



**Karin Kunzendorf**

Seminarielektor, cand. mag. (engelsk og tysk)  
Afdelingsleder for KDAS - Bornholm.  
karin.kunzendorf@skolekom.dk



**Betty Sander Laursen**

Seminarielektor, cand. mag. (engelsk, dansk  
og pædagogik). KDAS.  
betty.sander.laursen@skolekom.dk



**Lilian Rohde**

Seminarielektor, cand.mag., M. Sc. i Applied  
Linguistics. KDAS.  
lilian.rohde@skolekom.dk

## **ULFEn kommer - et udviklingspro- jekt med nyuddannede engelsklærere**

Hvordan bliver dygtige engelsklærere dygtige? Hvad er det, de kan? Hvordan og hvornår lærer de sig det, de kan? Hvis man vidste noget mere om det, kunne man så undervise lærerstuderende, så de hurtigt blev dygtige engelsklærere?

Det var nogle af de spørgsmål, der var baggrunden for, at engelsklærerne på Københavns Dag- og Aftenseminarium for nogle år siden påbegyndte projekt ULFE: Udvikling af Lærerkvalifikationer med Fokus på Engelskundervisning. Vi har i projektet først og fremmest forsøgt at finde frem til, hvordan vi kan blive klogere på dette område.<sup>1</sup>

### **Hvad kan den dygtige engelsklærer?**

Vi mener, at den dygtige engelsklærer er fagligt dygtig og dygtig til at handle i situationen. Hun er en dygtig praktiker. Men vi mener også, at den dygtige engelsklærer kan mere end det: Hun evner at reflektere over sine handlinger og begrunde dem på en sådan måde, at de kan udgøre et afsæt for løbende fornyelse.

Det har som udgangspunkt for projektet været vores tese, at praksis og refleksion går

hånd i hånd - og det har vi også set bekræftet i de undersøgelser, vi har foretaget. Det er dog ikke sikkert, at refleksionen har en karakter, vi genkender som teoretisk. Refleksion kan godt foregå i et hverdagsprog, men alligevel være baseret på kategorier, læreren oprindeligt har mødt i teori. Dette har vi i vores undersøgelser forsøgt at tage højde for, men vi mener samtidig, at den teori, der bliver præsenteret i engelskfaget på seminariet, skal kunne danne baggrund for senere refleksioner omkring praksis - at arbejdet på seminariet bør kunne danne grobund for løbende ændringer og videre udvikling af den nyuddannede lærers undervisning.

### **Interessen for at udvikle egne kvalifikationer**

Det er altså refleksionsevnen i forhold til praktisk handlen, der er fokus for projektet. Hovedpointen er, at de ny lærere på den ene side er interesserede i refleksion over praksis, mens de på den anden side ikke har tid, rum og ro til det.

Interessen viser sig ved, at de nye lærere:

- har mange spørgsmål og gerne vil have konkrete svar, der kan bruges i hverdagen
- har meget fokus på egen rolle og på, at de selv skal lære for at komme videre
- viser megen omsorg for eleverne
- ønsker at finde „fælles fodslag“ som lærere og søger efter læreridentitet
- forventer at kunne fungere på ekspertniveau fra starten
- forventer, at teorierne fra seminarieundervisningen kan anvendes i praksis
- forventer at lære af deres erfaringer med undervisning

Imidlertid er der følgende systemiske forhindringer for, at denne interesse for refleksion kan næres og udvikles til et professionelt redskab:

- nyuddannede har et stort behov for mere tid, f.eks. i form af indslusningstimer
- nyuddannede lærere mangler et frirum, hvor de kan drøfte problemer uden at tabe ansigt i forhold til erfarne kolleger og ledelse
- nye lærere socialiseres hurtigt ind i en hverdagsdiskurs, hvor praktiske problemer lægger beslag på en stor del af opmærksomheden og kræfterne
- nyuddannede lærere holder hurtigt op med at tale i de fagdidaktiske termer, de anvendte på seminariet, og som er tydelige ved starten af deres første arbejdsår
- de undervisningsmaterialer, skolen tilfældigvis råder over, styrer planlægningen i faget (også selv om CKF'ere og mål anvendes til udformning af årsplaner)
- i relation til den enkelte times gennemførelse tænkes mere i at holde ro og orden end i læring

### **Projektbeskrivelse**

ULFE startede med 8 studerende med engelsk som linjefag, der netop var ved at færdiggøre deres læreruddannelse. Projektet forløb over ét skoleår, som således var disse

nyuddannede læreres første arbejdsår. Nogle af disse første projektdeltagere faldt efterhånden fra, overvejende fordi de oplevede, at det var meget presset at starte som ny lærer, og at det var svært at få tid og overskud til det ekstra projekt. Tre deltagere holdt dog ved hele året, og et par stykker tog vi forbindelse til igen sidst på året.

ULFE er et pilotprojekt, hvor vi først og fremmest har haft fokus på, hvordan man gennem kontakt til de nye lærere, dataindsamling og analyse kan blive klogere på de kvalifikationer, de nye lærere udvikler. De deltagende nye lærere har velvilligt lagt ryg til både mere og mindre vellykkede forsøg fra projektgruppens side på at samle viden.

Der er mange delelementer i projektet, og i denne artikel har vi fokuseret på forskellige metodiske tilgange til såvel dataindsamling som dataanalyse. Alle metoderne giver mulighed for indsigter, men forskellige metoder giver forskellige indsigtsmuligheder.

### **Dataindsamling**

Vi har forsøgt at indkredse projektets forskellige dataindsamlingsmetoder i en model<sup>2</sup> (jf. note 2; kan også ses på og udskrives fra: [inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr34/ULFen-ill.pdf](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr34/ULFen-ill.pdf)). Som det fremgår af modellen, ligger fokus på samspillet mellem praksis og refleksion.

Nogle metoder viste sig mest velegnede til katastrofehjælp, som f.eks. den elektroniske konference, der til gengæld ikke var et godt refleksionsredskab. Andre metoder viste sig gode til at afspejle lærernes refleksion, som f.eks. case diskussioner, men havde ikke nødvendigvis relevans i forhold til lærerens praksis. Vi fandt frem til, at det var nødvendigt med en nøje præcisering af målene for undersøgelsen, før dataindsamlingsmetoden blev valgt.

Da vi fandt det vigtigt at fastholde praksis, refleksion og sammenhængen mellem dem, udvalgte vi videooptagelser af undervisning med tilhørende før- og efterrefleksion som den mest velegnede metode.

Metoden har 3 faser:

- **Fase 1:** Læreren fremlægger sin plan for undervisningen samt sine overvejelser over, hvorfor planen netop ser sådan ud. Læreren interviewes om sine tanker, og om, hvordan det forventes, at planen muligvis ændrer sig. Fremlæggelse, refleksion og interview optages på video.
- **Fase 2:** Læreren gennemfører sin undervisning i klassen som planlagt. Undervisningen optages på video.
- **Fase 3:** Læreren reflekterer over, hvordan undervisningen gik, hvilke ændringer der var, hvad der var tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende, og interviewes omkring

disse og andre spørgsmål, som interviewereren finder relevante. Det hele optages på video.

Der er flere fordele ved denne metode, når projektets fokus er på praksis og refleksion. Video fastholder mange informationer, både af verbal og non-verbal karakter, og dette er indsigtsgivende både i relation til undervisningen og refleksionen. Optagelserne viser ikke blot, hvad læreren siger, men hvordan han ser ud, når han siger noget. Video kommer så tæt på den autentiske undervisningssituation som muligt og giver derfor mulighed for, at optagelserne efterfølgende kan udsættes for forskellige typer analyser. Videooptagelser er det tætteste, vi kan komme på den autentiske undervisningssituation, og disse giver os desuden mulighed for at fastholde optagelserne efterfølgende, så de kan udsættes for forskellige typer analyser. Optagelserne kan også anvendes til diskussion og refleksion i forskellige sammenhænge, f.eks. med en gruppe fagkolleger, med forældre, med supervisor eller med eleverne. Lærere er generelt glade for video af undervisning til inspiration for egen praksis, til dels fordi de bagefter kan operationalisere noget af det viste, hver i deres sammenhæng. Når før- og efterrefleksion medtages på video, kan den tavse viden, som udgør grundlaget for en stor del af læreres handlen i praksis, desuden italesættes. Endelig kan der med denne samstilling fokuseres på den enkelte lærers refleksion over praksis snarere end på generelle overvejelser, som ikke har direkte relevans for den enkeltes praksis. Videooptagelser bliver altså et redskab til udvikling af den enkelte, samtidig med at de åbner mulighed for refleksion og analyse i forskellige fora. Sidst men ikke mindst kan man - f.eks. i undervisningssammenhæng på seminariet - reflektere over såvel den praktiske undervisning som de refleksioner, læreren gør sig.

### **Anvendte analysemetoder**

Ligesom projektet har arbejdet med forskellige metoder til indsamling af data, har vi arbejdet med forskellige analysemetoder af det indsamlede. Især har videooptagelsen af undervisning med før- og eftersamtale været genstand for forskellige analyser.

Der har vist sig en generel udvikling i vores anvendelse af analyse. At vælge en god kvalitativ analysemetode har været den største udfordring i projektet og samtidig den proces, der har været mest langvarig.

De første analysemetoder, vi anvendte, var etnografisk orienterede. Vores forståelse af undervisning og refleksion var styrende for, hvad vi kunne se i data. Denne tilgang resulterede i, at vi umiddelbart kategoriserede og tematiserede på mange forskellige måder. Samtidig gav denne tilsyneladende tilfældighed i måden at arbejde på gennem diskussioner og sammenligninger fra starten grobund for mange alternative analysekategorier.

På den anden side er problemet med denne åbne analyseform, at den kan blive tendentiøs og kritisk, hvor den analyserendes egne blinde pletter bliver styrende for, hvad der ses: Vi opdagede, at når vi analyserede videooptagelserne af undervisning, blev vi ikke blot kritiske, men direkte kritiserende og fik fokus på alt det, der efter vores mening ikke foregik i undervisningen. Dette havde som følge, at vi lukkede af for, hvad der muligvis foregik! Eksempler herpå:

”Læreren er selv forbavsede glad for forløbet”

”Man kan være i tvivl om, om de lærer noget af, at...”

Nogle analyser tog udgangspunkt direkte i videoen, andre var baseret på nedskrevet materiale, dels tematiseret i punktform ud fra lærerens refleksioner, dels ud fra hvad der foregik i undervisningen (eksempler nedenfor). Endelig transkriberede vi sekvenser af klasserumssamtaler og lærerrefleksioner.

18:40 CD-teksten afspilles

19:20 Nye ord - læreren skriver dem på tavlen efterhånden som eleverne foreslår dem og beder forskellige elever om at slå op, hvad deres foreslåede ord betyder på dansk. Eleverne bliver bedt om at kopiere tavlelisten med nye ord i deres log. Når de danske ord kommer, skriver læreren dem på tavlen i en ordliste.

En elev spørger: *What if you know them?* Og læreren svarer, at han vil checke senere, om eleven faktisk kender ordene fra teksten.

Næste fase var at lade teori være styrende for analysen. Som analyseredskab lagde vi her forskellige teoretiske modeller ind over undervisningen og refleksionerne, og derigennem fik vi øje for, hvad der muligvis foregik. Af mange mulige modeller anvendte vi i denne sammenhæng følgende: *Input-output-interaction* (jf. Haastrup [et al.]), Hiim og Hippe's relationsmodel, Dales teorier om lærerkompetence og Richards' interaktive beslutninger. Nedenfor ses eksempler på observationer, som tager afsæt i *Input-output-interaktion-tænkning*:

Hovedformålet er *intake* af ordforråd inden for et historisk mytisk univers.

Bordene er opstillet i rækker vendt mod tavlen. Eleverne sidder to og to. Dette i sig selv begrænser interaktion med andre end læreren og de allernærmest siddende, da der ikke er overskydende gulvplads at bevæge sig rundt på.

Eleverne skal skrive de enkeltord, som klassen har fundet, med dertilhørende oversættelse ned i deres arbejdsbog, og de skal tømme et billede for informationer og skrive det ned i deres *diary*. Dette gøres enkeltvis.

Hver model åbnede for hver sin særlige indsigt. Enkelteksempler kan ses her:

### **1. Input-output-interaction**

Denne overordnede model gav mulighed for at opdage forskellige forhold ved den engelsksprogede interaktion mellem eleverne og dens muligheder og barrierer. Interaktionen bidrog til fokus på, hvilket *input* eleverne blev præsenteret for, og hvordan præsentationen foregik. Endelig blev det tydeligt, at den enkelte elevs *output* var tidsmæssigt begrænset.

### **2. Hiim og Hippos relationsmodel**

Denne generelle didaktiske model hjalp til indsigt i lærerens styringspunkter for undervisningen, især i de tilfælde, hvor læreren brugte dagligdags termer i stedet for teoretiske begreber. Modellen banede her vej for at forbinde lærerens overvejelser med mange af de overordnede didaktiske problemstillinger. Der var således mulighed for mange forskellige vækstpunkter.

### **3. Dales teorier om lærerkompetence**

Denne model satte fokus på undervisning kontra læring og hjalp til at afdække, om læreren havde mest fokus på egne handlinger eller på elevernes faktiske læring. Den befordrede desuden indblik i, hvilke kompetenceniveauer læreren bevægede sig på i forskellige situationer.

### **4. Richards' interaktive beslutninger**

Denne model har fokus på, hvad læreren gør, når han foretager valg i undervisningssituationen. Den afdækkede meget præcist, at lærere undertiden griber tilbage til egne eleverfaringer som basis for disse interaktive beslutninger snarere end til fagdidaktiske overvejelser.

Resultaterne fra disse analyser betragter vi som vækstpunkter eller fokuspunkter, der måske kan være nyttige for læreren i relation til udvikling af egne kvalifikationer.

Sidste fase var at lade empirien være styrende for analysen. Gennem de teoribaserede analyser blev vi opmærksomme på, at læreren havde nogle fokuspunkter, som var

systematisk reflekterede, men ikke nødvendigvis italesat i en teoretisk sprogbrug. I materialet nævner en af lærerne selv at have ordforråd som et væsentligt styringspunkt for sin undervisning, og vi udsatte derfor materialet for en analyse af ordforråd ud fra teoretiske positioner om ordforråd baseret på Birgit Henriksens forskning. Denne analyse inddrog, hvad læreren selv reflekterer omkring ordforråd. Analysen søgte at afdække følgende spørgsmål:

Hvilke læringsbefordrende fokuspunkter indgår i lærerens refleksioner og/eller praksis? Hvordan indgår de?

Vi så her på hyppighed, dybden i den kognitive bearbejdning, mulighed for at arbejde med netværk af associationer, og variation i præsentationsformer (Henriksen 1995):

**Hyppighed** indgår ved, at eleverne skal arbejde flere gange med samme ord: se/høre i tekst, slå op i lister, skrive i egen logbog, anvende mundtligt til spørgsmål næste undervisningsgang og anvende senere til skriftlig fremstilling. Dette område har altså høj fokus. Det er uvist om *spacing* (jf. Thornbury 2002) også vil være overgribende til et nyt tema, eller om ordforrådet lukkes om hvert enkelt tema.

Læreren har en uklar fornemmelse af, at **dybden i den kognitive bearbejdning** er vigtig. Han siger selv, at ordene skal blive aktive, og at han ikke rigtig ved hvordan, men at der sker en erkendelsesproces gennem oversættelsen til dansk. Der gives ikke andre forslag til, hvordan en mulig erkendelsesproces - eller dybdebearbejdning - kan finde sted.

**Mulighed for at arbejde med netværk af associationer** gives ved, at der arbejdes tematisk med et emne. Men herudover gives eleverne ikke denne mulighed, da ord skrives og læres på lister eller kronologisk.

**Variation** i præsentationsformer gives ikke - ordene høres/læses og slås derefter op og skrives ind i logbog. Der nævnes ikke andre former.

Denne analyseform virker mest tilfredsstillende i forhold til at kunne give tilbagemeldinger til læreren om vækstpunkter. Når læreren selv har fokus på et område, får reflekteret over det, får yderligere teoretisk viden på området og får sparring om nye handlemuligheder i praksis, opstår de bedste betingelser for vækst.

## **Fremtiden**

På basis af analyserne har projektgruppen den opfattelse, at aktionsforskning må være næste skridt både som undersøgelsesredskab for os selv og som mulighed for læring og udvikling for læreren. Den enkelte lærer - gerne i samarbejde med andre - sætter fokus på et problemfelt (et muligt vækstpunkt) og arbejder med det både i praksis og gennem teoretisk refleksion. Lærerens handlinger og refleksion repræsenterer en hypotese om den bedste undervisning, og denne hypoteseafprøvning - og konstruktion af professionel viden - skal mødes med respons for at give optimale muligheder for lærerens læring.

Vi kan anbefale, at den systematiske refleksion har basis i videoptagelser, bl.a. fordi en væsentlig forhindring i denne slags projekter ofte er den megen skriftlighed. Desuden giver video mulighed for, at virkeligheden - og refleksionen - behandles på et metaniveau sammen med kolleger, eller endog at eleverne melder ind, hvilke overvejelser de gjorde sig ved den optagne undervisning. På den måde bliver lærerens aktionsforskning samtidig et samarbejde med eleverne, som oplever, hvordan man lærer sig noget gennem projekter.

## **Efterskrift**

Et projekt som ULFE har betydet, at vi som projektgruppe har haft mulighed for faglig diskussion om dataindsamling, analyse, læsning og teori. Vi har holdt mange møder og haft god gavn af sparring, dels fra en intern konsulent, dels via deltagelse i en forskningscirkel ved RUC, hvor CVU-medarbejdere fremlægger og diskuterer udviklingsarbejder i en kreds af kolleger og forskere tilknyttet RUC.

Diskussionerne i projektarbejdet er løbende blevet relateret til seminariefagligt relevante områder og har haft umiddelbar afsmittende effekt i den daglige linjefagsundervisning i engelsk.

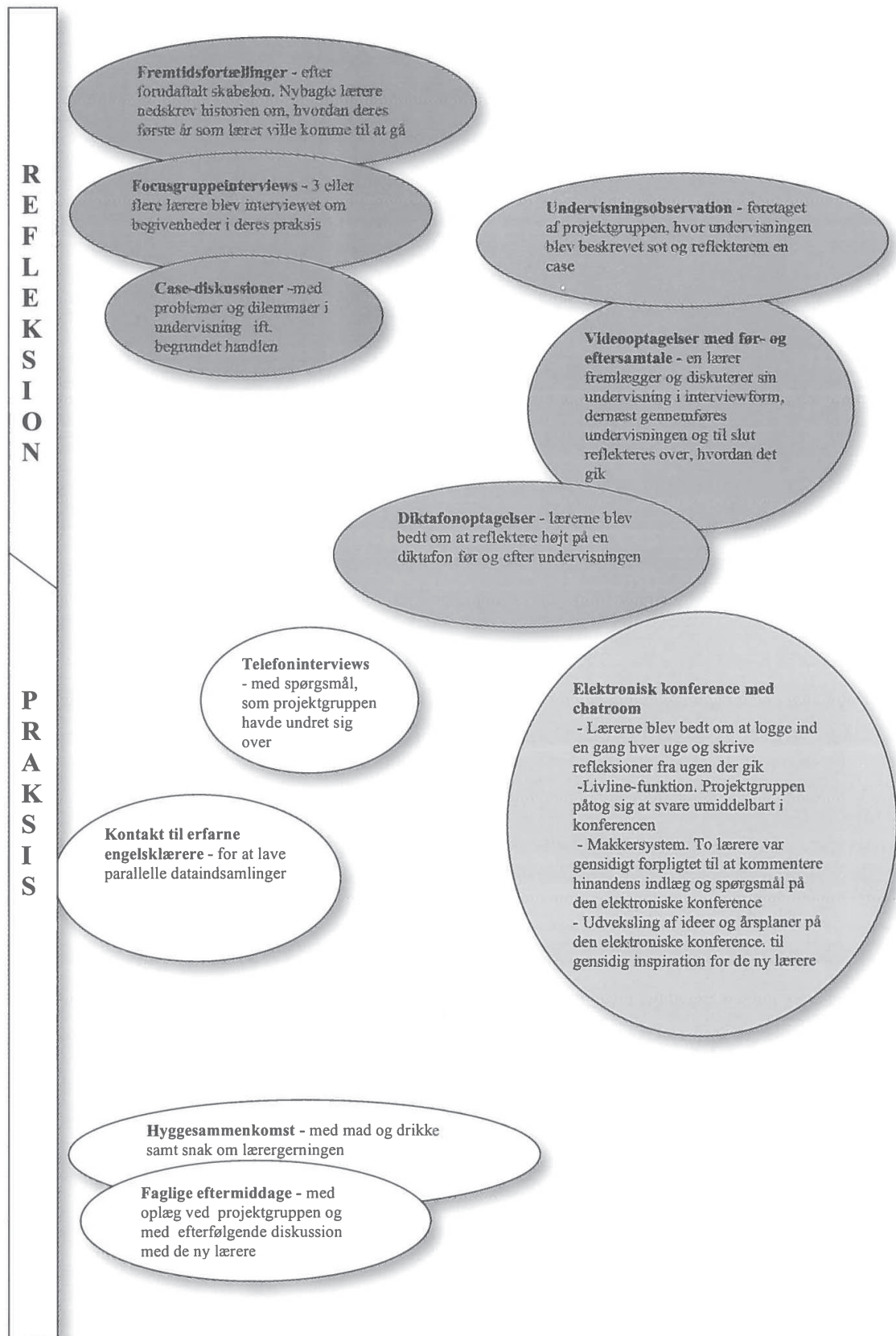
En højnelse af fagligheden i skolen er nøje forbundet med, at lærerne magter teoretisk refleksion over deres praksis. Det er gennem denne refleksion kombineret med eksperimenter i praksis, at lærere udvikler sig til at blive dygtige professionelle. Salling Olesen kalder denne form for faglighed for refleksionsfaglighed, og det er projektgruppens opfattelse, at en sådan refleksionsfaglighed er omdrejningspunktet i udviklingen af de nye læreres kvalifikationer.



## Noter

1 I projektgruppen deltog følgende lektorer fra KDAS: Karin Kundendorf, Betty Sander Laursen, Lilian Rohde og Jette Stenlev.

2 Model:



## Litteratur

- Almenkvalificering - kort fortalt. Red.: Lars Ulriksen et al. Roskilde: RUC, 1996 (Rapport fra Almenkvalificeringsprojektet, 13).
- Bayer, Martin [et al.]: Læreres Læring - aktionsforskning i folkeskolen. Kbh.: CVU København & Nordsjælland, KLEO, 2004.
- Bayer, Martin [et al.]: Læreres Læring - aktionsforskning i praksis. Kbh.: CVU København & Nordsjælland, KLEO, 2004.
- Bayer, Martin & Ulf Brinkkjær: Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis. Kbh.: DPU's Forlag, 2003.
- Brown, Sally & Donald McIntyre: Making Sense of Teaching. Buckingham: Open University Press, 1993.
- Christensen, Bolette M.: Virkelighedens tale. i: Dansk Sociologi 1995, 6, 4.
- Dale, Erling Lars: Pædagogik og professionalitet. Århus: Klim, 1998.
- Fregerslev, Peter & Martin Jørgensen: Ny lærer - om de første to år med 17 nyuddannede lærere. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium, 2000.
- Færch, Claus et al: Learner Language and Language Learning. Kbh.: Gyldendal, 1984.
- Haastrup, Kirsten & Michael Svendsen Pedersen: Input.. output...interaktion. i: Sprogforum, 1998, nr. 10.
- Henriksen, Birgit: Hvad vil det sige at kunne et ord. i: Sprogforum, 1995, nr. 3.
- Henriksen, Birgit: Hvordan husker man ord? i: Sprogforum, 1995, nr. 3.
- Hiim, Hilde & Else Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Kbh.: Gyldendal undervisning, 1997.
- Hydén, Margareta: Forskningsintervju som relationell praktik. i: Kjønn og fortolkende Metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning, red. Hanne Haavind, Gyldendal Akademisk.
- KVAN: Teori og Praksis, nr. 70, 2004.
- Launsø, Laila & Olaf Rieper: Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag. 4. udg.: 2000, pp. 116 -127: Fokusgruppeinterview.
- Lortie, D.: Schoolteacher: a sociological study. The University of Chicago Press, 1975.
- Olesen, Henning Salling: Det skæve tårn i Finland (Kronik i Information 7. jan. 2005).
- Petersen, Mai-Britt Herløv: De lærende lærere. Skole og kvalitetsudvikling i det moderne samfund. 2.udg. Kbh.: Kroghs Forlag, 2002.
- Richards, Jack C.: Beyond Training. Perspectives on language teacher training. Cambridge: Cambridge University Press, 1998 (Cambridge Language Teaching Library).
- Schön, Donald: The Reflective Practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983 (reprinted 1995).
- Thornbury, Scott: How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman, 2002.