

# ”Authentic microteaching” som akademisk lærings- og undervisningsmodel

Steen Ingemann Jørgensen, ph.d.-studerende, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet

Helle Winther, lektor, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet

Charlotte Svendler Nielsen, lektor, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet

Lars Nybo, professor, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet

## Faglig artikel, fagfællebedømt

*Universitetsuddannelsen i idræt integrerer læring af praktiske kompetencer og akademisk faglig fordybelse. I denne artikel præsenterer vi ”authentic microteaching” som model, hvor medbestemmelse og formidlingsdimensionen indgår som centrale fokusområder i vores undervisning. Vores empiriske erfaringer med at udvikle modellen samt det lærings- og uddannelsesstrategiske sigte beskrives med udgangspunkt i et specifikt kursus, hvor vores studerende via små trefasede forløb bevæger sig fra at være deltagere i undervisning til selv at være formidlere af det faglige indhold i virkelighedsnære undervisningssituationer. I første fase introduceres de studerende til praksisområdet i korte forløb tilrettelagt af universitetets undervisere, mens anden fase tager udgangspunkt i ”reciprocal peer teaching”, hvor de studerende underviser hinanden og udvikler deres egen praksis organiseret ud fra ”microteaching”-modellen. Tredje fase inkluderer korte undervisningsforløb med elever fra gymnasieskolen som deltagere i virkelighedsnære situationer ud fra ”authentic pedagogy” og tilhørende refleksionspapirer (mini-underviserportfolier) som parallel fordybelsesaktivitet.*

## Introduktion

I denne artikel præsenterer vi en didaktisk model, hvor de studerende engageres i den akademiske fordybelse ved at involvere dem i den faglige formidlingsdimension, hvilket adresserer relevante problemstillinger i universitetspædagogisk sammenhæng. Det kan være en udfordring at få de studerende til at engagere sig kvalitativt i det akademiske arbejde. Samtidig kan det være en udfordring for mange nye kandidater at mestre underviserpositionen og organisering af læringssituationer, hvilket især er essentielt i forhold til lederskabet af undervisning, men også relevant, når de i andre sammenhænge skal formidle deres akademiske faglighed. Vi har arbejdet med en undervisningsmodel, der kombinerer faglig fordybelse og formidling ved aktivt at involvere de studerende i undervisningen gennem ”reciprocal peer teaching” (Major, 2016), ”microteaching” (Lakshmi, 2009; Major, 2016) og ”authentic pedagogy” (Newmann, 1996) i en proces, som vi samlet betegner ”authentic microteaching”. Gennem arbejdet med authentic microteaching får de studerende gradvist større og mere komplekse undervisningsopgaver, hvor de fordyber sig i de faglige aspekter og får mulighed for at arbejde med forskellige underviserroller og udvikle deres lederskab.

Vores konkrete arbejde udspringer, som det fremgår, af nogle undervisningsmetodiske og pædagogiske begreber, der er centrale for vores didaktiske model. Disse vil sammen med vores tilgang til undervisning og læring indledningsvis blive præsenteret, før vi går i dybden med vores didaktiske model og kommer med eksempler fra vores undervisning og erfaringer med authentic micro-teaching.

### **Formidlingstradition**

Der er en lang tradition for at engagere universitetsstuderende i den praktiske idrætsundervisning og integrere formidlingsdimensionen i den praktisk-teoretiske akademiske fordybelse (Rønholt & Peitersen, 2008). Det skyldes ikke kun idrætsfagets praktiske dimension, men også en oplevelse af, at de studerende får et dybere fagligt udbytte gennem formidlingsdimensionen. De studerende sættes i en dobbeltrolle som både reflekterende deltagere i den praksisfaglige undervisning og formidlere, der skal forholde sig til formidlingsaspektet og foretage pædagogiske og didaktiske refleksioner (Rønholt & Peitersen, 2008, s. 357). Undervisningen peger derfor i en retning af at gøre de studerende til "praktikerforskere" (Jarvis 2002; Winther, 2015). Praktikerforskere har, netop på grund af den nære praksistilknytning, mulighed for at være reflekterende og nyskabende i forhold til egen praksis (Winther, 2015). Her er teori, praksiserfaringer og undersøgende spørgsmål i konstant samspil. Samtidig er de studerendes medbestemmelse og solidariske ansvar for egen og andres læring i undervisningen et betydningsfuldt element i processen og er desuden et væsentligt element af deres demokratiske dannelse (Klafki, 2011).

### **Microteaching**

"Microteaching" bliver anvendt indenfor flere fagområder, men undervisningsmetoden blev oprindeligt udviklet på Stanford University i 1960'erne for at hjælpe undervisere med at tilegne sig undervisningskompetencer (Lakshmi, 2009, s.139). Microteaching er en undervisningsmetode, hvor de studerende på skift udvikler og afprøver små undervisningssekvenser og underviser hinanden efterfulgt af en refleksions- og feedbacksekvens, hvor de studerende, medstuderende og underviser er i dialog om undervisningen. Derved opnår den studerende både kompetencer i forhold til at planlægge og undervise medstuderende og ved selv at blive undervist af medstuderende. Det er dog af afgørende betydning, at de studerende ikke bare bliver bedre undervisere, men også forbedrer den faglige læring. Ved at give dem ansvar for praksis og derved få ansvar for deres egen og andres læring engagerer de sig kvalitativt i læreprocessen og styres hen imod dybere refleksioner (Major, 2016, s.112).

Microteaching er en særlig organisering af undervisningen indenfor det, der betegnes som "reciprocal peer teaching" (Major, 2016). Reciprocal peer teaching beskriver en undervisningsmetode, hvor de studerende gensidigt underviser hinanden på skift. Arbejdsmetoden lægger op til det, man betegner som "peer learning" og kan defineres som en proces, der bygger på interaktion mellem ligestillede, der hjælper hinanden i processen (Topping, 2005, s.631). Interaktionen mellem ligestillede er en af de mest effektfulde faktorer i forhold til læring og synes at være den stærkeste og mest effektfulde undervisningsmetode, der tager udgangspunkt i deltagernes arbejde og læring i mindre grupper (Wedel, 2017, s.12). Effektstudier foretaget på baggrund af metaanalyser har undersøgt forskellige undervisningsmetoders effekt. Her rangerer reciprocal teaching højt (Hattie, 2015), og forskningen viser, at reciprocal peer teaching har en meget høj effekt på deltagernes præstationer, og der var ikke forskel på uddannelsestrin eller gruppestørrelser (Hattie, 2008). Forskning viser desuden, at peer learning er en af de undervisningsmeto-

der, der er mest effektiv i forhold til omkostningerne (Topping, 2005, s.635). Der er dog også forskning, der ikke viser de samme signifikante resultater (Topping, 2005, s.635), og det er derfor ikke helt lige meget, hvordan og med hvilket formål man arbejder med peer learning.

Vi har gode erfaringer med at arbejde med en struktur med inspiration i "microteaching", men vi har dog erfaring med, at der kan komme mere dybdelæring, når der er mere på spil for de studerende. Derfor arbejder vi hen imod at anvende mere autentiske (Newmann, 1996) tilgange i undervisningen.

### **Authentic pedagogy**

Authentic pedagogy (Newmann, 1996) er en pædagogisk tilgang, der fokuserer på at skabe virkelighedsnære læringssituationer. Der er tre kriterier for authentic pedagogy: 1) *Construction of knowledge*: Virkelighedsnær læring tager udgangspunkt i at konstruere eller producere, i modsætning til at reproducere, mening eller viden. 2) *Disciplined inquiry*: Virkelighedsnær læring tager udgangspunkt i eksisterende viden inden for feltet. Deltageren skal forsøge at opnå en dybere forståelse af et problem ved at søge efter, afprøve og udvikle sammenhænge mellem forskellige elementer, der kan belyse problemet. Deltageren kommunikerer med et komplekst sprog, der er nuanceret, uddybende og detaljeret i modsætning til korte sætninger, simple sandt/falsk- eller multiple choice-test. 3) *Value beyond school*: Virkelighedsnær læring har en æstetisk, nyttig eller personlig værdi, der rækker udover at dokumentere en kompetence hos den lærende (Newmann, 1996, s. 283-284).

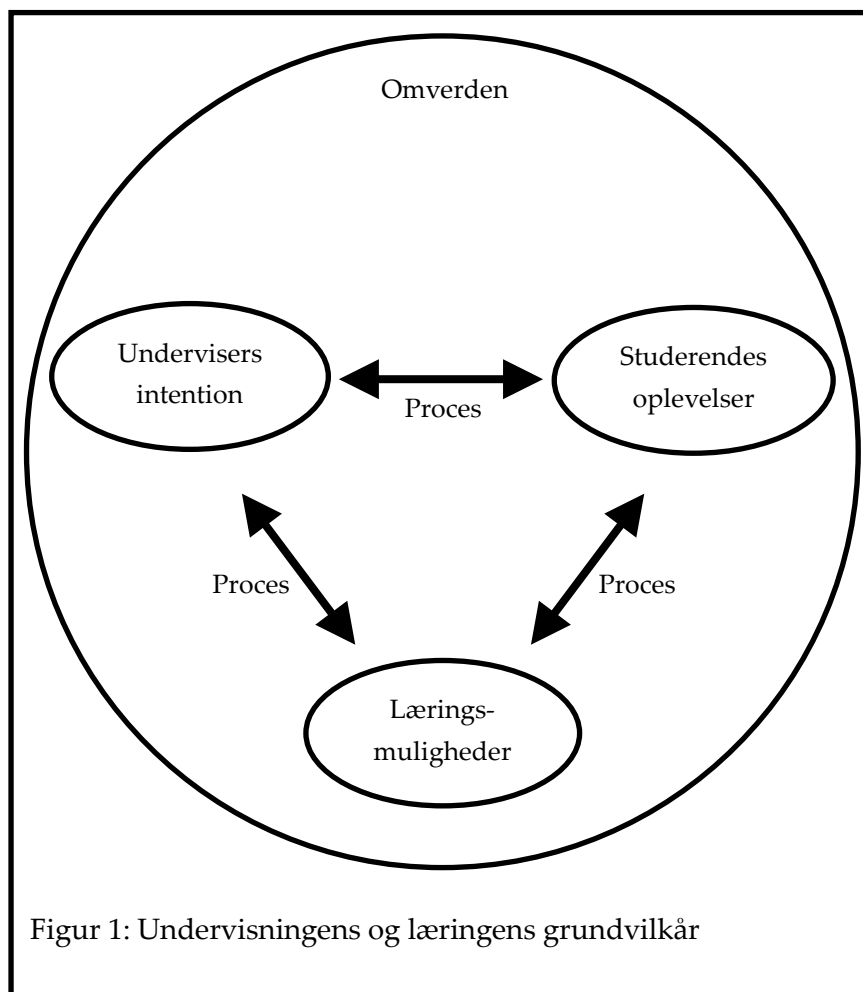
Authentic pedagogy bygger på en forståelse af, at læringen er bedre eller mere anvendelig, når studerende kan forbinde ny viden med deres egen erfaring. Omvendt er der en forståelse af, at resultater, der kun har betydning for succes i skolen, kun har en begrænset anvendelighed, fordi de studerende ofte opfatter det som en begrænset eller mindre betydende personlig erfaring (Newmann, 1996, s. 286).

Den aktive involvering af de studerende i undervisningen gennem microteaching og vægten på deres egne autentiske erfaringer hænger sammen med vores tilgang til undervisning og læring.

### **Undervisning og læringsmuligheder**

Vores tilgang har afsæt i en kombination af et fænomenologisk (van Manen, 2014) og et social-konstruktivistisk (Bruner, 1998) læringssyn, hvor læreprocessen er afhængig af subjektets oplevelser, følelser, refleksioner og handlinger og af subjektets evne til at deltage i fællesskaber, hvor viden skabes og genskabes gennem forhandling.

Undervisningssituationen kan beskrives ud fra "undervisningens og læringens grundvilkår" (figur 1) (Svendler Nielsen, 2009).



Udgangspunktet er underviserens intention om at lære deltagerne noget i forhold til de almen-didaktiske grundspørgsmål: undervisningens indhold (hvad), hvordan de skal relatere sig til indholdet (hvordan) og formålet med, at de skal lære om indholdet (hvorfor). På den anden side får de studerende nogle oplevelser i forhold til indhold, relation og formål, der giver dem nogle læringsmuligheder.

Deltagerens processer er med til at afgøre underviserens didaktiske valg i forhold til hvad, hvordan og hvorfor. Underviseren oplever gennem deltagerens handlinger og udtryk, hvordan deltagerne reagerer på underviserens intention, hvilket sætter en læreproces i gang, der har betydning for underviserens fremtidige handlinger. Underviserens oplevelse af, hvad deltagerne har lært, sætter ligeledes en læreproces i gang, der har betydning for underviserens handlinger (Svendler Nielsen, 2009).

Det er vores oplevelse, at dobbeltrollen som hhv. modtager og formidler i autentiske situationer betyder, at studerende bliver mere engagerede i den akademiske fordybelse og får erfaringer med det faglige indhold fra forskellige perspektiver. I en tid, hvor andre aspekter ofte bliver glemt til fordel for det øgede fokus på læring (Biesta, 2011), så er vores didaktiske model et bud på, hvordan de studerende gives både muligheder for mere faglig dybdelæring og samtidig læringsmuligheder i relation til æstetiske, subjektive, dannelsesmæssige og samfundsmæssige aspekter.

## Authentic Microteaching

På Institut for Idræt og Ernæring (NEXS) ved Københavns Universitet har vi på kurset *Ungdom og Idræt* gennem de seneste år udviklet authentic microteaching som en didaktisk model for undervisning. I modellen bevæger de studerende sig gennem tre faser, der har betydning for deres læringsmuligheder:

- Første fase: Universitetets undervisere underviser de studerende.
- Anden fase: De studerende underviser hinanden (microteaching).
- Tredje fase: De studerende underviser gymnasieelever (authentic microteaching).

### Første fase

I første fase introduceres de studerende til teori- og praksisområdet i korte forløb tilrettelagt af universitetets undervisere. Der er både fagfagligt og almen- og fagdidaktisk og pædagogisk indhold, hvor de studerende får indblik i de bagvedliggende refleksioner i forhold til den fagfaglige undervisning. Udover den fagfaglige viden introduceres de studerende for udvalgte begreber inden for dannelsesteori, pædagogisk teori, læringsteori, didaktiske begreber og lærerroller. Undervisningen lægger op til, at studerende får tid til at reflektere og diskutere, og der er ofte stor nysgerrighed fra de studerende. De stiller mange spørgsmål og vil gerne deltage i dialog om alt fra det fagfaglige indhold, til hvordan lærerroller kan bruges i forskellige sammenhænge, eller hvilken betydning det kan have at formidle fagfagligt indhold på anderledes måder.

### Anden fase

I anden fase af vores didaktiske model organiserer vi undervisningen ud fra microteaching-modellen. Det er reciprocal peer teaching, hvor de studerende underviser hinanden på skift. I forhold til "undervisningens og læringens grundvilkår" (Svendler Nielsen, 2009) flytter vores didaktiske model de studerendes perspektiv fra "*studerende*" til "*underviser*". Derved er deres opmærksomhed i situationen anderledes, hvilket har betydning for deres læringsmuligheder i situationen.

De studerende arbejder med definerede åbne eller halvåbne opgaver og skal i mindre undervisningsgrupper planlægge og stå for undervisningen af deres medstuderende. De har stor medbestemmelse i planlægningen, men vi sikrer, at de får erfaringer inden for forskellige fagområder i løbet af kurset, så de kommer rundt om de centrale emner i pensum.

De studerende, som står for undervisningen, får efterfølgende feedback af gruppen, de underviste, og af underviseren med henblik på at udvikle deres fagfaglige og didaktiske refleksioner. Vi tilstræber, at der er klare rammer, regler og rutiner om, hvad feedbacken skal omhandle, og at feedbacken går på processen som underviser og på det faglige og didaktiske og ikke på personen (Jørgensen, 2015). Det er vores opfattelse, at disse "code-of-conduct"-guidelines er centrale for, at microteaching-forløbene giver de bedst mulige oplevelser og det bedst mulige udbytte og grundlag for den tredje fase.

### Tredje fase

Vores didaktiske model bevæger sig i tredje fase over i den virkelighedsnære fase med authentic microteaching. I forhold til "undervisningens og læringens grundvilkår" (Svendler Nielsen, 2009)

ændres de "studerende" her fra medstuderende til gymnasieelever, og vores studerende står for afviklingen af autentiske undervisningsopgaver, som de skal planlægge og afvikle.

I første omgang inviterer vi en række gymnasieelever ind på idrætsstudiet, men i tredje fase er der en yderligere progression, hvor de vante rammer for undervisningen ændres, og de studerende skal ud at undervise i ukendte omgivelser. Ved hjælp af samarbejde i et netværk af mellem ti og femten omegnsgymnasier kan vores studerende vælge mellem forskellige gymnasieklasser. For hver klasse er der specificerede undervisningsopgaver, som er rammesat af gymnasieklassens idrætslærer og integreret i klassens overordnede årsplan. Både ændring af målgruppe og omgivelser har betydning for de studerendes læringsmuligheder i relation til "undervisnings og læringens grundvilkår" (Svendler Nielsen, 2009).

Undervisningsopgaverne i tredje fase ligger i forlængelse af de faglige temaer, de har arbejdet med i første og anden fase, men nu i meget virkelighedsnære situationer, hvor de skal forholde sig til en konkret målgruppe og tilpasse deres didaktiske valg til de faglige forudsætninger, som denne gymnasieklasse besidder.

I forbindelse med de tre faser udarbejder de studerende en individuel portfolio. Deres portfolio indeholder selvevaluerende perspektiver på, hvad de har lagt vægt på i undervisningens tre faser, hvad de har gjort for at udvikle deres kompetencer, og hvilke fremadrettede planer de har for deres videre udvikling. I forbindelse med tredje fase laver de refleksionspapirer fra deres undervisning, der lægges i deres portfolio. De studerendes portfolio understøtter den dobbelte læreproces og synliggør deres læreproces for dem selv. Samtidig giver de os et indblik i deres oplevelser, følelser, refleksioner og handlinger, som kan ses i de følgende afsnit, hvor vi kommer med eksempler fra vores undervisning.

### Eksempler fra den didaktiske model med undervisning i dans

*"Nu er det er tid til at turde stå frem. Jeg hæver brystet og retter ryggen. Jeg smiler til deltagerne, mens jeg træder et skridt tættere på dem, så de bedre kan høre mig. Jeg husker mig selv på, at jeg skal tale klart og tydeligt: Jeg kigger ud over mængden af mennesker [de 200 deltagende gymnasieelever]. Jeg kan se alle, og de kan se mig. Godt så - lad dansen begynde."* (Oplevelsesbeskrivelse fra "Anna" som indledning til hendes refleksion over underviserrollen på Dansens Dag, 2017)

Ifølge gymnasiebekendtgørelsen skal alle elever i gymnasiet undervises i bevægelse, musik og dans. Dans er et stort, udfordrende og komplekst område at undervise i. Mange studerende oplever som Anna, at det at undervise i dans også kræver mod. Netop derfor har vi i en årrække arrangeret Dansens Dag, hvor de studerende får mulighed for at undervise 200 inviterede gymnasieelever i forskellige danseworkshops a 55 minutters varighed. Dansens Dag er grundigt forberedt, og i forløbet Ungdom og Idræt bruger vi således perioden med de forskellige faser, herunder microteaching og authentic microteaching, til både at udvikle de studerendes bevægelsesfaglige faglighed, deres didaktiske refleksioner og deres lederskab. En af de store udfordringer i både folkeskole og gymnasier er nemlig, at nye lærere og kandidater også kan have udfordringer i forhold til at kunne mestre underviserpositionen og dermed lederskabet over for børn eller unge gymnasieelever. Derfor introduceres de studerende både i teori og praksis til forskellige underviserroller, herunder "mesteren", der kan guide og forevise en dans – "animatøren", der kan igangsætte mere kreative og improviserende læreprocesser – og "vejlederen", der kan coache mindre grupper eller enkelte elever (Nørgaard, Winther & Herskind, 2015). Derudover arbej-

des der igennem forløbet med kroppens sprog og kroppens betydning for lederskab, kontakt og kommunikation. Her arbejdes der særligt med at udvikle de studerendes professionspersonlige kompetence, herunder deres evne og mod til at kunne skabe, indtage og holde et rum (Winther, 2012), og som Anna skriver i sit portfolio: at turde stå frem. Før Annas og de andre studerendes 55 minutters "dans kan begynde", har der derfor været en innovativ og intensiv periode, hvor de studerende har udviklet deres workshop. Her har de i microteaching-fasen undervist hinanden og været igennem intense feedbackprocesser.

### **Microteaching med intense feedbackprocesser**

I forløbet med dans går de studerende som tidligere beskrevet igennem flere faser. Efter en relativt kort introducerende periode får de studerende til opgave at vælge en dansestilart, som de vil undervise i. De har dermed stor medbestemmelse, samtidig med at opgaven, de skal løse, har klart beskrevne krav, der guider de studerendes læreproces. Fagligt skal de altså selv på baggrund af tidligere lærte kompetencer udvikle en bevægelsesworkshop. Nogle vælger cha-cha-cha, andre vælger hip-hop, moderne dans, salsa, swing eller andre stilarter fra hele verden. Dernæst planlægger de deres undervisning med hensyn til både målgruppen og gymnasiebekendtgørelsen og skal dermed også teoretisk begrunde ikke bare, hvad de vil undervise i – men også hvordan og hvorfor. Over to-tre intensive dage underviser de studerende dernæst hinanden og får dermed mulighed for at lære i synergiskabende fælles læreprocesser. Microteaching-dagene ligger få dage før Dansens Dag. Der er noget på spil, og processen er intens og præget af stort engagement og seriøsitet. De studerende får og giver udviklende og kontant feedback på både dans, teoretiske begreber og deres didaktiske opbygning af workshoppen. Derudover er der professionspersonlig coaching af den enkelte studerendes processer med at udvikle fortrolighed med forskellige lærerroller og et kropsligt forankret lederskab (Winther, 2012).

### **"Unge underviser Unge" - Dansens Dag**

*"Lederrollen er jeg klar på – også særligt efter microteaching-forløbet – jeg føler mig i stand til at tage rummet og holde det under min undervisning. Nu vil det bare vise sig, om det lykkes." ("Rasmus", refleksion fra portfolio af studerende på kurset Ungdom og Idræt, 2017)*

Når de 200 deltagere fra seks forskellige gymnasier begynder at strømme ind ad dørene til Dansens Dag, er der mange både gymnasieelever og universitetsstuderende, der har lidt sommerfugle i maven. Dansens Dag har også til formål at fejre livsglæden, dansen og fællesskabet på tværs af politiske, kulturelle og etniske grænser og barrierer. Der er fokus på bevægelsesglæde, skøn musik, fællesskab og kulturmøder. Igennem dagen deltager gymnasieeleverne i forskellige workshops - og der er mulighed for berigende oplevelser for alle deltagere. For de universitetsstuderende er Dansens Dag ofte en ilddåb. Vil det lykkes? Kan jeg huske, hvad jeg skal? Hvordan motiverer jeg en stor gruppe gymnasieelever? Hvad sker der, hvis jeg bliver nervøs? En af de studerende skriver:

### **"Kæft, det er mærkeligt – kæft, det er fedt!"**

*"... Gennem arbejdet med de forskellige lærerroller formåede vi at rumme eleverne og skabe en god, spændende, fysisk og sjov undervisning for eleverne. Eleverne sagde da også, at det havde været sjovt – og hårdt. Vores observatørgruppe overhørte en elev, som sagde: "Kæft, det er underligt – kæft, det er fedt!". En anden af vores elever havde sagt:*

*"Moderne var mega-sjovt", og samme elev havde givet udtryk for, at hun kunne overveje at gå til moderne dans. Derigennem kan man argumentere for, at vores undervisning er lykkedes godt, og at vi opfylder et af bekendtgørelsens krav om, at man som idrætsunderviser skal skabe "motivation for fortsat at dyrke idræt."* (Refleksion fra portfolio af studerende på kurset Ungdom og Idræt, 2016)

Uanset om de studerende oplever succes eller udfordringer, er det en vigtig del af deres udvikling. I forhold til kroppens betydning for lederskab har de studerende som nævnt også fokus på at lære om professionspersonlig kompetence. Professionspersonlig kompetence kan defineres som en kombination af tre indbyrdes forbundne principper:

- **Egenkontakt.** Kontakt til egen krop og personlige følelser. Evnen til at være fokuseret og nærværende. Evnen til at have hjertet med og samtidig bevare et professionelt fokus og en privat afgrænsning.
- **Kommunikationslæsning og kontaktevne.** Evnen til at se, lytte, sanse og mærke. Evnen til at læse både den verbale og kropslige kommunikation. Evnen til at skabe tillidsvækkende kontakt med andre og håndtere konflikter.
- **Lederskab over gruppe eller situation.** Professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropsligt forankret autoritet. (Winther, 2012)

Hvis det, som i beskrivelsen om moderne dans, lykkes for underviseren at bevare både lederskab, en god kontakt til egen krop og en resonant kommunikation med gymnasieleverne, er de tre niveauer i de professionspersonlige kompetencer i et dynamisk samspil, hvor underviserens lederskab kan vokse. Hvis lederskabet derimod udfordres, kan det, som i nedenstående, betyde, at den studerende underviser mister egenkontakt og dermed både sin faglighed og sit lederskab. Også sådanne situationer kan dog være mindst lige så vigtige for den læreproces, der også efterfølgende både anbringes ind i en fælles refleksionsproces og i eksamensopgaven.

*"Jeg står foran de 20 unge mennesker, hvis øjne hviler på mig. 40 øjne. Jeg vil gerne invitere dem ind i skabelsen af situationen. At jeg ikke er alene sætter læringssituationen, men at vi er medskabere sammen, i fællesskab. De forstår ikke, hvad de skal. Står stille og kigger. Og kigger. Skiftevis på mig og hinanden. Invitationen er ikke forstået.*

*Og så mærker jeg, at jeg glider ud – ud af mig selv, ud af situationen. Begynder at kigge på mig selv udefra. Bliver observatør og ikke aktør. Begynder at grine. Sludre lidt, mumler, forklare mine didaktiske overvejelser. De smiler overbærende. Jeg griner lidt. Og så glemmer jeg trinene, som jeg skulle sørge for, at de lærer. Roder rundt. Bander af mig selv. Undskylder. Griner lidt igen. 15 forfærdelige minutter.*

*Først da timen er slut, og vi får snakket sammen i undervisergruppen, finder jeg tilbage til min krop, mit nærvær, tilbage til rummet."* (Refleksion fra "Jeanne", portfolio af studerende på kurset Ungdom og Idræt, 2017)

Selvom Jeanne i ovenstående situation er udfordret, har hun 10 minutter efter igen en danseworkshop og dermed en ny mulighed for at finde tilbage til både egenkontakt, faglighed og lederskab. Når Dansens Dag er forbi, fortsætter undervisningsforløbet. Alle erfaringer tages med i det næste undervisningselement, der handler om boldspil.



## Eksempler fra den didaktiske model med undervisning i boldspil

*... Måske det kunne blive en god anderledeshed at kombinere kropsfornemmelser og evnen til at sætte ord på disse med det fysiologiske tema anaerob træning?*

*Til sidst føles det, som om man har mursten klistret fast til benene.*

*Man mærker mælkesyren strømme gennem benene.*

*Man har også brug for det psykiske til at motivere sig selv.*

*Hele ens krop snurrer.*

*Sådan skrev nogle af eleverne efter den anaerobe tolerancetræning. (Refleksion fra portfolio af "Ida" på kurset Ungdom og Idræt, 2017)*

Citatet er fra Idas portfolio med refleksioner over hendes gruppes boldspilundervisning. Refleksionen er fra tredje fase i vores didaktiske model, hvor de studerende i mindre undervisningsgrupper skulle undervise en gymnasieklasse i idræt i to dobbeltlektioner ude på et gymnasium. Klassens normale idrætslærer havde på forhånd bestemt, at temaerne skulle være boldspil og træningsformerne aerob og anaerob træning, så det passede ind i det forløb eleverne var i gang med.

Boldspil er ligesom musik og bevægelse et af de områder, som alle gymnasieelever skal undervises i. I boldspilundervisningen står vi dog med en anden udfordring end i dans. Over halvdelen af alle medlemmer i de organiserede idrætsforeninger i Skandinavien dyrker en eller anden form for boldspil (Ronglan, Halling & Teng, 2009, s. 3). Derfor er der en stor gruppe med et stort forhåndskendskab til boldspil, hvilket har betydning for deltagerens oplevelse af mening. Det betyder på den ene side, at der kan være mange, der har en stor forforståelse, der kan sættes i spil af underviseren. På den anden side kan forforståelsen nogle gange betyde, at de glemmer, at de er i en undervisningssituation på en uddannelse, hvor formålet ikke nødvendigvis er det samme som i foreningsidrætten. Derfor er der en risiko for, at deltagerne med meget erfaring får lov til at dominere undervisningen, mens andre grupper risikere at blive marginaliseret i undervisningen. Derfor har vi både teoretisk og praktisk fokus på en pædagogisk tilgang, hvor vi arbejder med "god anderledeshed" (Ziehe, 1990), der handler om at gøre noget anderledes, end deltageren forventer, og derved udfordre deres opfattelse af mening. Vi arbejder med ukendte boldspil eller laver ændringer, der gør det kendte ukendt – for eksempel ved at anvende undervisningsmetoder, der ikke er almindelige i foreningsidrætten. De studerende arbejder derfor innovativt og udforsker både didaktiske, pædagogiske og faglige muligheder. I eksemplet fra Idas portfolio sættes idrætsfagets tværfaglighed i spil. De får derved både belyst et særligt karaktertræk ved idrætsfaget og samtidigt skabt en situation, hvor boldspilundervisningen kan få en personlig betydning ved, at eleverne får mulighed for at inddrage egne kropserfaringer i forhold til de fysiologiske begreber. Her spiller det ikke længere nogen rolle, om eleverne har meget eller lidt bolderfaring. Det er anderledes for alle eleverne.

I det praktisk-teoretisk forløb i første fase i boldspilundervisningen præsenteres de studerende for pædagogiske teorier og forskellige læringsteoretiske samt fagdidaktiske teorier i både teori og praksis. Det faglige indhold og undervisningsmetoderne relateres til formålet med idræts- og boldspilundervisning i gymnasieskolen, så de lærer at forholde sig til undervisningsministeriets bekendtgørelse for faget. Undervisningen åbner på den måde også for den perspektivering, dialog og refleksion hos de studerende, der er udgangspunktet for den dobbelte læreproces, hvor

de studerende ikke kun skal forholde sig til det faglige indhold, men også til det uddannelsesmæssige formål og pædagogiske, læringsteoretiske og didaktiske overvejelser.

### **Refleksioner og læring med authentic microteaching**

Når de studerende i tredje fase skal undervise gymnasieelever, har de stor grad af medbestemmelse inden for de rammer, vi stiller for undervisningen. Det opleves for de fleste som både spændende og udfordrende, og vi kan tydeligt mærke, at de studerende har en intention om at gøre det godt. Noget af det, der træder tydeligt frem, er, at de virkelighedsnære situationer ofte giver de studerende nogle overraskende oplevelser:

*"Generelt skal jeg fremover have mere fokus på at forevise øvelser, da jeg ikke kan forvente, at elever har samme viden om kropslige bevægelser og idrætsfaglig viden. På den måde fik jeg gennem undervisningen et lille praksischock, da jeg fik en indsigt i disse hfelevers forståelse af sport."* (Refleksion fra portfolio af studerende på kurset Ungdom og Idræt, 2016)

En lignende refleksion kan findes hos de studerende, der var i samme undervisningsgruppe, og det er tydeligt, at det er noget, de har haft en fælles refleksion omkring. Sådanne oplevelser betyder, at de studerende kan hjælpe hinanden til at blive opmærksomme på noget af det basale faglige indhold, der er forudsætningen for den mere komplekse læring. Når det basale er kommet på plads hos eleverne, og de studerende prøver at få eleverne til at arbejde med den mere komplekse læring, så giver det andre udfordringer:

*"... induktive indlæringsformer, samtale og refleksion tager tid. Længere tid, end man sætter af. Det synes næsten som en naturlov. Så en mere enkel lektionsplan med færre aktiviteter passer bedre til den lidt mere komplekse og uforudsigelige indlæringsform."* (Refleksion fra portfolio af studerende på kurset Ungdom og Idræt, 2017)

De studerendes læreprocesser har nogle almene træk, som for eksempel refleksionen over, hvor lang tid der skal sættes af til forskellige undervisningssekvenser, men er også meget forskelligartede, alt efter hvilke udfordringer de møder, og nogle klarer disse udfordringer bedre end andre. Ofte hænger udfordringerne sammen med de faglige og didaktiske valg, de har truffet, og som det eksemplificeres i Idas refleksion ovenfor, kan det give anledning til komplekse og innovative tilgange, mens det andre gange giver anledning til tanker om, hvordan undervisningen kan forbedres ved at justere faglige, didaktiske eller pædagogiske tilgange til indholdet.

### **Eksempler fra den didaktiske model med undervisning i B-fit-forløb**

*"Fingrene kravler sakte fremover, litt og litt om gangen. Gulvet er litt skittent og jeg kjenner hvordan små sandkorn samler seg der hvor håndflaten er varm, fuktig, svett. De kiler litt, men jeg arbeider med videre fremover allikevel. Sakte, sakte fremover helt til piken har tatt meg igjen. Hun stopper, venter hun på meg? Jeg ser bort på henne, hun venter ikke. Hun er søt, kinnene er knall røde og hun svetter på pannen. Hun venter ikke, hun er bare ikke sterk nokk til å komme lenger frem. Håndflaten klemmes hardt ned mot gulvet, stop! Benene beveger seg fremover, håndflatene står stille. Strekker ut i knærne, nei, knekker litt ekstra i knærne for hennes skyld. Hun smiler nå, hun kjemper, og hun lar meg lede veien videre."* (Oplevelsesbeskrivelse fra norsk studerende fra Ungdom og Idræt, som indledning til portfolio refleksion om undervisning i B-fit, 2016)

Flere af de faglige mål i gymnasiebekendtgørelsen for idræt handler om teoretisk og praktisk viden om fysisk træning og forbedring af den fysiske kapacitet. Og som det fremgår af oplevelsesbeskrivelsen fra den studerende, så giver den fysiske træning mange oplagte anledninger til at inddrage kropserfaringer og i det hele taget at blive kropsbevidst, hvilket også er kerneområder i idrætsundervisningen.

B-fit (boldspil-fitness) handler om at tilpasse fysisk træning til et specifikt boldspil, således at de fysiske kapacitetskrav, der er relevante for den givne idrætsdisciplin, trænes gennem øvelser, der enten inkluderer bold og øvelser, der efterligner spil, eller rummer træningsøvelser uden bold, som er tilpasset og relevante for idrætsdisciplinen.

I første fase bliver badminton brugt som disciplin med eksempler på hurtighedstræning med og uden bold samt konditions- og udholdenhedstræning med og uden kompetitive elementer. Badminton er interessant i forhold til gymnasiebekendtgørelsen, fordi det ligger inden for det tredje færdighedsområde i gymnasiebekendtgørelsen, der hedder klassiske og nye idrætter, således at vi i Ungdom og Idræt introducerer de studerende for eksempler inden for de tre færdighedsområder. Idrætsfagligt er badminton et interessant spil, fordi det er kendetegnet ved et meget specialiseret bevægelsesmønster, hvorfor det er illustrativt til at eksemplificere specificitet, og det stiller krav til både hurtighed på banen og udholdenhed, hvorfor man kan bruge sporten som eksemplarisk for specifik træning af forskellige fysiske parametre.

I anden fase får de studerende stillet halvåbne opgaver, hvor de skal overføre B-fit-principper til andre boldspil og selv udvælge øvelser og foretage didaktiske valg af, hvordan disse skal forevises, hvordan de kan differentieres etc. En opgave kan for eksempel være, at de skal lave en hurtighedsøvelse til et valgfrit boldspil, som skal foregå med bold. Eller at de skal lave et kompetitivt konditionstræningsprogram, der er målrettet basketball med eller uden bold. I fase 3 kommer de så ud og underviser i B-fit i det boldspil, som den givne gymnasieklasse arbejder med i deres igangværende undervisningsforløb. De skal tilpasse øvelser, intensitet og længde, så de passer til klassens niveau og til gymnasiebekendtgørelses krav til idrætsundervisningen som udviklende for elevernes fysiske kapacitet hhv. indsigt i det at træne kondition og/eller styrke.

### **De studerendes refleksioner**

En norsk studerende fra Ungdom og Idræt beskriver det at skulle bruge sine "værktøjer som underviser" og tilpasse formidling og indhold af øvelser til målgruppens færdigheder således:

*"Jeg har blitt enda mer sikker i min fortolkning av lærerroller som et verktøy i kassen av ferdigheter jeg har tillært meg gjennom undervisningsforløpet og praksiserfaringer i faget Ungdom og Idræt. Disse teoretisk adskilte rollene, fungerer som redskaper i den "verktøykasse" vi har som undervisere og øker mulighetene man har for å skape en differensiert og tilpasset undervisning." (Refleksion om undervisning i B-fit i portfolio fra norsk studerende fra Ungdom og Idræt, 2016)*

Det er tydeligt, at den studerende her kombinerer viden om lærerroller, som de har fået i forbindelse med danseforløbet, og de praksiserfaringer, de tidligere har fået, med det nye område, hvor differentiering af fysiske udfordringer er i centrum. Andre studerende fortæller om nogle af deres udfordringer i undervisningen:

*"Begge dage viste det sig, at ens tidsplan sjældent holder, da nogle ting bare tager kortere eller længere tid, end man kunne have forudset, og der var derfor løbende brug for små justeringer for at få tiden til at passe.*

*... som underviser har [jeg] fået fokus på, hvor væsentligt det er at kunne iagttage, hvad der sker i praksis, og ud fra det justere således, at processen bliver meningsfuld, idet undervisningen gennemføres." (Refleksion om undervisning i B-fit i portfolio fra studerende fra Ungdom og Idræt, 2016)*

Den studerendes udsagn er kendetegnende for det at omsætte teori til praksis – at gå fra viden om træning og planlægning af et program på papiret til at formidle og løbende justere det i praksis. Det bliver autentisk, når målgruppen er konkret og eventuelt ikke helt har det færdighedsniveau, som man selv eller ens medstuderende besidder. Dette bevirker, at vores studerende skal træffe didaktiske valg og justere enten akut i undervisningssituationen eller inden næste undervisning. Derved kommer de til at reflektere over den didaktiske dimension, men i høj grad også til at fokusere på det teoretiske indhold: Hvordan kan dette formidles, så aftagerne forstår det, og undervisningen bliver meningsfuld for gymnasieeleverne? Hvorfor/hvordan træner vi disse specifikke elementer i denne idrætsdisciplin?

### **Erfaringer og sammenfatning**

Igennem artiklen har vi belyst vores udviklede model og teori og uddannelsespraksis i relation til authentic microteaching som akademisk lærings- og undervisningsmodel. Selvom dans, boldspil og fysisk træning er meget forskellige fagområder, fungerer authentic microteaching-modellen som en klar struktur, der giver forløbene fælles karakteristika. De ovenstående portfoliouddrag fortolker vi overordnet set som et udtryk for, at de studerende gennem arbejdet med vores didaktiske model får udviklet deres lederskab i undervisningssituationen. Vi mener på baggrund heraf, at kombinationen af tilgangen med praktikerforskning i form af portfolio og refleksionspapirer og de virkelighedsnære erfaringer, der giver *value beyond school*, er væsentlige, da det sætter subjektive oplevelser og fremtidig nytte i fokus. Derved er der ikke kun et snævert fokus på kompetence og skolelæring, men en bredere pædagogisk og uddannelsesmæssigt tilgang, hvor der også er et æstetisk, dannelse mæssigt og subjektivt perspektiv på læringen. De studerendes udsagn ovenfor peger i retning af, at de mere og mere komplekse og virkelighedsnære undervisningsopgaver, hvor der gradvist er mere på spil, giver de studerende mulighed for at få en stadig dybere forståelse for fagområdet og opnå en fordybet faglig læring. Vi mener, at læringsmulighederne i vores didaktiske model kan overføres til andre fagområder, også selvom det ikke handler om at udvikle de studerendes undervisningskompetencer. Derfor er det vores håb også, at denne artikel kan inspirere andre undervisere fra helt andre fagområder til at udvikle lignende forløb i deres universitetsfag.

På et kort otte-ugers kursus kan tid til udvikling, refleksion og gentagne faser i læreprocessen være en udfordring. Vi har efterhånden arbejdet med det beskrevne forløb en del år og får meget positiv feedback fra de studerende. Som det fremgår af artiklen, er det dog også et planlægningsmæssigt komplekst uddannelsesforløb, da vi hvert år samarbejder med ti til femten gymnasier og har to-tre hundrede gymnasieelever med på forløbet, der kun varer otte uger. Det kræver selvfølgelig et stort netværk, god planlægning, omstillingsparathed og logistik. Især i de første år var denne del af forløbet krævende. Efterhånden som vi har udviklet rigtig gode samarbejder, er den gensidige synergi dog blevet helt enestående. Gymnasieeleverne møder

unge studerende, de studerende møder gymnasiet, og gymnasielærerne får ny inspiration samtidig med, at de får mulighed for at give vigtige erfaringer med til vore studerende. Vi oplever dermed, at alle vores studerende er i stand til at gennemføre kompetente undervisningsforløb, der både giver de deltagende gymnasieskoler og dem selv gode og læringsmæssigt udbytterige forløb.

De seneste år er nogle af de gymnasielærere, som vi samarbejder med, endda tidligere studerende fra forløbet Ungdom og Idræt - så de kender authentic microteaching på egen krop. Dermed er kimen lagt til næste fase i læreprocessen i en ny model.

## Referencer

- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard Danmark.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Hoboken: Taylor & Francis Ltd.
- Hattie, J. (2015). *Hattie ranking: 195 Influences and effect sizes related to student achievement*. Hentet 28. August 2017 fra [www.visiblelearning.org](http://www.visiblelearning.org): <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskeren. Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Jørgensen, S.I. (2015). Den sociale praksis. I J.Wienecke (red.). *Boldspil og motorisk indlæring*. København: Forlaget Hetland.
- Lakshmi, M.J. (2009). *Microteaching and prospective teachers*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Major, C.H., Harris, M.S. & Zakrajsek, T. (2016). *Teaching for learning. 101 intentionally designed educational activities to put students on the path to success*. New York: Routledge.
- Newmann, F.M., Marks, H.M. & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104 (4).
- Nørgaard, M., Winther, H., & Herskind, M. (2015). Kunsten at undervise - om lærerroller og gruppedynamik. I Winther, H., Engel, L, Nørgaard, M. & Herkind, M. *Fodfæste og Himmelskys: Undervisningsbog i Bevægelse, Rytmask Gymnastik og Dans* (2. udg.). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Ronglan, L.R., Halling, A. & Teng, G. (2009). *Ballspill over grenser*. Oslo: Akilles.
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Svendler Nielsen, C. (2009). *Ind i bevægelsen - et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Ph.d. afhandling. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology* 25(6), 631-645.

- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Left Coast Press.
- Wedel, N. (2017). *Peer learning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winther H. (2015). Praktikerforskning. I L. Friis Thing & L. Ottesen (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København: Gyldendal Munksgaard.
- Winther, H. (2012). Det professionspersonlige. Om kroppen som klangbund i professionel kommunikation (s. 74-89). I H. Winther (red.), *Kroppens sprog i professionel praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Ziehe, T. (1990). God anderledeshed (s. 194-206). I A. Knudsen & C. N. Jensen (red.), *Ungdomsliv og lærerprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.