



Praktikopgave – niveau 1

Lærerstuderende: XXXXXXXXXXXX, studienummer XXXXXX

Praktikperiode: XXXX.2018 – XXXX.2018

Praktiksted: XXXXXXXXXXXXXXXX

Praktiklærere: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Indhold:

1.0 Indledning.....	1
1.1 Metode.....	1
2.0 Teori.....	2
2.1 Motivationsbegrebet.....	2
2.2 Planlægning af undervisningen.....	2
2.3 Rammesætning og gennemførelse af undervisningen.....	2
2.4 Feedback.....	3
3.0 Undersøgelse.....	3
3.1 Planlægning af undervisningen.....	4
3.2 Rammesætning, gennemførelse af undervisningen og feedback.....	4
4.0 Diskussion.....	5
Litteraturliste.....	6
Appendiks 1, Dagsorden til praktikprøven.....	7

1.0 Indledning.

Jeg havde i mit praktikforløb det overordnede ønske, at se nærmere på sammenhængen mellem børns glæde ved at gå i skole sammenholdt med lærerens praksis. Nu kan opfattelsen af "glæde" som bekendt opfattes forskelligt, og jeg valgte derfor at tolke begrebet som et udtryk for den "self-efficacy" (løst oversat til selvtillid), der ifølge den amerikanske forsker Albert Bandura skaber grobund for læring, markant øger selvværdet, og mindsker sårbarheden over for depression (Bandura, 2012, s. 16). Jeg ønskede altså, at se nærmere på samspillet mellem lærer og elev med vægt på elevens oplevelse af skolelivet, og kom således frem til undersøgelsesspørgsmålet:

"Hvordan planlægges, gennemføres og evalueres undervisning i Engelsk som andetsprog på en måde, der motiverer eleverne til at deltage aktivt i undervisningen".

Spørgsmålets relevans for læreruddannelsen fremgår næsten åbenlyst af folkeskolens lovbetingede formål, hvoraf det bl.a. kan læses, at folkeskolen er forpligtiget til at fremme elevernes lyst til læring samt bidrage til deres alsidige udvikling (Retsinformation.dk, 2016).

I princippet kunne undersøgelsesspørgsmålet lægge op til en særskilt opgave inden for hvert af praktikens tre kompetenceområder, idet emnet er bredt og kan besvares med afsæt i flere udgangspunkter. Den teoretiske behandling i denne opgave vil dog hovedsageligt bevæge sig løst i området mellem klasseledelse og relationsarbejde. Dette skyldes især, at jeg under min praktik, hvor jeg var tilknyttet to praktiklærere (herefter benævnt lærer A og lærer B) med samme undervisningsfag, observerede at deres personlighed og tilgang til undervisningen var vidt forskellige, og at eleverne ligeledes lod til at respondere forskelligt på undervisningsformen i forhold til indsats og motivation. Jeg ønskede en nærmere analyse af dette.

1.1 Metode.

Belært af tidligere erfaringer vidste jeg, at jeg måtte fokusere snævert på mit undersøgelsesspørgsmål og fra begyndelsen lave meget konkrete afgrænsninger.

Undersøgelsesspørgsmålet er således opstillet med en tydelig afgrænsning for øje, og med tanke på forfatterne Aagerup og Willaas ord om, at en mindre, effektiv undersøgelse mange gange er at foretrække frem for at slå et stort brød op. (Aagerup & Willaa, 2016, s. 37).

I mit tilfælde er min undersøgelse på den internationale skole især begrænset af små elevhold, hvorfor jeg fandt det hensigtsmæssigt at arbejde med kvalitative interviews af lærere og elever, og derved nå i dybden med den begrænsede mængde "materiale" jeg havde til rådighed (Aagerup & Willaa, 2016, s. 33). Selv om den kvalitative metode som udgangspunkt anses forbundet med den induktive arbejdsproces, vil undersøgelsens tilrettelæggelse synes at nærme sig en deduktiv tilgang, fordi formålet mestendels er, at sammenholde mine observationer med min forudgående viden (Boolsen, 2007, s. 33).

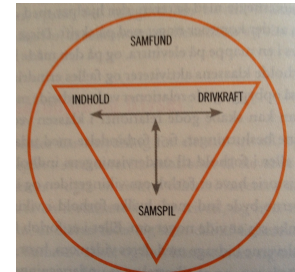
Mine observationer tager udgangspunkt i to tilfældige undervisningstimer, én med hver lærer, i samme uge. Der fokuseres på den samme elevgruppe fra 5. klasse i begge timer. Med henblik på at støtte mine interviews med praktiske observationer, har jeg for hver time

udfærdiget et observationskema med henblik på en interaktionsanalyse af lærerens praksis og elevernes reaktioner.

2.0 Teori.

2.1 Motivationsbegrebet.

Den bagvedliggende mening med denne opgave er, at elevers motivation overhovedet betyder noget for deres læring. Det er der meget, der tyder på, at det gør. I Praktikbogen bruges Illeris' læringstrekant, her afbilledet til højre, til at demonstrere forholdet mellem de tre dimensioner af hhv. indhold, drivkraft og samspil. Pointen med figuren er, at alle tre forhold er afhængige af hinanden, og skal være til stede for at læring skal kunne finde sted. I relation til nærværende undersøgelse, er det måske mest relevant at se på elevens "drivkraft", som dækker over den indre og ydre motivation for deltagelse (Canger & Kaas, 2016, s. 182). Helt enkelt forklaret opstår indre motivation, når eleven oplever læringsstoffet som interessant og derfor tager ansvar for sig egen læring, mens den ydre motivation kunne bestå af udsigten til belønning, straf eller forsøget på at opnå anerkendelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52).



Figur 1: Illeris' læringstrekant (Canger & Kaas, 2016, s. 182)

2.2 Planlægning af undervisningen.

Netop i forhold til motivation, er det i lærerens planlægningsfase afgørende nødvendigt at gøre sig overvejelser om indholdet i forhold til den enkelte elevs forudsætninger- forstået som elevens samlede mentale og fysiske kapacitet i form af tilstedeværende viden, færdigheder og kompetencer (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Andersen, 2008, s. 154).

"Mestringsforventning" er betegnelsen for udsigten til at kunne klare en opgave, og det har stor betydning for elevens motivation, aktivitet og engagement i undervisningen, at læreren planlægger undervisningen på en måde, der ikke overstiger elevens formåen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Omvendt er det ifølge den russiske psykolog, Lev Vygotsky, og dennes teori om "zonen for nærmeste udvikling" ligeså vigtigt, at udviklingen løber foran eleven, så denne må "stå på tær" for at følge med. (Imsen, 2015, s. 228)

2.3 Rammesætning og gennemførelse af undervisningen.

I min indledning præsenterer jeg en hypotese om, at eleverne responderer bedre på lærer A's end lærer B's læringsstil, og dermed vil fremstå mere motiverede og aktive i førstnævnte lektioner. Den idé bygger jeg som nævnt på tidligere gennemgået litteratur på lærerstudiet. Eksempelvis fremgår det i læringsbogen "Effektiv undervisning", at:

"Eleverne lærer bedst, hvis der er en stemning og atmosfære i klassen, der giver dem lyst til at lære."
(Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Andersen, 2008, s. 51)

Når talen falder på lærerens personlighed og gensidige forhold til eleverne, bevæger vi os i grænserummet mellem at tale klasseledelse og relationsarbejde, men det er jo også helt naturligt, da de to emner netop opererer i et gensidigt afhængighedsforhold. I samme bog kan f.eks. i et andet afsnit læses at gode lærere har en udpræget social indstilling, de er humoristiske, følelsesmæssigt stabile, oprigtige, og de kan tilpasse sig udfordringer i forskellige situationer.” (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Andersen, 2008, s. 227).



I Praktikbogen beskrives fænomenet ”informativisering”, som dækker over en aftraditionalisering af skolens formelle omgangstoner med henblik på at sikre rum til elevens udfoldelse. Fordelen ved processen er, at undervisningen i højere grad kan tilpasses den enkelte elevs behov og interesser, hvilket alt andet lige burde højne motivationen. Kritikere hævder dog, at udviskningen mellem skole- og privatliv netop kan have negative konsekvenser- også for motivationen (Canger & Kaas, 2016, s. 209).

2.4 Feedback.

Som led i diskussionen af elevens motivation, bliver det væsentligt at diskutere feedback som et udtryk for det samspil, der foregår mellem underviser og elev.

I denne opgave har jeg valgt at støtte mig til den Newzealandske forsker, John Hatties, model om feedback. Generelt viser Hatties undersøgelser højest effekt af informativ feedback om en given opgave eller løsningsmuligheder, mens almindelig ros, belønninger og straf virker mindst effektivt. Derudover er feedback mest effektiv, når den giver information om korrekte snarere end ukorrekte svar, og når den bygger på ændringer af tidligere forsøg. (Hattie & Timperley, 2013)

På modellen her til højre ses Hatties inddeling af feedback, der anvender tre overordnede spørgsmål (kolonnen til venstre) på hvert af de fire niveauer (kolonnen til højre). Pointen med Hatties model er, at læreren kan hjælpe eleven med at nå sine mål ved at guide mod de rette spørgsmål på det rette tidspunkt i processen. Modellen er særligt speciel, fordi den blandt andet lægger vægt på feedback om arbejdsprocessen, frem for kun at evaluere på resultatet af elevens produkt, men også fordi den lægger op til elevens faglige selvsvurdering, der har direkte betydning for deres motivation og senere læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 25).

<p>Feed-up</p>  <p>Hvor er jeg på vej hen? Hvor skal jeg hen? (læringsmål)</p>	<p>Opgaveniveau (FO)</p> <p>Hvor godt er opgaven løst? Rigtigt eller forkert</p>
<p>Feedback</p>  <p>Hvordan klarer jeg mig? (status i forhold til mål)</p>	<p>Procesniveau (FP)</p> <p>Hvilke strategier er påkrævet for at løse opgaven? Er der alternative strategier, som kan anvendes?</p>
<p>Feed-forward</p>  <p>Hvor skal jeg hen herfra? Hvad er næste skridt? (udblik mod fremtidige læringsaktiviteter)</p>	<p>Selvreguleringsniveau (FR)</p> <p>Hvori består den viden og forståelse, der er påkrævet for at vide, hvad du gør? Selviagttagelse, styring af processer og opgaver</p>
	<p>Selv-niveau (FS)</p> <p>(personlig feedback)</p>

Figur 2: Hatties feedbackmodel. (Løw, 2014, s. 160)

3.0 Undersøgelse.

Formålet med min undersøgelse var, at finde ud af, hvilke tiltag mine praktiklærere benyttede sig af, som viste udslag i hhv. positiv eller negativ retning for elevernes motivation. I det følgende sammenfattes resultaterne af min undersøgelse kort inden for de områder af undervisningsprocessen, der lægges op til i mit undersøgelsesspørgsmål.

3.1 Planlægning af undervisningen.

I mine interviews med lærerne giver de begge udtryk for, at de overordnet planlægger undervisningens indhold med det formål at eleverne skal kunne deltage i den regulære engelskundervisning, som en anden faglærer har planlagt. Det vil sige, at indholdet i vid udstrækning er bestemt på forhånd.

I mine observationer har jeg noteret, at lærer A i vid udstrækning opdeler undervisningens indhold i delelementer, hvilket tillader, at hun senere kan differentiere den, og lade svagere elever tilbringe længere tid med en opgave, mens de øvrige rykker videre.

Lærer B's lektion er planlagt således, at eleverne først forventes individuelt at løse et opgaveark. Opgavearket består af 5 arbejdsopgaver, som først skal laves, og derefter rettes i fællesskab. Efterfølgende er det meningen, at eleverne læser op fra en bog efter tur.

Ingen af lærerne indtænker i deres forberedelse at inddrage eleverne i planlægningen.

3.2 Rammesætning, gennemførelse af undervisningen og feedback.

Lærer A's time starter med, at eleverne placerer en markør på et barometer, der indledningsvis fortæller, at de klar til at lære. I løbet af lektionen kan eleverne få lov til at flytte markøren højere op på barometeret, alt efter hvor "god" en dag de har (og hvor pænt/produktivt de opfører sig). Hvis eleverne flere gange slutter lektionen på øverste trin, "superhero behaviour" leder det til en belønning i form af et specielt privilegie, som aftales med læreren. Én elev insisterer ved lektionens afslutning på, at han i dag har gjort sig fortjent til den højeste placering, og indleder sig i en hårdnakket diskussion med læreren, som til sidst indvilliger.



Figur 3: Superhero-barometer, lærer A

Jeg bemærker, at barometeret kun indeholder positive vendinger, og noterer i øvrigt, at kontakten mellem læreren og eleverne udelukkende er af positiv karakter.

Jeg noterer i lærer A's lektion, at eleverne under lektionen bevæger sig frit rundt i klassen, står op ved deres borde, og at nogle vipper på deres stole. Tonen er uformel, hvilket betyder mere uro, men dog ikke lader til at have negativ indvirkning på aktivitetsniveauet. Én elev drager næsten konstant samtalen hen på et computerspil, han spiller derhjemme.

Lærer B's lektion starter med omdeling af opgavearkene. Nogle af eleverne taler indbyrdes, og læreren irettesætter dem af et par omgange. Efter en kort instruktion sættes eleverne i gang med arbejdet. Én elev bliver færdig længe før de andre, og sættes i gang med en ufærdig opgave fra en tidligere lektion. Han bliver urolig og fremstår meget umotiveret. Han vipper på sin stol, og begynder at tale med en anden elev, som har vanskeligt ved en opgave. Læreren påtaler elevens adfærd flere gange, og der opstår en konflikt imellem dem.

Senere skal eleverne læse op fra en bog, der læses i klassen. De skiftes til at læse en passage. Læreren irettesætter forkert udtalte ord, og kvitterer efter oplæsning typisk med ordene "well done" eller lign.

4.0 Diskussion.

Jeg har i forbindelse med min undersøgelse konstateret, at mine to praktiklærere benytter forskellige tilgange til deres undervisning, og noteret en tilsyneladende højere motivation blandt eleverne i lærer A's lektioner.

Lærer A planlægger sine lektioner på en måde, der tillader hende at undervisningsdifferentiere og sikre konstant aktivitet blandt eleverne. Det er eleverne, og ikke undervisningsindholdet, der er udgangspunkt for hendes tanker om lektionen. Det er bl.a. dét, der i afsnit 2.2 omtales som mestringsforventning, der leder til forhøjet motivation blandt eleverne. Lærer B planlægger det samme undervisningsindhold for alle elever, og har ikke forberedt en aktivitet til den elev, der bliver færdig før de andre. I stedet bliver eleven "straffet" ved at påtage sig en tilfældig ufærdig opgave fra en anden lektion. Eleven selv forklarer i det efterfølgende interview, at han kedede sig, fordi han var færdig. Resultatet er, at eleven bliver urolig og forstyrrende for øvrige elever. Lærer B's formelle og strenge tilgang til undervisningen lader endvidere til at forstørre den opståede konflikt, idet hun verbalt slår ned på den frustrerede elevs adfærd. Episoden kunne måske have været undgået, hvis læreren i sin planlægningsfase havde indtænkt differentiering af undervisningen, og planlagt en meningsfuld aktivitet for hurtige elever.

Lærer B tilstræber ikke en decideret positiv atmosfære i klassen, hvilket strider mod citatet i afsnit 2.3 om sammenhæng mellem læring og stemning i klassen. På den anden side, er der altovervejende mere ro og fokus på indhold i lærer B's undervisning, end der er hos lærer A. Denne opgave belyser ikke, om dette har positiv indflydelse på nogle af elevernes endelige indlæring.

Flertallet af de interviewede elever erklærer sig meget positive i forhold til lærer A's "superheltebarometer", der i bund og grund kan anskues som et feedbackværktøj. Barometeret inviterer til selvrefleksion og feedback på procesniveauet, hvilket ifølge Hattie er en effektiv feedbackmetode, der virker motiverende for eleverne. Dette samt den positive, uformelle omgangstone, anser jeg ligeledes som en årsag til den højere motivation jeg sporer blandt eleverne i lærer A's timer. Lærer B' feedback orienterer sig primært på opgaveniveauet, og finder særligt sted ved ukorrekte svar, hvilket ikke motiverer eleverne i samme grad.

Sammenfattende er det min opfattelse, at lærer A og B repræsenterer forskellige traditioner og opfattelser af lærergerningen, hvilket yderligere bestyrkes af deres forskel i alder (lærer A er ca. 20 år yngre end lærer B). I en uddannelsesmæssig sammenhæng, var det interessant at observere forskellen i undervisningsformerne med udgangspunkt i elevernes motivation, fordi meget af teorien på lærerstudiet netop tager udgangspunkt i en aflæring af traditionsbundne forståelser af lærergerningen til fordel for en forskningsbaseret tilgang. Sidstnævnte vil jeg give yderligere, korte eksempler på i min præsentation til praktikprøven, jf. appendiks 1.

Litteratur:

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Letland: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (Marts 2012). Self-efficacy. *Kognition og pædagogik*(83), s. 16-35.
- Boolsen, M. W. (2007). *Kvalitative Analyser*. København : Hans Reitzel.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., & Andersen, F. Ø. (2008). *Effektiv undervisning*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. Letland: Hans Reitzels Forlag.
- Crockett, L., Jukes, I., & Churches, A. (2011). *21'st Century Fluency Project*. 21'st Century Fluency Project Inc.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2013). Styrken ved feedback. I R. e. Andreasen, *Feedback og vurdering for læring* (s. 13-55). Frederikshavn: Dafolo.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden - indføring i pædagogisk psykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2014). *Elevens læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk forlag.
- Retsinformation.dk. (20. Juni 2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Appendiks 1, dagsorden til praktikprøven:

1. Præsentation af opgave.

- a. Undersøgelsesspørgsmål
- b. Hovedpointer og redegørelse for elementer af klasseledelse og relationsarbejde.
- c. Egen kritik.

2. Det didaktiske perspektiv

- a. Kort redegørelse for et didaktisk anlagt perspektiv på opgavens problemstilling med udgangspunkt i figuren til højre (hvad er en lærer?).

3. Spørgsmål og diskussion.

What Is a Teacher?

What is a teacher? A guide, not a guard.

What is learning? A journey, not a destination.

What is discovery? Questioning the answers, not answering the questions.

What is the process? Discovering ideas, not covering content.

What is the goal? Open minds, not closed issues.

What is the test? Being and becoming, not remembering and reviewing.

What is learning? Not just doing things differently, but doing different things.

What is teaching? Not showing them what to learn, but showing them how to learn.

What is school? Whatever we choose to make it.

—Allan Glatthorn

Digt af Allan Glatthorn om læring
(Crockett, Jukes, & Churches, 2011, s. 7)