på studieordninger, så de ikke var i praktik. Der var også nogle af dagbøgerne, hvor der ikke blev reflekteret over praksis eller i meget korte vendinger.

Metode: analyse af praksismedierende refleksion

Selve analysen er fænomenologisk inspireret, fordi fremstillingen af typer af refleksion (Biggs, 1996; Brodersen, 2020) anvendes som et strukturerende princip. Luca, Elis og Noor er sammenstykket af brudstykker fra flere dagbøger, fordi fortællernes refleksioner minder om hinanden. De hypoteser, de afprøver, og principperne, de udvikler, når de afprøver deres faglige elementer, har så meget til fælles, at deres stemmer 'smelter sammen'.

Når der bruges citater i analysen, er de altså udvalgt i forhold til de tematikker, der rejser sig i alle dagbøgerne (Biggs, 1999; Hermann & Bager-Elsborg, 2018). I fremstillingen af refleksionsmønstre er der fokus på, hvordan praksis fremstår gennem refleksion, og jeg har valgt at fremhæve de principper, de lærerstuderende typisk knytter sig til, når de finjusterer deres dannelseshypoteser gennem refleksion. Her kommer principperne bag de lærerstuderendes stemmer til udtryk gennem beskrivelsen af de valg og konsekvenser, de fortæller om (Potter & Wetherell, 1987). Der udvikler sig altså et fokus, som er karakteristisk for en stemme.

Refleksionsdagbogen som en metadidaktisk narrativ

Når de lærerstuderende reflekterer over deres brug af faglige indholdselementer, opstår der en narrativ udvikling. Deres hypotese om læring bliver en rød tråd i deres dagbog, hvor man kan se, at det princip, de udforsker med studiegruppen, langsomt udvikler dem til at blive selvstændige undervisere. Luca begynder f.eks. med en vi-fortæller den første dag, fortælleren møder op på praktikskolen: "It was the first day of the internship today, and the first time we meet the English teacher." Her får de studerende at vide, at skolen har tradition for at arbejde med projekter, hvor man som lærer skal arbejde som en konsulent for eleverne. Praktiklæreren foreslår, at de underviser en ad gangen, mens de andre observerer og tager noter og giver feedback til den lærerstuderende efter undervisningen. Derefter går de i gang med at planlægge et forløb om et liv på Mars. Her skal eleverne bruge deres fantasi til at skrive om deres liv på planeten. Det er i fremtiden, og de skal komme ind på en præsentation af, hvem de er, deres liv på Mars, deres familie, hobbyer, arbejde, osv.

Efter at have observeret en 5. klasse, hvor de hæfter sig ved udfordringerne ved at bruge internetøvelser til at lære om grammatik, introducerer de forløbet om et liv på Mars i en 6. klasse. De starter med at spørge, hvad eleverne ved om Mars, og efter en kort klassedialog afspiller de en video fra internettet, hvor eleverne får at vide, at de bl.a. skal bygge deres eget hus og designe deres eget tøj for at kunne leve på Mars. Igen fortælles der i vi-form om videoen: "It was very difficult so we watched it twice." Brugen af videoen som et fagligt element går gennem "vi" som et refleksivt medium for erfaringsdannelse (Vygotsky, 1978, p. 54f), og elevernes tegn på læring fører til en justering af undervisningen. I de fælles relationer, der opstår omkring

undervisningsmaterialerne, bliver det underordnet for Luca at dokumentere, om eleverne når i mål med passivt at tilegne sig at skrive i fremtid (Krashen, 1982).

Noor gør det også tydeligt, hvordan 'vi' og 'jeg' bruges refleksivt i arbejdet med at tilrettelægge undervisning. Her kan man se, hvordan forfatteren langsomt hviler mere og mere i sig selv. I studiegruppen starter de med at være fire sammen, hvor de observerer hinandens undervisning i en 5. klasse. Bagefter giver de feedback til undervisningen: "According to my study group ... I have to work on scheduling, introducing assignments and being more firm and specific." Derefter deler de sig i par, og sidenhen begynder de at undervise på egen hånd:

I had spoken to [name] about our overall plan, but I had my own plan for today as [he] has his own for Thursday. During this lesson, I felt my identity as a student overlap my identity as a teacher.'
(Noor)

Den lærerprofessionelles udvikling kan her spores som en metadidaktisk narrativ, der går fra et abstrakt 'vi', som fastsætter nogle overordnede rammer for samarbejdet om klasseledelse, men inden for de rammer er der et råderum, hvor den individuelle lærerstuderende kan mediere sine egne erfaringer med at udforske tydelig instruktion (Mead, 1934, p. 150f). Refleksionen over egen praksis fortsætter uden feedback fra studiegruppen: "Today I said, "You all know the wh-words", which may have left some of the pupils feeling 'behind' ". Ved at bruge elevens perspektiv til at reflektere over formuleringen af en instruktion udvikler forfatteren sin professionelle dømmekraft over for den specifikke klasse som en form for empati (Mead, 1934). Fokus er på det didaktiske potentiale i at antage viden. Det er en handleform, som skaber niveau.

Den sidste entry kommer dagen efter, hvor dagbogsforfatteren har startet et nyt projekt i sin klasse. Eleverne skal lave en billedbog om flygtninge i et procesdokument, hvor de får et layout at støtte sig til. Klassen er vant til, at dagbogsforfatteren starter lektionen med en opsamling af sidste lektion og en plan for dagens lektion. De er også vant til, at de skal arbejde selvstændigt i grupper, hvor de får mulighed for at få hjælp, når læreren kommer på besøg. Som dagbogsforfatteren skriver: "This has become a tradition in my class." Fortælleren har gjort tydelig instruktion til et førende princip for sin klasse.

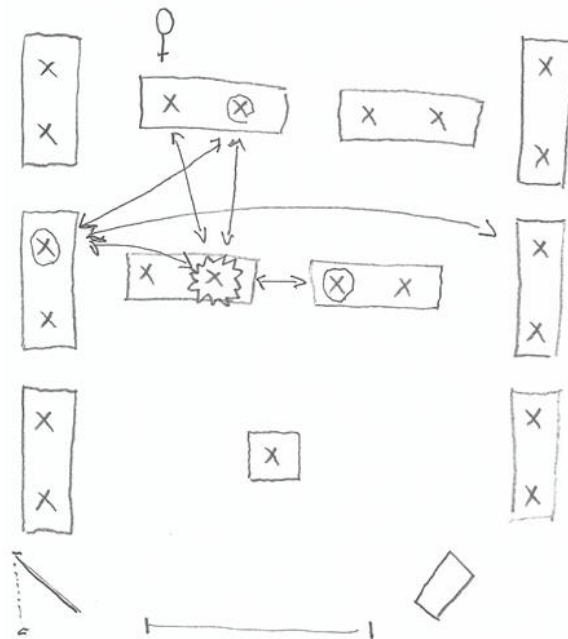
Refleksionsdagbogen som et dialogisk redskab i praksis

Fjorten dage inde i praktikforløbet deler Luca en lektionsplan med fokus på passiv tilegnelse af ordforråd i en 5. klasse. For at gøre undervisningen levende har de købt en ål, som eleverne skal røre ved for at aktivere det ordforråd, der er forbundet med sanserne. Jeg observerer, at eleverne bruger mange eksklamativer som ad, yuck og ew, men så begynder de at bruge tillægsord som våd, slimet, kold, blød, grim og ulækker. I stedet for at arbejde videre med ålen, som den aktualiseres gennem elevernes sanseudtryk fortsætter de studerende ved at se en video om elektriske ål. Efter besøget korresponderer jeg med en anden fra studiegruppen via mail, og vi kommer ind på, at det kunne være spændende at bruge elevernes oplevelser i en genrepædagogisk sammenhæng (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 135f). Det vil styrke studiegruppen i at opbygge sekvenser på baggrund af deres hypotese om faglig dannelse gennem passiv læring.

Elis deler en plan, hvor eleverne skal arbejde med verbernes tid i forbindelse med beskrivelse af et billede. Aktiviteterne dækker både nutid, datid og udvidet tid, og de har ekstraopgaver til de hurtige elever. Niveaulet er højt for en 6. klasse, og de har bundet sig til en plan med meget tavleundervisning, hvis de skal nå det hele. Først starter de med en meditationsøvelse til musik for at få klassen til at falde til ro. Dernæst præsenterer de et billede, de har arbejdet på i en tidligere lektion. Mange af eleverne kan genkende det, så de markerer hurtigt og deltager med en masse bestemte navneord forbundet med handlingsverber i simpel nutid: "the engineer repairs", osv.

Pludselig bemærker en af drengene i klassen, at der kun er hvide mennesker på billedet, og det sætter en bølge af useriøse kommentarer i gang (Figur 2). De lærerstuderende forsøger at holde fokus ved at virke anerkendende, mens de spørger, om de kan ændre verberne til datid, men sidespringet har overtaget klassens opmærksomhed. Der går tyve minutter med diskussion og irettesættelse, før de kommer i gang med den første opgave. De skal bruge computere, og det udløser igen støj og uro. En af drengene spørger, om de må arbejde sammen med sidemanden, og en lærerstuderende siger ja. Det bliver forstået som frit valg, hvilket igen kræver, at der skal bruges tid på at diskutere rammer og regler for samarbejdet omkring opgaven.

Figur 2: Observation af de lærerstuderendes klasseledelse



Efter det meste af lektionen er gået har tre lærerstuderende og en praktiklærer brugt tiden på almindelige problemstillinger (Plauborg, Andersen, Ingerslev et al., 2010). Praktiklæreren har sørget for, at vi har tid til at drøfte observationen efterfølgende, så jeg tegner mit indtryk for de lærerstuderende på et stykke papir (Figur 2), hvorefter de beretter om deres. Til sidst kommer vi frem til nogle punkter, de skal prøve af, bl.a. opgavedifferentiering (Tetler, Baltzer, Ulvseth et al., 2014), da de urolige drenge er lynhurtige til at spotte pointen med deres grammatikopgaver.

Refleksionsdagbogen som medium for vejledning

Samarbejdet med Elis var helt unikt, da vedkommende var videbegærlig og åben for feedback. Kom jeg med en kommentar til en problemstilling i dagbogen, fulgte fortælleren op på det og dokumenterede sin udvikling i næste entry. Refleksionsdagbogen blev til et digitalt procesdokument, der deles med andre læsere med henblik på at vejlede og danne en studerendes fagprofessionelle identitet i en bestemt retning.

Efter sin første dag i praktik skriver Elis, at det ikke har været en særlig god start. Ud over at være forkølet, så kom bussen også for sent. Samarbejdspartneren fra studiegruppen er gået i gang med undervisningen, da forfatteren kommer fem minutter for sent til lektionen. Der er totalt kaos i klassen: "Total chaos. My partner looks at me relieved. The lesson isn't the best, and I find it hard to keep track and figure out my role as a teacher." Efter lektionen reflekterer forfatteren i sin dagbog: "I had a hard time trying to establish some sort of connection to the pupils as a teacher, trying to show them that I knew what is going on". Her skriver jeg med grøn skrift:

“Ok. What was your plan? Try to make a schedule like the one below”, og så sætter jeg et skema ind, hvor der står tidspunkt, aktivitet og opfølgning.

Fjorten dage senere opdaterer forfatteren sin dagbog. Her sammenfattes det, at den første uge var svær pga. nervøsitet. Det var svært at kommunikere med eleverne, og det følte ikke rart at skulle hæve stemmen:

‘I did not like raising my voice and I did not know what to teach and what not to teach. This week, though, it has become much better. I have received some vocal skills and I think I’ve found my niche as a teacher.’ (Elis)

Herefter går forfatteren i gang med at fortælle om, hvordan en lektion kan inddeles i sekvenser, hvordan sekvenser bygger oven på hinanden i løbet af lektionen, og hvilken sekvens oftest er den mest udfordrende (cf. Dale, 1998). Forfatteren skriver: “I have a three part plan for the 45 minutes. 10-15 minutes each part.” Refleksionen fortsætter, men jeg markerer den efterfølgende tekst med gul overstregning (cf. Gibbons, 2015, p. 131):

‘I start out with dialogue with the class about the subject (this week is sport) and guide them through a text on the screen. Then I want them to make a product of some sort. A paper with difficult words or words linked to the subject, and maybe end the lesson with some sort of game or a video and a discussion.’ (Elis)

Refleksionen fortsætter, og jeg markerer følgende med grøn overstregning:

‘Sadly, a lot of the time goes with establishing communication and starting out, then make the pupils get their laptops and find the page on their PC, and, last, make them eat their food when we are done and say goodbye. A lot of small things take 5 minutes here and there, and in the end, you only end up with the 25 minutes of actual work.’ (Elis)

Så tilføjer jeg min kommentar med grøn skrift for at matche overstregningen:

‘Yellow highlighting is your plan. This has to be much more detailed: What do you want to do when and with what outcome? Highlighted with green is what we refer to as realised teaching (as opposed to the intended teaching in your plan). This is where you contrast what actually happened with the plan you made. Your realizations about this are used to improve your plan or the material you use.’ (Min kommentar)

Fire dage senere opdaterer forfatteren igen sin dagbog med en beretning om en lektion, hvor de har fulgt en struktureret plan, de har modtaget fra deres praktiklærer. Planen gik ikke som forventet, fordi eleverne hurtigt gennemskuede formålet med planen, og mange af dem var derfor færdige før tid. Herefter skriver forfatteren, og jeg markerer ordet “instructions” med gul overstregning:

‘... but my co-partner remembered that the pupils had some work papers they could work on. So, we quickly gave them instructions and put them to work. A lot of pupils needed help, so we went around trying to help.’ (Elis)

Forfatteren fortsætter med at citere elevernes spørgsmål i undervisningen, som er svære at svare på, og jeg markerer derfor elevernes stemmer med grøn overstregning: “It is very hard to help [some of the pupils] since [they] always say something like, ‘I don’t know any of this,’ or, ‘I don’t get it.’ And I always start out with, ‘What is it you don’t understand?’ ” Efter refleksionen tilføjer jeg så igen min egen kommentar med grøn skrift:

'What do you use to give instructions? How do you give instructions? Often this serves as our point of departure to discuss whether we should differentiate the assignments we use for the pupils.' (Min kommentar)

Forfatteren når ikke at sammenholde sine instruktioner med valg af opgaver før praktikken afbrydes pga. Coronapandemien, men udnytter hjemsendelsen til at sætte faglige begreber på sine refleksioner, og det viser sig i den afsluttende prøve.

Sammenhængen mellem bestået prøve og en styrket literacy

Af de 20, der deltog i projektet med refleksionsdagbøger, bestod 18 den nationale prøve. Det er en forbedring på 40 % i forhold til gruppen, som ikke ønskede at deltage. I deres afsluttende prøver kan man se, hvordan sammenhængen mellem portfolio og refleksionsdagbog har styrket deres professionsdidaktiske literacy.

Efter at have arbejdet med en billedbog om flygtninge i en 5. klasse fortsætter Noor med et forløb om Prinsessen på ærten. Formålet beskrives:

'After class I spoke with [name], who is both English and German teacher. She talked about how she always starts with 'chunks of language' in German, and then the grammar will follow once they have started talking – I like this approach, this is how I would like to teach also.'

I sin næste entry beretter fortælleren om et besøg i en børnehaveklasse, hvor det har været muligt at observere "the first steps and attempts to learn the English language". Ordforrådsøvelserne inspirerer, og forfatteren skriver: "This was very interesting. The teacher had made a small booklet with assignments. One assignment was, 'My name is (), I am () years old,' and then they had to draw and colour themselves." Jeg highlighter opgaveteksten med gul og skriver med grøn skrift efter refleksionen: "Elaborate on the 'colour themselves' task. Take pictures so you have examples we can draw on when we try to answer your questions." Tre dage senere opdateres refleksionsdagbogen med en lektionsplan, som copy-pastes ind med et link til Prinsessen på ærten i en børnebog, som de skal læse højt og arbejde med ifm. forskellige ordforrådsøvelser. Forfatteren skriver:

'I did not have the time to use everything I planned, but most of it. The things which I have marked in red, I did not get to use. A lot of time went with managing the class, just getting the pupils to listen and getting their attention at the same time. But they were nice and once I got their attention, they were participating in class.'

Efter refleksionen sætter forfatteren billeder af de udfyldte ordforrådsøvelser ind i sin refleksionsdagbog, og efter hvert billede er der en kort refleksion, som også indeholder analyser af elevernes intersprog: "You can see in [name] assignment that he has corrected himself – but I do not know when he did so, if he did it before we went over the assignments in plenum or after." Med grøn markering highlighter jeg den del af teksten, hvor der står, eleven har rettet sig selv, og så spørger jeg, hvorfor det er vigtigt. Kort tid efter svarer forfatteren i sin dagbog: "... it has something to do with the individual pupil learning from their mistakes, positive feedback, etc."

Til sin prøve skriver dagbogsforfatteren om sit didaktiske design med Prinsessen på ærten:

'There are 26 pupils in this class, equally divided on each gender. They have only had English for one year, and they only know single words and some phrases they have learned as 'chunks'. They are still at their lexical stage in their interlanguage development (Bruntt & Bryanne, 2014, p. 25).'

Dernæst går forfatteren i gang med at beskrive den metode, der er blevet benyttet til at undervise i ordforråd: "In my teaching, I focus a lot on vocabulary acquisition, hereby also focusing a lot on the Total Physical Response

method developed by James Asher in 1972 (Cameron, 2017, p. 107).” Metoden bliver beskrevet, og den bliver knyttet til lektionsplanen, forfatteren nu vil gennemgå: Hvordan planen integrerer nationale Fælles Mål for engelskundervisningen, f.eks. at de skal lære noget om eventyr, hvilke af de fire færdigheder der fokuseres på, når eleverne skal lære forskellige fraser og syntagmer, herunder at Total Physical Response er svær at bruge ifm. tekstlæsning.

Efter besøget i Lucas undervisning, hvor de brugte en levende ål, korresponderer vi om deres lektionsplan over mail, hvor jeg bl.a. spørger til, hvorfor de ikke gennemførte hele lektionen med afsæt i ålen. Til sin prøve skriver Luca om en lektionsplan, hvor de præsenterer ålen i første lektion:

‘Lesson 1 – Focus: Oral communication and the use of Information and Communication Technology (ICT). First, the plan for the lesson will be introduced with a focus on the task setting ‘to engage the students with the task, and then to explain clearly what we would like them to do’ (Harmer, 2015, p. 117).’

Herefter forklares det, hvordan eleverne skal lave en ordbog med alle de udtryk, de kan knytte til ålen (Gibbons, 2015, p. 113, 242). I den næste lektion skal eleverne udvide deres ordforråd med en “anatomic assignment based on pictures of the eel”, og de skal “find the words via computer or tablet”. I sidste lektion skal eleverne bruge skolens udendørsareal, “because this is a physical task where they are going to cook the eel [and] talk about how it tastes by using their vocabulary (Scrivener, 2012, p. 154).” Selvom eksemplet ikke har den samme detaljegråd som det sidste eksempel, hvor konkrete erfaringer med begreberne f.eks. kunne bruges til at afgrænse metoder og nuancere færdigheder, så viser det stadig en pædagogisk udvikling, hvor lektionsplanen er blevet didaktiseret i tæt samspil med eleverne.

Elis giver også et eksempel på, hvordan refleksionsdagbogen har styrket en faglig literacy. Efter samfundet bliver lukket ned pga. Covid-19, korresponderer vi over mail, hvor den studerende giver udtryk for at bruge tiden på at læse faglitteratur. Til sin prøve skriver vedkommende i et teknisk sprog om “cooperation and communication in a writing activity”. Der tages afsæt i en “communicative warmer”, som er en opgave, man begynder lektionen med, og den bygger på “The Grammar-Translation Method (Bruntt & Bryanne, 2014, p. 19)” og princippet om “Information Gap” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 158). Forfatteren skriver:

‘Pupil A is facing forward watching a short video clip. Pupil A explains what he or she sees while Pupil B takes notes. When the clip is over, pupil B gives a summary of what was told. Then pupil B gets to see the video clip, and they compare how accurate they were and what information got lost in the communication.’

Bagefter skal de spille et rollespil, hvor de interviewer hinanden med afsæt i en begivenhed i videoen, og pointen er, som den studerende skriver:

‘Harmer explains that writing can be a collaborative activity and it can help pupils advance when it comes to writing. Often, we write alone and never get to experience the collaborative aspect of writing, which will make reviewing and evaluation much more enhanced (Harmer, 2015, p. 367).’

Da den lærerstuderende ikke har et medierende ‘vi’ med sin studiegruppe, søges der i stedet et diskursivt fællesskab gennem refleksionsdagbogen og faglitteraturen. Her fornemmer man en tydelig interesse i at udvikle nye didaktiske koncepter.

Sammenfatning på principperne bag stemmerne og en konklusion på den eksplorative analyse

I analysen har jeg fremhævet, hvordan refleksionsdagbogen dokumenterer en sociokulturel udvikling, hvor de lærerstuderende approprierer sig almindelige greb gennem deres pædagogiske praksis, som tester og udfordrer deres fagdidaktiske hypoteser ved at mediere læring gennem stedord (Mead, 1934; Vygotsky, 1978). I refleksionsdagbogen kommer det til udtryk gennem fortælleformer, som skifter mellem "vi", "jeg" og "de", alt efter hvem forfatteren orienterer sig med i sin narrative udvikling. Dagbogsforfatteren har et læringsfokus, som udvikles gennem planlægning af faglige aktiviteter med studiegruppen og den efterfølgende justering af dem i forhold til oplevelser i praksis. Det skaber erfaringer, når justeringerne diskuteres med andre, og nye principper lægges til grund for faglig fordybelse. Når man skriver sine refleksioner om praksis, kan en revision af et længere forløb føre til en større bevidsthed om de greb, der bruges i forskellige situationer. Her giver interventionen et diskursivt fællesskab, som medieres gennem vejledning og feedback i et procesdokument.

Sammenfatning på de fremanalyserede lærerstemmer i refleksionsdagbøgerne

Begreber er teleologiske objekter, vi gør til en del af vores forståelse, når vi reflekterer over dem (Dewey, 1896; Dewey, 1910; Mead, 1934; Wenger in Dysthe & Engelsen, 2004). Når vi bliver mere bevidste om vores undervisning, så bliver det også tydeligere for os, hvad det er for nogle hypoteser om læring, vi arbejder med. De er udtryk for nogle principper, vi lægger til grund for vores handling, og når vi beskriver vores handlinger for os selv og hinanden, bliver vi bevidste om de færdigheder, vi er ved at udvikle sammen.

Den del af den lærerprofessionelle virksomhed er en personlig genre (Jou, 2019; Lo & Jeong, 2018; Mahan, Brevik & Ødegaard, 2021; Mori, 2017), hvor succes viser sig i Noors resolute holdning til sin praksis. Med tiden udvikles en stemme, som både orienterer sig med fællesskaber og faglige begreber (Parkinson, Demecheleer & Mackay, 2017). I løbet af den undervisning, hvor principper bliver udforsket, fører det til et nuanceret sprog og en evne til at kunne gå i detaljen, når der stilles spørgsmål til Noors praksis.

Succes viser sig også i Lucas interesse i passiv sprogtilegnelse. Stephen Krashens hypotese udforskes med brug af både analoge og digitale læremidler, men potentialet fra en aktivitet udnyttes ikke i resten af forløbet. Princippet om at gøre brug af det aktualiserede ved at bygge oven på det med den næste aktivitet bliver ikke gennemført i undervisningen. Med lidt feedback bliver planen justeret, så hypotesen realiseres gennem de kriterier for deltagelse, aktiviteterne fordrer.

Sidst, men ikke mindst, ser vi også succes i Elis ærlighed og dedikation. Der fortælles åbent om frustrationer med både offentlig transport, studiegruppen, eleverne og forberedelsen. Ved at være åben for indtryk og vejledning fra sin praktislærer viser Elis en udvikling i sin lærerprofessionelle identitet. I stedet for at være angst for at bruge sin stemme, orienterer Elis sig nu med en plan, som stiller faglige begreber i skudlinjen for kritik.

Principperne bag stemmerne: konklusion med en typologi

Når de lærerstuderende fortæller om deres oplevelser i refleksionsdagbogen, er der nogle førende principper i deres måde at orientere sig på, som guider deres interesse i at være lærer. Der opstår et udviklingsmønster i deres stemme, som kan sammenfattes i tre typer af lærerstuderende:

Didaktikeren er den person, vi traditionelt forstår som en 'rigtig' lærer. Fokus ligger på gruppens realisering af undervisningen. Faglige mål hentes fra bekendtgørelser, og lærerens interesse ligger primært i implementering og gennemførelse af undervisningen. Undervisningsmaterialer hentes fra etablerede forlag og de 'officielle' platforme som 'man' bruger i faggruppen. Opgaver redidaktiseres, alt efter hvilke greb man forventer kan blive nødvendige i klassen. Derfor gemmes, deles og genanvendes materialer.

Pædagogen er den person, vi typisk forstår som den 'rolige' lærer. Fokus ligger på aktualiseringen af undervisningen, og elevernes tegn på trivsel og læring er pædagogens primære interesse. Kriterier for målopfyldelse justeres derfor løbende efter elevens naturlige udvikling og behov. Faglige mål er ikke lige så vigtige som folkeskolens formål, så undervisningsmaterialet er ofte eleven selv i form af fritidsinteresser eller bibeskæftigelser, som kan hjælpe med at få kundskaber til at opstå ud af nære relationer. Pædagogen er optaget af vejledning og feedback, særligt når det drejer sig om at få elevernes stemmer til at stå frem.

Forskeren er den person, vi normalt forstår som den 'ambitiøse' lærer. Fokus ligger på den intenderede undervisning, og faglige mål er ikke lige så vigtige som de opgaver, der sikrer elevernes læring. Forskeren bruger meget tid på at lave nye opgaver til eksisterende planer og materialer, fordi interessen ligger i at få svær teori til at gøre en eksisterende praksis bedre. Faglitteraturen er vigtig, og med den udvikler forskeren undervisningskoncepter, som er innovative og effektive. Derfor er forskeren også interesseret i små øvelser og evaluering.

Angsten for at kunne skrive og tale korrekt falder i baggrunden, når de begynder at arbejde med deres plan. I stedet for kommer fluency ind ad bagvejen, når de planlægger de øvelser, der skal være i undervisningsaktiviteten. Når de reflekterer over undervisningen i praksis, begynder de at forholde sig til forskellige teoretiske opfattelser af, hvad en aktivitet er, og de begynder så småt at tage kritisk stilling til formålet med deres undervisning. På den måde opstår der både refleksionsmønstre i og omkring deres faglige element, som kendetegner de forskellige lærertyper.

Efterskrift: rollen som underviser i de to faser

At bruge refleksionsdagbogen som en intervention kræver en autentisk relation mellem underviser og studerende. De skal have tillid til, at de kan komme til dig med deres spørgsmål, og de skal være forberedt på, at du ikke kender alle svarene – endnu. Derfor skal du også være indstillet på at udvikle din egen faglighed med opgaven.

Som et eksempel kom Elis tit med svære spørgsmål om grammatik og syntaks, hvor jeg var nødt til at tilstå, at jeg selv skal undersøge det, før jeg kan komme med et kvalificeret svar. Forbered dig derfor på, at du vil være nødt til at kontakte forskere inden for forskellige områder, som har den fornødne ekspertise.

Du skal også forvente, at Noor og Luca ikke vil dele Elis' holdning til en faglighed. Noor vil synes, det er unødvendigt ift. de faglige mål, og Luca vil have svært ved at forstå nødvendigheden af både Elis' faglighed og Noors målrettethed, fordi undervisningen her anses for at være spørgsmål om, hvad der interesserer eleven.

Derfor er det vigtigt, at du forventningsafstemmer med de studerende, og at du tydeliggør, alle fagligheder er lige relevante. Din rolle som underviser er at undgå en værdibaseret vejledning, som negerer den studerendes faglighed (Oettingen, 2016, p. 101f). Alle studerende skal have en følelse af, at de kan komme så langt, de vil.

I anden fase benyttede jeg mig af gul overstregning til at fremhæve den studerendes intenderede undervisning (Dale, 1998). Dernæst benyttede jeg mig af grøn overstregning til at fremhæve de problematiske begivenheder, som opstod i undervisningen. Til sidst brugte jeg grøn skrift til at stille nysgerrige spørgsmål (Orbesen, 2021), som de studerende selv kunne vælge at bruge formativt.

Den del skal du også forventningsafstemme med de studerende. De bestemmer selv, om de vil føre en refleksionsdagbog, og det er deres valg, hvor meget energi de vil investere i dine synspunkter. De studerende, som bruger det formativt, kan med fordel inddrage deres praktislærere i deres refleksioner, ligesom Elis gjorde.

"I've seen the messages, tags, comments and concerns and I want to respond," he wrote. "I am deeply sorry for the times in my life where my actions contributed to the problem, where I spoke out of turn, or did not speak up for what was right."

Timberlake did not in his statement offer specific examples of the actions he regrets, but his comments come at a time of renewed conversations relating to two separate tabloid-powered periods in his career involving Spears and Jackson.

Spears, who is in the midst of a high-profile legal battle relating to her conservatorship, found vocal supporters in the wake of the airing of "Framing Britney Spears," a documentary examining the singer's career and the often shameful scrutiny she has faced in the media. Timberlake's part in seeming to contribute to that -- and, ultimately, the effect that coverage may have had on her mental health -- is addressed in the film.

Exit

- Teacher asks pupils to list the new words on whiteboard
- Teacher focuses on words that are not the same and connects them to the keywords that are
- Teacher asks pupils to save the most important words in their glossary book that will help them remember the text next lesson, they are encouraged to add definitions of their own

Lesson 2: Celebrities – focus: up to you...

Lead in

- Teacher asks the pupils if they remember the word cloud from previous lesson
- Teacher tells pupils to get into groups of four (pre-made groups? classroom management rules?) and they have to come up with 5 sentences that contain 3 words from their word cloud and/or glossary book

Core activity

Purpose: learn how to write a paragraph?

Referencer

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://doi-org.proxy1-bib.sdu.dk/10.1080/0729436990180105>

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.

Brodersen, P. (2020). Undervisning. In P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard et al. (Eds.), *God og effektiv undervisning* (4th ed.). København: Hans Reitzels Forlag.

Bruntt, K. L. & Bryanne, U. (2014). *Handbook for language detectives*. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Engelsk fælles mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>

- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *The Psychological Review*, 3(4), 357-370.
- Dewey, J. (1910). The postulate of immediate empiricism. In *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (pp. 226-241). New York: Henry Holt and Company.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188500>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gonzales, S. (2021, Feb 12). Justin Timberlake apologizes to Britney Spears and Janet Jackson. *CNN*. <https://www.nytimes.com/2021/02/12/arts/music/justin-timberlake-statement-britney-spears.html>.
- Hattie, J. (2012). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermann, K. J. & Bager-Elsborg, A. (2018). Når forberedelse er en pligt, og undervisningen er et privilegium. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i24.96841>
- Jou, Y. (2019). Scaffolding L2 writers' metacognitive awareness of voice in article reviews: A case study of SFL-based pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100770>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laursen, P. F. (2020). Autoritet gennem faglighed. In P. Brodersen, P. F. Laursen, C. F. Nielsen et al. (Eds.), *Læreren som autoritet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lo, Y. Y. & Jeong, H. (2018). Impact of genre-based pedagogy on students' academic literacy development in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguistics and Education*, 47, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.001>
- Mahan, K. R., Brevik, L. M. & Ødegaard, M. (2021). Characterizing CLIL teaching: New insights from a lower secondary classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 401-418. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1472206>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mori, M. (2017). Using the appraisal framework to analyze source use in essays. *Functional Linguistics*, 4(11), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0046-4>
- Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.25170%2Fijelt.v12i1.829>
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik: Mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Orbesen, L. (2021). Drop feedback: Det skader mere end det gavner. *Finans*. <https://finans.dk/debat/ECE13366525/drop-feedback-det-skader-mere-end-det-gavner>

- Parkinson, J., Demecheleer, M. & Mackay, J. (2017). Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting. *English for Specific Purposes*, 46, 29-44. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.003>
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. et al. (2010). *Læreren som leder – Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Copenhagen: Hanz Reitzels Forlag.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schlüntz, D. (2016). Auditmetoden. In S. Glasam, G. R. Hansen & S. Pjengaard (Eds.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (pp. 364-384). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S., Baltzer, K., Ulvseth, H. et al. (2014). *Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5. klasse: Med fokus på elever med særlige behov* (Vol. 1). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tvede, I. (2019, June 25). Studerende retter massiv kritik mod læreruddannelsen: Mangler en tredjedel undervisning. *Fyens Stiftstidende*. <https://fyens.dk/artikel/studerende-retter-massiv-kritik-mod-l%C3%A6reruddannelsen-mangler-en-tredjedel-undervisning>
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (2019). *Studieordningen 2019 – Læreruddannelsen: Moduloversigt*. <https://esdhweb.ucl.dk/D19-1274579.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>
- Undervisningsministeriet (2017). *Engelsk B. Hf-læreplaner 2017*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hf/engelsk-b-toaarigt-hf-august-2017.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)