

I morgen vil jeg lave det hele om!

Erfaringer med en videreuddannelsesmodel for sproglærere



Leni Dam

Folkeskolelærer,
pædagogisk konsulent ved
Danmarks Lærerhøjskole.

Denne artikel handler om et videreuddannelsesprogram for sproglærere, udviklet og gennemført i et samarbejde mellem Michael Breen og Chris Candlin, Lancaster Universitet, Leni Dam, Greve Kommune og Gerd Gabrielsen, Danmarks Lærerhøjskole.

Kursusmodellen - dens oprindelse og indhold

I slutningen af 70erne og begyndelsen af 80erne udvikledes i et samarbejde mellem Lancaster Universitet, Greve Kommune og Danmarks Lærerhøjskole en kursusmodel for videreuddannelse af sproglærere¹. Formålet med kursuserne var fra begyndelsen at fremme en undervisning, som ville udvikle elevernes kommunikative kompetence og selvstændighed blandt andet ved aktivt at involvere dem i indlæringspro-

cessen, således at de ville blive i stand til at planlægge, gennemføre og evaluere egne indlæringsforløb i samarbejde med læreren og / eller andre elever. For at støtte de nødvendige ændringer af lærer- og elevroller i denne forbindelse udvikledes en kursusmodel, hvor de involverede lærere isolerer bestemte aspekter i deres eget klasseværelse, som de ønsker at undersøge og evt. ændre med henblik på at opnå de foran nævnte mål. Det blev tilstræbt, at kursusformen, som beskrives nedenfor, afspejler den praksis, som blev søgt effektueret ude i klasserne.

I dag bruges kursusmodellen ikke kun i forbindelse med udvikling af undervisningspraksis i tilknytning til sprogundervisningen, men også generelt, når der er behov for længerevarende ændringer eller fornyelser i eksisterende

de mønstre for klasserumsinteraktioner i andre fag.

Kursusmodellen bygger på en vekselvirkning mellem fælles kursusforløb og individuelt tilrettelagt projektforsløb i kursisternes egne klasser. Kursusperioden er normalt delt op i tre kursusforløb af 2 eller 3 dages varighed afbrudt af to projektforsløb af en 8 ugers varighed.

Hver kursusdel indeholder stort set en fast „dagsorden“:

- beskrivelse og diskussion af kursisternes egne erfaringer med læring og undervisning, dels ud fra autentiske klasserumsdata (videosekvenser af undervisningsforløb, elevmaterialer, elevs eller lærers dagbogsoptegnelser, m.v.) dels med udgangspunkt i arbejde som elever med aktiviteter på eget niveau
- teoretisk baggrundstof udvalgt af kursusinstruktørerne og evt. kursusdeltagerne efter relevans for den givne gruppe
- planlægning af arbejdsforløb i kursisternes egne klasser.

I forbindelse med planlægningen udarbejder kursisterne en aftale, en „kontrakt“ der beskriver:

- Hvad man ønsker at undersøge/udvikle i sin daglige undervisning - og hvorfor.
- Hvordan man har tænkt sig at planlægge, gennemføre og evaluere de opstillede mål.
- Hvilken form for dokumentation for processen i klasseværelset man kunne tænke sig at medbringe til næste kursusdel til hjælp for ana-

lyse af og debat om de gjorte erfaringer.

Gennem forløbet som helhed får kursisterne en oplevelse af de samme procedurer, som kurset foreslår, at eleverne skal følge i deres arbejde med at lære - i dette tilfælde sprog.

Beskrivelse af undersøgelsens formål, form og indhold

Ofte har efteruddannelseskurser ikke en vedvarende effekt på ændringer i den daglige undervisningspraksis.

I det følgende refereres en undersøgelse, som en daværende studerende ved Lancaster Universitet, Marilyn Taylor, foretog i forbindelse med sine studier² under et tre måneders ophold i Danmark i forsommeren 1990. Formålet med undersøgelsen var at få et indblik i eller en fornemmelse af, i hvor høj grad efteruddannelseskurser af den beskrevne type, som umiddelbart blev positivt kommenteret, gav impuls til og støttede ændringer i lærers daglige undervisning. Hvad var de involverede lærers umiddelbare reaktion på den første kursusgang? Var der bestemte dele af kurset, der fik deltagerne til at foretage ændringer i undervisningen? Hvilke skridt blev taget for at indføre ændringer? Hvilke problemer medførte de foretagne ændringer og hvilken form for støtte fik man som kursusdeltager i forbindelse med disse problemer? Hvordan involveredes forældre og kolleger i den nævnte udvikling - og omvendt - hvilken indflydelse havde disse parter på udviklingen?

Da Marilyn Taylor ikke havde mulighed for at kunne være til stede i selve kursusperioden, valgte hun at interviewe 10 lærere, som havde deltaget i kurserne i et antal år³, om deres oplevelse af kurserne og de ændringer, som disse havde medført dels i kursisternes tænkemåde, dels i deres undervisningspraksis. Interviewene varede ca. 1 time og tog deres udgangspunkt i en checkliste med spørgsmål, som skulle sikre, at de samme emner blev dækket. Spørgsmålene beskæftigede sig med tre hovedområder:

- **Kurset som udgangspunkt for udvikling** fx „Hvornår deltog du første gang i kurset og hvad fik dig til at vælge specielt dette kursus?“ „Hvordan vil du beskrive din undervisning indtil da?“ „Did the workshops reflect a model of teaching you could directly apply to your classroom?“ „Hvilke former for tvivl eller problemer oplevede du under kursusforløbet?“ „I hvilket omfang støttede kurset dig i dit ønske om at ændre din undervisningspraksis?“
- **Klasseværelset** fx „Hvad var dine elevers første reaktioner på ændringerne?“ „Hvordan støtter du dine elever, når ændringer indføres?“ „Hvilke ændringer er der sket i lærerens rolle og elevens rolle?“ „Hvilken støtte får du fra skolens ledelse, kolleger, forældre?“
- **Lærerens personlige teoretiske opfattelse af læring** fx „Har din opfattelse af sprogundervisning/sprogindlæring ændret sig?“ „I bekræftende fald - hvordan?“ „Er du mere tilfreds med din undervisning nu?“

„Hvad tror du dit 'næste skridt' vil blive?“

Besøg hos de involverede lærere og deres klasser blev indlagt enten forud for eller efter interviewene. Under tre af besøgende blev eleverne interviewet med henblik på at danne sig et skøn over deres opfattelse af eventuelle ændringer i undervisningspraksis.

Eksempler på lærerudtalelser

På spørgsmålet om, hvorfor man havde valgt dette bestemte kursus, kunne tre typer af begrundelse klart identificeres:

- 1 man havde brug for nye ideer og/eller alternativer til den sædvanlige undervisningspraksis:
„Op til det punkt havde jeg undervist ud fra en bog, som reelt havde planlagt min undervisning. Det kedede mig, og jeg kunne se, at det også var kedeligt for mine elever.“
„Jeg var virkelig træt af at undervise på den traditionelle måde. Jeg håbede på at kunne få nogle gode råd til fornyelse, eller ideer til materialer ...“
- 2 man var allerede 'i gang', men havde brug for yderligere støtte blandt andet gennem diskussion af problemer med ligesindede kolleger:
„jeg arbejdede allerede på denne måde ... ønskede at få støtte til det næste skridt“
- 3 man var blevet opfordret til det, men var personligt noget negativ og afstandstagende over for kursets indhold:
„Jeg ønskede ikke at deltage,.... Jeg syn-

tes, at det jeg allerede gjorde var godt nok.Jeg var ikke særlig positiv."

Der blev videre spurgt om, hvilke dele af kurset der var medvirkende til at bevidstgøre dig om de ting, der foregik i klasseværelset. Hvilke dele gav dig inspiration og mod til at foretage ændringer i din hidtidige undervisningspraksis?

„... vi lavede selv en masse aktiviteter, hvor vi lærte noget om os selv og vores måde at lære på, og da det gik op for mig, hvor meget jeg lærte af det, tænkte jeg: Hvorfor skulle elever ikke kunne have den samme oplevelse?"

„...det havde på en eller anden måde tilknytning til mig selv, min egen situation, så jeg kunne bruge det i min egen undervisning." "....en ting, de blev ved med at sige var: Glem din normale lærerrolle og se på, hvordan eleverne arbejder. Interesser jer for, hvad eleverne gør, i stedet for hele tiden at tænke på, hvad I selv gør."

„For mig er det en utrolig stor hjælp at have denne forpligtelse (kontrakterne). På andre kurser får man en masse gode ideer, men det er sjældent, at man får dem brugt. At have en kontrakt med andre kolleger holder en fast."

Men en ting er at lave planer under trykke forhold på et kursus. Hvordan med de barske vilkår i klasseværelset? Hvilke problemer løb man ind i?

„Jeg havde planlagt, at jeg ville ændre alt. Jeg var fyldt med det ved kursets afslutning. Jeg kunne virkelig se, hvor meget der kunne ændres. ... det var totalt kaos ... de var over det hele ... det var forfærdeligt. Jeg havde ikke planlagt det godt nok; jeg var bare sprunget ud i det."

„Jeg havde problemer i en af mine klasser. Et stort antal elever ønskede at vi skulle vende tilbage til den almindelige måde ... det var de dygtigste elever der ønskede det, og de havde magten i klassen. Det var en magtkamp mellem gruppen og mig."

Af interviewene fremgår det tydeligt, at ændringer medfører tvivl og usikkerhed hos den lærer, der iværksætter processen, især i de første par måneder. På dette tidspunkt er fortsat støtte meget vigtig, hvorfor den anden fælles kursusdel var af stor betydning for kursisterne:

„Hvis der ikke havde været et møde i december ved jeg ikke, hvad der ville være sket. Det ville have været en fiasko, tror jeg. Det var utroligt vigtigt, at vi skulle mødes igen. Det fik en til at fortsætte, for man skulle jo have nogle erfaringer eller noget andet at vise til de andre. Jeg tror, at det var en af grundene til, at jeg fortsatte, da det var svært."

„Efter at have talt med kollegerne i december fandt man ud af, at de havde næsten de samme problemer."

Hvilken rolle spiller forældre og kolleger på ens skole, hvis man ønsker at ændre sin undervisningspraksis:

„Hvis jeg ikke havde haft deres (forældrenes) støtte, ville det have været meget, meget svært."

„Meget afhænger af, om mine kolleger akcepterer, hvad jeg gør. Hvis de ikke kan acceptere det, kan de let få vendt mine elever imod mig."

„På den anden side ved vi ikke ret meget om, hvad hinanden går og gør."

Sammenfattende, afsluttende bemærkninger

Vi ved fra vores uformelle opfølgning af kurserne⁴, at mange kursister har ændret deres undervisningspraksis i overensstemmelse med kursets intentioner. Undersøgelsen peger på, at kursusmodellens succes, hvad angår kursisternes vilje til at undersøge og udvikle egen undervisningspraksis, først og fremmest skyldes, at man starter der, hvor kursusdeltagerne er. At man forsøger at fremme en bevidsthed om og en samtale om, hvad de gør, og hvorfor de gør det, for derfra at støtte dem i, hvordan de bedst kan foretage egne, ønskede forbedringer, der passer til den enkelte klasse.

Strukturen af kurset over et helt år med fælles kursusdele med mulighed for at udveksle erfaringer, gode som dårlige, samt projektførelse, hvor man har mulighed for at afprøve givne ændringer, anses også som en væsentlig faktor for succes.

Undersøgelsen bekræfter, at udvikling og læring sker, når den involverede part selv er med til at formulere mål for „næste skridt“, blandt andet byg-

gende på egen erfaring og egne forudsætninger - er en aktiv deltager i processen.

Noter

- 1 For en udførlig redegørelse for og gennemgang af udviklingen af kursusmodellen i det nævnte samarbejde henvises til: Breen, M., C. Candlin, L. Dam & G. Gabrielsen: The Evolution of a Teacher Programme. I; Johnson, R.K. (ed.): The Second Language Curriculum. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. S. 111-135.
- 2 Hele undersøgelsen er beskrevet i: Marilyn Taylor: Development and Change Effected through an In-Service-Training Course: Teachers' Perceptions. Lancaster University, 1990.
- 3 De 10 lærere blev udvalgt efter følgende kriterier:
 - havde deltaget i indtil flere af kurserne i løbet af de forløbne 10 år
 - havde været åbne og positive over for målene med kurserne
 - havde været villige til at foretage ændringer i deres egen undervisningspraksis.
 De kunne således forventes at udgøre en god gruppe for en undersøgelse af, hvorfor og hvordan kursusvirksomheden havde haft indflydelse på ændringer i deres undervisningspraksis.
- 4 Kurserne har været afholdt på DLH regelmæssigt gennem alle årene siden 1984 i et samarbejde mellem Gerd Gabrielsen og forfatteren. Vi har løbende opretholdt kontakt med interesserede deltagere bl.a. gennem korte opfølgingsmøder.