

UNDERVISNINGENS BEGYNDELSE

- Fundamentet for virkningsfuld undervisning
lægges her

Emil Back Olsen

Undervisningens begyndelse

Fundamentet for virkningsfuld undervisning lægges her

The opening sequence of class

Where the foundation for effective teaching is laid

UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole

Læreruddannelsen på Fyn

Professionsbachelorprojekt

Fag: LUO-E17PBA

Navn: Emil Back Olsen

Studienummer: 21117138

Vejleder: Karsten Agergaard

- Tekst antal tegn: 62.433
- Figurer antal tegn: 2500 tegn
 - *Figur 1: Ca. 700 tegn*
 - *Figur 2: Ca. 600 tegn*
 - *Figur 3: Ca. 700 tegn*
 - *Figur 4: Ca. 500 tegn*

Hovedopgave samlet antal tegn (Tekst + figurer): 64.933 svarende til 24,97 NS

Bilag antal tegn: Ca. 7,5 NS

Afleveringsdato: 27 maj 2021

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014

**Jf. Gældende lovgivning vedr. GDPR er alle personoplysninger behandlet
fortroligt og anonymiseret**

Abstract

In this study, Danish primary school teachers' use of the opening sequence of class is examined, with a specific focus on strengthening future application possibilities in connection with the opening sequence. The study builds upon two theoretical branches, the first of which is the evidence-based didactic tradition and the second being represented by Knud Illeris' understand of students' learning processes. Through a hermeneutic approach to structured observation, empirics from practice have been collected and processed within a structured coding manual. The analysis shows, that the examined three teachers largely use their own approaches in the opening sequence of class. All the teachers have in common, that they lack a focus on explicit teaching goals. As a specific proposal to support teachers in the future in their planning of the opening sequence, the FCST-model (RIST-modellen) is presented. The model suggest three key areas from which the teacher should begin their planning process, (1) framework, from which the teacher should take the students emotional state into consideration, (2) content and structure, where the teacher should plan the lectures academic content and formulate specific teaching goals that can be presented on class, and at last (3) time, the teacher needs to be aware of the extent of the activities so that they match relatively in relation to the rest of the lecture.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
1.1. <i>Undersøgelsens hovedsigte og afgrænsning</i>	2
1.1.1. Undersøgelsesspørgsmål	2
1.1.2. Studiets opbygning	2
2. Erkendelses- og undersøgelsesproces	3
2.1. <i>En hermeneutisk tilgang</i>	3
2.2. <i>Undersøgelsesprocessen</i>	4
2.2.1. Overblik over litteraturen	5
3. Teoretisk horisont og forforståelse	7
3.1. <i>Virkningsfuld undervisning</i>	7
3.2. <i>Læring: Indhold, drivkraft og samspil</i>	9
3.2.1. Elevernes læring og udvikling i et affektivt perspektiv	9
3.2.2. Elevernes læring og udvikling i et kognitivt perspektiv	10
3.2.3. Elevernes læring og udvikling i et samspilsperspektiv.....	11
4. Forskningspraksis - metode og design af datagenerende proces	12
4.1. <i>Metodevalg</i>	12
4.2. <i>Design</i>	13
4.2.1. Dataanalysestrategi	14
5. Formidling af empirisk analyse	14
5.1. <i>Præsentation af data: Lærer 1</i>	14
5.2. <i>Præsentation af data: Lærer 2</i>	16
5.3. <i>Præsentation af data: Lærer 3</i>	17
5.4. <i>Samlede analytiske pointer</i>	18
6. Vurdering af analysens vidensfrembringelse og handleforslag	21
6.1. <i>Handleforslag</i>	22
7. Konklusion	24

8. Referencer	27
9. Bilag.....	29
9.1. <i>Bilag 1: Kodningsmanual</i>	<i>30</i>
9.2. <i>Bilag 2: Operationalisering</i>	<i>31</i>
9.3. <i>Bilag 3: Datasheet1: Lærer 1</i>	<i>33</i>
9.4. <i>Bilag 4: Datasheet2: Lærer 2</i>	<i>35</i>
9.5. <i>Bilag 5: Datasheet3: Lærer 3</i>	<i>37</i>

Der skal lyde en særlig tak til de tre lærere, som åbnede dørene til deres klasselokaler og lod mig observere deres undervisning.

1. Indledning

Lærerens arbejdstid og mængden af undervisningstimer har efterhånden længe været et gennemgående tema, når folkeskolen har været til debat: Bør timerne være længere? Bør timerne være kortere? Skal lærerne undervise mere? Eller måske mindre? ... Og hvad med lærernes planlægningstid?

Tid fylder således en del, derfor må det formodes at være et vigtigt emne. Hvad der er det rette at gøre, med hensyn til ovenstående række af spørgsmål, vil jeg ikke, i dette studie forholde mig yderligere til. Imidlertid vil jeg blot konstatere, at lærerne nu engang har den mængde undervisning og planlægning, som de har. Derfor må det interessante forhold, for mig, som kommende lærer, være, hvordan undervisningstiden udnyttes bedst muligt, med henblik på at fremme elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling. Det er lærerens ansvar, at udfylde undervisningslektionerne på en sådan måde, at det bedst muligt imødekommer elevgruppen, og skaber de bedste rammer for, at eleverne kan udvikle sig bredt og erhverve sig forskellige faglige og sociale kompetencer. Alt sammen i overensstemmelse med almene og lovmæssige krav og forståelser af, hvordan undervisningen i folkeskolen bør foregå (Mottelson, 2014). Komplexiteten i dette ansvar er naturligvis til at få øje på: Læreren skal sammen med 20-30 individualiserede elever, skabe en undervisning med fælles rettedhed mod et fagligt socialt indholdsstof, samtidig med at eleverne fysisk og kognitivt orienterer og bevæger sig i nogenlunde samme retning (Brodersen, 2020a).

Der kan med garanti findes mange gode måder at undersøge undervisning på. Jeg har imidlertid valgt, at se på undervisning som en række sekvenser, hver især med deres egne særegenheder men i fællesskab understøttende undervisningens samlede hovedsigte. En grov opdeling af disse sekvenser kunne være: Begyndelse, midte og afslutning (Richards & Lockhart 1994, s. 113-114). Oftest er sekvenserne ”midte” og ”afslutning” under kyndig forskningsmæssig lup, imidlertid er undervisningens begyndelse en oftest overset størrelse, både i dansk og international forskning. Undervisningens begyndelse er afgørende for, at læreren kan lægge den fundamentale rammestruktur for undervisningen og som danner udgangspunkt for, at eleverne får lyst til at bevæge sig ind i resten af lektionen (Slot, 2020, s. 79). Det er netop dette forhold, undervisningens begyndelse, dér hvor læreren bygger fundamentet for undervisningen, at jeg vil rette mit fokus i dette studie.

1.1. Undersøgelsens hovedsigte og afgrænsning

Undervisningens begyndelse kan teoretisk afgrænses til omkring 5-15 minutter (McGrath et al., 1992). Dette studie har til formål, gennem strukturerede videoobservationer, at afdække hvordan tre udskolingslærere begynder deres undervisning. Der vil blive observeret efter anvendte teknikker og aktiviteter samt lærerens arbejde med både affektive, kognitive og sociale læringsforhold. Det teoretiske grundlag er todelt, og baserer sig delvist på den empirisk evidensbaserede didaktiske tradition samt Knud Illeris (2015) tredimensionelle blik på elevernes læringsprocesser. Grundet studiets omfang, og derigennem dets naturlige begrænsninger, vil der hverken blive inddraget elevernes eller lærernes egne oplevelser eller synspunkter vedrørende undervisningens begyndelse. På baggrund af den indsamlede empiri, vurderes studiet til at have en begrænset generaliserbarhed, hvilket derfor bør fordre et vist forbehold for dets repræsentativitet. Studiets validitet vurderes som acceptabelt, i den forstand, at det gerne skulle give et fingerpeg om udskolingslæreres praksis med specifikt fokus på undervisningens begyndelse. Dette studie anses derfor som et lille, men relevant, bidrag til et vigtigt og underbelyst vidensfelt.

1.1.1. Undersøgelsesspørgsmål

Med udgangspunkt i ovenstående indledende ord, hovedsigte og afgrænsning, er følgende undersøgelsesspørgsmål udarbejdet:

Hvordan praktiserer udskolingslærere, i folkeskolen, undervisningens begyndelse set i lyset fra en empirisk evidensbaseret didaktisk tilgang og et tredimensionelt blik på elevernes læringsprocesser, og hvilke fremtidige anvendelsesmuligheder åbner dette for?

1.1.2. Studiets opbygning

Læseren vil som det første, i afsnit to, møde studiets erkendelsesteoretiske orientering, i form af hermeneutikken, samt undersøgelsesdesign, der blandt andet indeholder et state-of-the-art afsnit. Studiets tredje afsnit udgør den teoretiske horisont bestående af to overordnede teoretiske perspektiver, et didaktisk og et læringsteoretisk. Det didaktiske perspektiv bliver repræsenteret af den empirisk evidensbaserede tilgang, som læringsteoretisk perspektiv tages der udgangspunkt i Knud Illeris (2015) samlede tredimensionelle forståelse af læring.

I studiets fjerde afsnit introduceres relevant forskningsmetode samt metodologiske principper, muligheder og begrænsninger.

Femte afsnit indeholder analysen af det empiriske fundament, her præsenteres både kodninger og transskriberede citater, men henblik på, at belyse undervisningens begyndelse i praksis.

Det sjette afsnit er todelt og rummer både en samlet vurdering af analysens vidensfrembringelser samt studiets forslag til fremtidige anvendelsesmuligheder.

Som afsluttende, og syvende afsnit, møder læseren konklusionen.

2. Erkendelses- og undersøgelsesproces

2.1. En hermeneutisk tilgang

Hermeneutik er valgt som videnskabelig erkendelsesretning. Det er særligt på baggrund af det hermeneutiske fokus på, at forstå eller fortolke sociale og kulturelle forhold, der gør denne retning relevant for studiet. Fokus er ikke på, at producere nye naturlove eller bekræfte forudindtagede hypoteser, men derimod at bestræbe sig på, at fortolke og forstå den mening et givent fænomen besidder i kraft af dets aktører (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 48-49).

Det der kan betegnes som klassisk hermeneutik, var oprindeligt en form for metodelærer som blev brugt til, at fortolke eller forstå bibelske eller juridiske tekster i middelalderen. Skriftsproget hed på daværende tidspunkt latin. Kendetegnet for latin er, at det har et yderst begrænset vokabularium, hvor enkelt ord kunne besidde en mangfoldighed af betydninger (Christensen, 1994). Den hermeneutiske tilgang tilbød en række metodiske regler der skulle systematisere processen med at læse bibelske eller juridiske tekster. Teksterne skulle anskues som både helheder og som en række enkelte dele der tilsammen udgjorde tekstens fænomen. Meningen var, at læseren skulle kunne bevæge sig fra at 'læse' til at 'fortolke og forstå' (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 49). Fortolkeren der ønsker at tilnærme sig meningen bag et fænomen, skal indtænke både fænomenets kontekst og betydningshorisont. Således bliver forfatteren(e), deres samfund og historie alt sammen betydningsfulde elementer for fænomenets helhedsforståelse (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 82).

Hvor den klassiske hermeneutik var et sæt metoderegler i forbindelse med tekstanalyse, er *tekst* blevet væsentligt mere abstrakt i den moderne hermeneutik, som i dag præger dele af den humanistiske videnskab. Fænomenet i den moderne hermeneutik, skal imidlertid stadig søges forstået som en helhed på baggrund af menneskets sociale, kulturelle og politiske vilkår (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 85). Konsekvensen heraf bliver, at al menneskeligt forsøg på at fortolke, bliver en projekteret forståelse af individets vidensfundament. Fortolkninger er ikke altid eksplicitte, de er konstante og

hele tiden, det er den fundamentale måde hvorpå mennesket erkender verden på. Sandhed og forståelse er derved betinget af vores egen subjektivitet, fordomme og livsverden (Schmidt, 2020). Forskeren må derfor, i sin bestræbelse på at agere videnskabeligt, gøre sig bevidst om og bekendt med, sine egne forudsætninger og evner til at fortolke og forstå det givne fænomen (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50).

Udgangspunktet for den moderne hermeneutiske metode kan sammenfattes i *den hermeneutiske cirkel*. Cirklen består af to elementer, en del og en helhed. Forskeren bør derfor bestræbe sig på, både at forstå et fænomens helhed og dets delelementer. Enhver fortolker må som konsekvens heraf, forstå fænomenet anderledes end forfatteren selv - der er ikke tale om bedre eller dårligere forståelser, men blot en konstatering af, at det menneskelige grundvilkår givet vis må være, at vi forstår verden forskelligt (Christensen, 1994). Denne vekselvirkning mellem del og helhed bliver grundlaget for den meningsskabende humanvidenskab, og i sidste ende individets mulighed for, at kunne forstå eller fortolke (Høyen & Brinkjær, 2018, s. 88-89).

2.2. Undersøgelsesprocessen

Der er tidligt i processen etableret et konkret undersøgelsesfelt, således at den målrettede litteratursøgning og opbygningen af et litterært kartotek kunne påbegyndes. Etableringen af det overordnede undersøgelsesspørgsmål og afgrænsningen af emnefeltet, kunne derfor træffes på baggrund af et solidt teoretisk kendskab. Det stod imidlertid, ret tidligt i processen, klart, at undervisningens begyndelse, som forskningsfelt, er underbelyst (Slot, 2020, s. 101-102; Christensen & Mogensen, 2016, s. 110-111). Som konsekvens heraf, blev det metodiske design tilrettelagt således, at det ville lægge sig forholdsvis tæt op ad den eksisterende litteratur. Dette tillod at der kunne introduceres nye elementer, samtidig med, at studiets vidensfrembringelser ville supplere det sparsomme forskningsfelt. Selve processen med at indsamle data har undervejs været præget af den nuværende coronasituation. Det har været vanskeligt at skabe forbindelse til lærere i praksis som havde tid og overskud til, at indgå i et samarbejde om dette observationsstudie. Dette har naturligvis forsinket den overordnede proces, ydermere som konsekvens her af, indeholder studiet færre respondenter og observerede lektioner end planlagt.

Studiets empiriske grundlag baserer sig på tre udskolingslærere fra to fynske skoler. Den ene skole er placeret i Odense og har et elevgrundlag på godt 730 elever. Den anden skole er placeret på Sydfyn med et elevgrundlag omkring 470. Skolerne repræsenterer derved forskellige sociale og geografiske baggrunde. De to af lærerne underviser på skolen i Odense, den sidste lærer underviser i det

sydfynske. Der var planlagt i alt 10 lektioner pr. lærer til observationsstudiet, men qua corona, ændrede det sig til, at lærerne blev fulgt i deres samlede lektioner i én klasse i én uge. Det har resulteret i en forskel i observerede lektioner pr. lærer. Således er der i alt observeret 22 lektioner, fordelt på 10, 6 og 6 lektioner pr. lærer. I alt er der observeret ca. 18 timers undervisning, hvoraf ca. 3 timer er blevet behandlet i kodningsmanualen som undervisningens begyndelse. Fælles for de tre lærere er, at de underviser i udskolingen, og alle observerede lektioner har fundet sted i deres respektive 9'ende klasser. Empirien indeholder observationer fra henholdsvis matematik, fysisk/kemi, dansk, tysk og kristendomsundervisningen, lektionerne har været både digitale og fysiske. Indsamlingen af empiri er foretaget over tre uger, og gældende lovgivning med hensyn til GDPR, er i samarbejde med lærerne blevet overholdt.

2.2.1. Overblik over litteraturen

Kædesøgning som strategi er valgt til at fremsøge litteratur. Denne strategi er særlig brugbar, hvis det undersøgte forskningsfelt enten er underbelyst, eller hvis forskeren kun har et yderst begrænset kendskab til emnet. Kædesøgningsstrategien er derfor velegnet til at finde eksempelvis mere nichepræget litteratur. Der bør dog rettes opmærksomhed mod litteraturens alder, da dette begrænses af den yngste benyttede referenceliste (Buus, et al., 2008). Som supplement til kædesøgningen, er der derfor foretaget eksterne specifikke søgninger på fremfundne forfattere.

Der kan på diverse forummer (Folkeskolen.dk, mv.) findes talrige eksempler på benævnelse af undervisningens begyndelse. Disse forummer vurderes for det meste kun at indeholde anekdotisk værdi samt erfaringsudveksling, fremfor egentlig valid forskning. Dette kan naturligvis i praksishenseende være tilstrækkeligt. Imidlertid vil der i dette studie kun blive benyttet litteratur, som overholder almindeligt gældende regler for god og valid forskning, som eksempelvis dobbelt-blindede peer-review processer. Undersøgelsesfeltets mængde af forskning taget i betragtning, er der ikke opstillet krav vedrørende litteraturens alder eller oprindelsessted.

I 1992 undersøger McGrath, Davies og Mulphin som nogle af de første undervisningens begyndelse gennem en struktureret og operationaliseret tilgang. De benytter et struktureret observationsstudie som overordnet dataindsamlingsmetode, og supplerer med både lærer- og elevinterviews. Deres resultater peger på, at lærerne hovedsageligt anvender affektivt fokuserede aktiviteter i forbindelse med undervisningens begyndelse. Ydermere finder de, at eleverne bredt set er tilfredse med måden hvorpå lærerne begynder deres undervisning. Særligt deres kodningsmanual er blevet bredt anvendt

efterfølgende (se eks. Aung & Tepsuriwong, 2017 eller Abdelrehim, 2016), og må derfor betragtes som eksemplarisk og anvendelsesorienteret.

Richards & Lockhart udgiver i 1994 bogen ”Reflective Teaching in Second Language Classrooms”, som en del af bogens samlede fokus på effektiv undervisning, omhandler ét af kapitlerne de forskellige undervisningssekvenser der groft kan identificeres gennem en lektion. Den ene af disse sekvenser er undervisningens begyndelse. Deres vidensgrundlag baserer sig på andet litteratur, og de har således ikke selv aktivt foretaget empirisk indsamling eller behandling. De finder blandt andet, at der er sparsom international forskning på området. Til gengæld vurderer de, at den forskning der eksisterer entydigt peger på, at hvis læreren anvender undervisningens begyndelse effektivt, så vil det understøtte elevernes læringsprocesser i resten af lektionen.

van den Berghe et al. (2016), undersøger behovsstøttende og behovsforstyrrende dynamikker mellem læreren og eleverne i fem minutters intervaller, af de første 15 minutter, af idrætsundervisningen. Særligt det gensidige forhold mellem lærer og elev er i fokus. De finder, at læreren ikke alene påvirker eleverne, men at eleverne i lige så høj grad påvirker læreren. Denne dobbelte påvirkning betyder, at hvis læreren allerede fra undervisningens begyndelse anlægger en positiv og stimulerende tilgang til sine elever, så vil det smitte af på eleverne, hvilket vil styrke deres positive rettedhed mod undervisningen og læreren, for den vej, igen, at påvirke læreren positivt. Deres konklusion bliver, at en investering i de første 15 minutter af undervisningen, kan vise sig at være særdeles profitabel for den resterende undervisning.

I 2017 begyndte et dansk forskningsprojekt, som var et samarbejde mellem Efterskoleforeningen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og Professionshøjskolen Absalon. Projektet havde til formål at afdække undervisning og socialt samvær på de danske efterskoler. Som en del af dette projekt undersøgte Marie Falkesgaard Slot undervisningens begyndelse. Hendes resultater omhandler således det, der foregår på efterskolerne. Slot finder at undervisningens begyndelse, som forskningsfelt, er underbelyst. I projektet anlægges et dobbelt perspektiv på undervisningen, et delvist empirisk kriteriebaseret didaktisk blik og et dannelsesteoretisk blik. Undervisningen behandles både gennem kvalitativ data, i form af transskriberede citater, samt en større mængde kvantitativ data. Slots (2020) resultater peger særligt på lærerens manglende tydeliggørelse af undervisningens mål og indhold.

3. Teoretisk horisont og forforståelse

3.1. Virkningsfuld undervisning

På trods af det efterhånden velbegrundede fundament, hvorpå den evidensbaserede undervisning er bygget, møder den fortsat kritik af praktikere som frygter 'den sorte skoles' tilbagekomst. Kigges der mod det amerikanske og engelske skolesystem, går evidensbaseret og teaching-to-the-test hånd i hånd. I dansk kontekst har vi set en lignende udvikling, særligt med forenkede fælles mål og et stigende fokus på nationale test i forskellige afskygninger (Laursen, 2009). Imidlertid afføder et øget fokus på evidensbaseret undervisning ikke nødvendigvis ovennævnte forhold. Den evidensbaserede undervisning, som didaktisk tilgang, handler i højere grad om en særlig opmærksomhed på de elementer ved undervisningen der, med største sandsynlighed, kan bidrage positivt til elevernes læringsudbytte - og dermed også hvilke elementer eller forhold, lærerne bør fokusere mindre på. (Laursen, 2015, s. 74-75). Alle undervisningssituationer er givetvis unikke, alligevel kan der på baggrund af store empiriske undersøgelser, peges på en række grundforhold ved undervisningen som virker særligt positivt på elevernes læringsudbytte (Laursen, 2015, s. 77). På tværs af disse undersøgelser, peges der fortsat på læreren som dén mest udslagsgivende faktor, når det kommer til elevernes læring, udvikling og trivsel (Laursen, 2009)

Den evidensbaserede undervisning er kendetegnet ved, at læreren retter sin opmærksomhed mod forhold der generelt set virker og så, ud fra sit professionelle skøn, finjusterer disse, så det matcher det enkelte klasserum. Lærerens professionelle dømmekraft bliver derigennem udslagsgivende for, om teoretisk virkningsfulde forhold, også kan blive praktisk virkningsfulde (Hattie, 2009, s. 2-6). Blandt disse forhold, kan der peges på undervisningens form og struktur (Brooks & Hawke, 1987/1988), undervisningssekvenser (Bulger et al., 2002), undervisningstid (Meyer, 2004) og undervisningsmål (Hattie, 2009, s. 163-169), som betydningsfulde for undervisningens begyndelse.

Form og struktur handler om den formning af det faglige rum, som læreren delvist har planlagt på forhånd og delvist udøver i sin praksis. Det centrale i en undervisning er samspillet mellem de faglige tematikker og elevernes lyst til at arbejde med disse, her udgør form og struktur fundamentet for samspillet. Desto bedre læreren formår at inkorporere meningsfulde aktiviteter eller organiseringer, desto mindre ligger eleverne mærke til dem, fordi de kan koncentrere sig om det faglige indhold (Brooks & Hawke 1987/1988).

Lærerens sekvensering hænger sammen med den form og struktur der lægges for dagen. Det omhandler rækkefølgen af aktiviteter og arbejdsopgaver. Den sekventielle udvikling i undervisningen skal skabe samspil og virke støttende for elevernes læringsprocesser (Bulger et al., 2002). Der kan være mange forskellige, både store og små sekvenser i en undervisningssituation, men ofte kan de deles op i fem overordnede sekvenser: Undervisningens begyndelse (Instant Activity), undervisningens formål (Lesson Objectives), undervisningens struktur (Advance organizer), undervisningens hovedpart (Lesson Body) og undervisningens afslutning (Lesson Closure). Disse sekvenser indeholder typisk en række særskilte og specifikke kendetegn. Undervisningens begyndelse, som en særskilt sekvenseret del af undervisningen, optager ikke nødvendigvis særlig meget tid af en hel lektion. Imidlertid er det i denne sekvens at læreren skal løse den, til tider, komplekse opgave med at omstille eleverne fra frikvarter til undervisning. Det er også typisk i denne sekvens at læreren skal håndtere eventuelle praktiske, relationelle eller bureaukratiske opgaver (Christensen & Mogensen, 2016, s. 107). I denne rammesættende sekvens skal læreren delvist sætte en faglig og social ramme, være toneangivende og forventningsafstemmende (Slot, 2020, s. 79).

Man kan som modsætning til mekanisk automatisk undervisningssekvensering tale om didaktisk dramaturgi. Når læreren griber sin undervisning an ud fra et dramaturgisk princip, indgår der en række overvejelser over hvornår eleverne møder hvilke sekvenser og hvordan denne rytme af sceneskift i sin komponerede helhed, kan virke fremmende for et godt læringsmiljø. Brodersen (2020b, s. 152) omtaler læreren som en tematisk rejseleder, der fremviser, og guider eleverne ind i en verden af fænomener og meninger. Rejselederens opgave er, at være opmærksom på elevernes følte fremmedhed overfor fænomenerne og tilbyde dem alternative anskuelsesmønstre, således at flest mulige elever kan opleve og indfange fænomenerne. At tilføje et didaktisk dramaturgisk element til undervisningen handler om, at læreren tænker selve grundsekvenseringen som et aktivt og underbyggende element frem mod det gode og engagerende undervisningsmiljø.

Når det kommer til undervisningens mål, kan der særligt peges på eksplicite mål som positivt influerende på elevernes lyst til at lade sig fagligt engagere og fordybe (Hattie, 2009, s. 163). En tydeliggørelse af undervisningens formål, kan virke som struktur- og overblikkabende både hos eleverne og hos læreren, hvilket, i sidste ende, kan medføre at undervisningen, som helhed, træder tydeligere frem. Læreren bør derfor i sin opstart tydeliggøre undervisningens mål, så de fremstår eksplicite, og så indholdet i undervisningen bliver mere tilgængeligt (Hattie, 2009, s. 164-167).

Meyer (2004), peger på det han kalder ægte læretid. Han definerer dette som mængden af tid, hvor eleverne er i aktiv berøring med undervisningens faglige og sociale tematikker. Desto mere ægte

læretid, desto bedre mulighed er der for, at eleverne kan opnå et udbytte fra undervisningen. Læreren bør derfor overveje delvist hvordan undervisningen som helhed på bedste vis udnytter undervisningstiden, men også hvordan undervisningens begyndelse kan underbygge den samlede mængde af ægte læretid.

3.2. Læring: Indhold, drivkraft og samspil

Der findes mange forskellige læringsteoretiske retninger. Som et eksempel på en klassisk retning kan behavioristisk læringsteori nævnes, her er fokus på udefrakommende stimuli af individet, med henblik på udvikling af læring. Alternativt kan den socialkonstruktivistiske læringsteori nævnes, hvor læring ses som en affledd effekt af sproget og det medmenneskelige samspil (Illeris, 2015). Knud Illeris (2015) beskæftiger sig bredt set med læring og i særdeleshed de processer han vurderer som betydningsfulde. Læring er ifølge Illeris (2015) ikke et spørgsmål om enten-eller, i stedet bør læring ses som et både-og forhold. Læring er en symbiose af både indre og ydre processer som er på spil hos eleverne. Af indre processer med betydning for elevernes læring, kan eksempelvis nævnes kognitive og affektive forhold, af processer uden for eleverne kan nævnes sociale relationer eller det samfundspolitiske landskab (Illeris, 2015, s. 41-42). Alle disse forhold er samlet i en visuel simpel model, en læringstrekant, der består af indhold, drivkraft og samspil, som omkranses af det omkringliggende samfund. Indholdsdimensionen omhandler indre og ydre kognitive forhold, drivkraftsdimensionen indeholder indre og ydre affektive forhold, samspilsdimensionen er både bundet op på et socialt og fagligt samspilsforhold. Illeris (2015, s. 41-42), inkluderer derved elementer fra flere klassiske læringsteorier for, til sammen, at anskue læring som et komplekst flerdimensionelt forhold.

3.2.1. Elevernes læring og udvikling i et affektivt perspektiv

Læring og affektive forhold er samlet i den dimension Illeris (2015) kalder for 'drivkraft'. Her er den følelsesmæssige forbundethed, eleverne imellem, til læreren og til det faglige indhold, i fokus. Det er et spørgsmål om, hvordan eleverne føler i undervisningssituationen - føler eleverne sig eksempelvis tilpasse i læringsrummet, både socialt og fagligt, kan det styrke deres lyst til, at lade sig engagere og blive vedholdende i deres faglige processer (Hall, 2019). Et affektivt fokus i undervisningens begyndelse, handler om, at skabe et følelsesmæssigt ståsted hos eleverne, hvor de på den baggrund, kan opbygge deres sociale og faglige selvopfattelse, og troen på samt tilliden til, egne evner (Zhu &

Zhou, 2012). Derved kan et øget fokus på affektive elementer i undervisningen, mindske elevers negative selvopfattelse eller forebygge skoleangst (Zhu & Zhou, 2012). Den affektive dimensions betydning for lærerens rammesætning bliver, at etablere et læringsrum, hvor eleverne får lyst til at rette deres opmærksomhed på både de faglige og sociale dimensioner i undervisningen. Ligesom læreren med fordel kan tænke undervisningens begyndelse som det initierende skridt mod, at mindske skole- eller præstationsangst. Særligt sidstnævnte bør ses som betydningsfuldt, taget i betragtning af, at flere og flere børn og unge oplever netop disse negative følelser i forbindelse med deres skolegang (Nielsen & Bertelsen, 2018).

Der kan skelnes mellem to overordnede affektive dimensioner med særlig relevans for læring, der er de umiddelbare følelsesmæssige tilstande, der ofte er forholdsvis kortvarige og som er dybt afhængige af nuet og samspillet med omverdenen. Den anden dimension er dybere, og handler om de mere grundlæggende emotioner som eleverne har, og som i højere grad påvirker elevernes måde at opleve fagligt og socialt indhold, og deres reaktioner på selv samme (Illeris, 2015, s. 109-110). Læreren kan i sit arbejde med undervisningens begyndelse imødekomme enten en af de følelsesmæssige kategorier eller arbejde bredt med begge - det handler om at læreren overvejer hvordan undervisningens indhold, på bedste vis skaber den rette stemning, der kan hjælpe med at engagere og motivere eleverne. Eksempelvis kan der arbejdes koncentreret med følelsesmæssig påvirkning gennem undervisningens begyndelse, ved at tilføje aktiviteter eller øvelser, der vækker elevernes nysgerrighed. Undervisningens indhold kan derigennem ikke begrænses til blot at være en fremskrivning af sekventieret progressiv faglig læring, hvor A automatisk medfører B. Eleverne er følelsesmæssige væsener, hvor deres affektive ståsted er særdeles betydningsfuldt for deres lyst til, at engagere sig fagligt og lade sig fordybe i undervisningsrummet (Illeris, 2015, s. 114-115).

3.2.2. Elevernes læring og udvikling i et kognitivt perspektiv

Hos Illeris (2015, s. 74) er dette betegnet som indholds-dimensionen. Imidlertid har han også arbejdet med denne dimension som ”den kognitive dimension”, uanset betegnelsen, dækker den over det, der skal læres, både i et dannelses- og et læringsperspektiv. Set i sammenhæng med undervisningens begyndelse, handler den kognitive dimension således om lærerens introduktion til undervisningens tematikker. Menneskets kognitive assimilering og akkomodering, hjælper os med at kategorisere, organisere og orientere os i vores omverden og i dens mylder af informationer (Katzenelson, 2004, s. 85). Læreren bør derfor planlægge sin undervisning med udgangspunkt i elevernes ståsted, for derigennem at skabe fundamentet for, at eleverne kan tage et kvalificeret og meningsfuldt kognitivt

afsæt. Af relevante overvejelser, med indholdsmæssig betydning, bør læreren overveje elevernes kendskab til eksempelvis metoder eller begreber (Bjerre, 2018, s. 54-55). Når læreren ønsker at anlægge en undervisningssekvens med et kognitivt omdrejningspunkt, bør det derfor knytte an til elevernes udvikling af faglig viden, fagverbalt sprogbrug, motoriske eller tankemæssige færdigheder (Illeris, 2015, s. 45-47). Læreren bør derfor, i sin planlægning af undervisningens begyndelse, gøre sig overvejelser om mulige udfordringer i forhold til elevernes perception af undervisningens indhold. Hvis der ikke indtænkes en passende sammenhæng mellem form og indhold, kan der meget vel opstå både eksplicite og implicite misforståelser hos eleverne. Dette kan i sidste ende hindre elevernes mulighed for, at erhverve sig nye faglige kvalifikationer og kompetencer (Katzenelson, 2004, s. 85-87). Elevernes lyst til at lade sig fagligt fordybe og engagere, er derigennem også kognitivt betinget. Et indholdsstof der præsenteres som rettet mod elevgruppen, kan være udslagsgivende for, at der skabes et incitament hos eleverne, mod at være opsøgende og afprøvende i forhold til det faglige indhold de møder og de kompetencer, de kan tilegne sig (Illeris, 2015, s. 98).

3.2.3. Elevernes læring og udvikling i et samspilsperspektiv

Som tredje og sidste ben i Illeris (2015) læringstrekant, indgår den socialt situerede læring. Den dækker overordnet over klassens sociale miljø og de relationer der eksisterer deri, samt de omkringliggende lokale og samfundspolitiske forhold. Politiske forhold er udslagsgivende for eksempelvis skolens indhold og fagpakker, og de sociale forhold i klassen har betydning for, hvordan kammeratskabet eleverne imellem udspiller sig. Det er gennem individets møde med sin omverden, at de egentlige tilegnelsesprocesser etableres, og først når læreren tænker læring som en helhed mellem individer og det sociale, kan scenen sættes for elevernes individuelle og samlede læringsudbytte (Illeris, 2015, s. 119). For læreren gælder det, at det kun er fantasien som sætter grænserne for, hvordan samspillet kan integreres i undervisningen. Variationsmulighederne er mangfoldige, også når det kommer til undervisningens begyndelse. De interpersonelle samspilsprocesser kan både være udgangspunktet for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, eller det kan være underliggende aktiviteter der støtter op om undervisningens samlede faglige tematikker (Illeris, 2015, s. 125-126). Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt blot at være opmærksom på klasserummet isoleret set. Det omkringliggende politiske landskab spiller, ifølge Illeris (2015, s. 133), en naturlig rolle for hvilke læringsmekanismer der aktiviseres i det sociale rum. Når eleverne agerer og reagerer i en undervisningssammenhæng sker det ud fra de strukturer og impulser de har fået fra eksempelvis nære familiemedlemmer. Når læreren skal tænke læring som en dannende helhed

hos eleverne, bør der indtænkes hvordan undervisningens tematikker, i mødet med eleverne og deres på forhånd udviklede kognitive, affektive og sociale strukturerer, påvirker deres bearbejdningsmuligheder (Illeris, 2015, s. 133).

4. Forskningspraksis - metode og design af datagenerende proces

4.1. Metodevalg

Der er i forbindelse med udvælgelsen af den metodiske ramme taget stilling til en række overvejelser over, hvilken strategi, der på bedste vis, kunne bruges til at besvare undersøgelsesspørgsmålet. Der anvendes i dette studie kvalitativ forskningstilgang. En kvalitativ forskningstilgang er særlig brugbar, når undersøgelsesfeltet omhandler menneskelige intentioner og handlinger (Karpatschhof, 2020, s. 569-570). Kvalitativ forskning har en række styrker og svagheder, hvoraf særligt tre forhold kan nævnes. For det første kan kvalitativ datagenerering være drevet af en vis form for usystematisk udvælgelse. For det andet spiller forskerens egen subjektivitet en influerende rolle i forbindelse med både observationer og empiribehandling. For det tredje er der en meget ringe mulighed for at generalisere studiets eventuelle resultater (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Undervejs i den metodiske proces, er disse tre forhold søgt imødekommet. For at imødekomme den første udfordring, er i forbindelse med udarbejdelsen af den strukturerede kodningsmanual (Bilag 1), anvendt en anden kodningsmanual som skelet og inspirationskilde (McGrath, et al., 1992). Ved at benytte en struktureret kodningsmanual begrænses forskerens - min egen - influerende rolle. For at imødekomme den tredje udfordring, er studiets kvalitative datagenerende proces bygget op omkring det, der umiddelbart kunne ligne en kvantitativ tilgang. Således bærer den kvalitative data en kvantitativ karakter, og der åbnes derigennem for en potentielt bedre generaliserbarhed

Forholdet mellem validitet og reliabilitet er relevant at overveje i forbindelse med den metodiske proces, og derigennem hvilke styrker og svagheder den indeholder. Studiets reliabilitet vurderes ikke som særlig højt, da det empiriske omfang ikke er særligt omfattende - 3 lærere og 22 lektioner. Imidlertid må det formodes, at undervisningen i 9. klasse, om foråret, til dels indeholder en række faste faser og rutiner, som de fleste skoler gennemgår, hvilket kan skabe grobund for en antagelse om, at observationerne i dette studie indeholder en vis grad af reliabilitet. Studiets validitet vurderes som god eftersom den er tæt forbundet til lærerens hverdag og følger én uges lektioner, hvor lærerens anvendelse af undervisningens begyndelse er i fokus. Derudover højnes validiteten, da observationerne hovedsageligt er sket på lærernes præmisser og uden nogen form for eksperiment eller aktionsforskningsinddragelse (Århus Universitet, 2020).

4.2. Design

Det metodiske design er udviklet på baggrund af et ældre studie. I 1992 udarbejder McGrath et al., en kodningsmanual til at undersøge undervisningens begyndelse. Deres manual er senere hen blevet anvendt i nyere forskning (Se eks. Aung & Tepsuriwong, 2017), og udgør således også skelettet for dette studiets kodningsmanual (Bilag 1). For at imødekomme den efterhånden store tidsmæssige forskel, fra 1992 til 2021, er der blevet foretaget en ny moderniseret operationalisering af manualens kategorier (Bilag 2). Ydermere blev kodningsmanualen i det oprindelige studie udelukkende anvendt til at kvantificere deres data, i dette studie vil den danne udgangspunkt for en mere kvalitativ datagenerering. Ved at trække dataen i en mere kvalitativ retning, og introducere transskriberede citater, vil det bedre imødekomme den hermeneutiske spiral, da der skabes et mulighedsrum mellem del og helhed. I forbindelse med operationaliseringen af begreberne, og i oversættelsen fra engelsk til dansk, er der foretaget ændringer der vurderes som hensigtsmæssige for at benytte modellen i et dansk perspektiv. Det vil derfor også være muligt både at finde ligheder og forskelle mellem dette studies kodningsmanual og det oprindelige.

Empiriindsamlingen er foretaget gennem et struktureret ikke-deltagende observationsstudie. Der er tale om videoobservationer, hvorfor der undervejs i processen har været mulighed for, at vende tilbage til de enkelte lektioner og gense lærernes anvendelse af undervisningens begyndelse. Forinden dataindsamlingen er studiets fokuspunkter og omfang fremlagt overfor de 3 lærere, ligesom de også her er blevet introduceret for studiets observationskategorier. Dette er gjort med henblik på, at skabe en tryghed hos den observerede lærer og for at minimere effekten af min tilstedeværelse i klasserummet. Imidlertid kan dette også få den modsatte effekt, det kan skabe en unaturlig opmærksomhed fra lærerens side af, på deres anvendelse af undervisningens begyndelse, og derigennem skade studiets validitet (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 130-133).

Kodningsmanualen består overordnet af 5 observationskategorier. Hver især har disse fem kategorier en række underkategorier, der suppleres af en række eksempler (Bilag 1). De fem overordnede kategorier er: "Uspecificeret", "Affektiv rammesætning", "Kognitiv rammesætning", "Formelle opgaver tilhørende undervisning" og "Håndtering af pragmatiske forhold". Hver af disse fem overordnede kategorier er operationaliseret, med udgangspunkt i den præsenterede teori (Bilag 2).

Den ”Uspecificerede”-kategori omhandler forhold der kan observeres i undervisningen, men som ikke direkte er forbundet til lærerens didaktiske overvejelser, eksempelvis antal elever ved opstart eller mængden af ventetid.

Ved ”Affektiv rammesætning” skal forstås de aktiviteter eller indhold læreren præsenterer, som kan have betydning for elevernes følelsesmæssige forbundethed til undervisning, det kan eksempelvis være auditiv stimuli, omrokering af klassen eller quizzet.

Kategorien ”Kognitiv rammesætning” gælder lærerens måde, at initiere de indholdsmæssige tematikker i undervisningen, og kan eksempelvis være ved at introducere metoder, skabe et fællesfagligt sprogligt fundament eller gennem differentieringsmuligheder.

Den næstsidste kategori, ”Formelle opgaver tilhørende undervisningen”, omhandler en række opgaver der typiske er bundne i forbindelse med dansk skolepraksis, såsom at give feedback, informationer eller gennemgå fravær.

Den sidste kategori, ”Håndtering af pragmatiske forhold”, omhandler den tid hvor læreren skal håndtere eventuelle konflikter eller elever der kommer for sent.

4.2.1. Dataanalysestrategi

I forbindelse med afkodningen af dataen, kodes lærernes samlede aktiviteter i mængde minutter og sekunder. Hver enkelt aktivitet i lektionen bliver imidlertid kun afkodet i mængde sekunder, gentagelser af samme aktivitet, eller aktivitet med samme vurderede formål, vil kun blive kodet som én aktivitet. I analyseafsnittet præsenteres eksempler på afkodede begyndelser og der suppleres med konkrete data fra kodningsmanualen (Bilag 3, 4 og 5). Det samlede overblik over datakodninger vil være at finde i Bilag 3-5. Som supplement til det analytiske arbejde med den empiriske data, præsenteres der citater fra den observerede undervisning. Dette bør give dybde og indblik i, hvordan den empiriske datamængde er afkodet og behandlet. Den behandlede data er ikke fra samme fag, og det må derfor formodes at noget af den forskel der kan observeres hos de 3 lærere, stammer fra fagenes forskellighed. Imidlertid vil denne forskel ikke blive berørt eksplicit, da datamængden i de forskellige fag, er for lille til, at der kvalificeret kan udlades noget herfra.

5. Formidling af empirisk analyse

5.1. Præsentation af data: Lærer 1

Det empiriske grundlag fra lærer 1, stammer fra delvist 6 online lektioner og 4 fysiske lektioner, og dækker over fagene matematik og fysik/kemi. På trods af, at læreren både er observeret i forbindelse

med online og fysisk undervisning, er der ikke observeret mærkbare forskelle i lærerens rammesættende tilgang til undervisningens begyndelse (Figur 1). Lærer 1 benytter i gennemsnit ca. 7 minutter og 30 sekunder på sin opstart, med yderpunkter der svinger fra 2 minutter og 30 sekunder til 18 minutter og 30 sekunder (Bilag 3).

Kognitiv rammesætning										
Eksplícitte læringsmål	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter	45	270	180	45	150	120	60	270	-	-
Fremme forståelsen af emnets vigtighed/brugbarhed	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Etablere relevant sprogligt fundament	60	-	-	-	-	-	-	300	195	60
Etablere forbindelse mellem fagligt indholdsstof og elevernes forforståelse	-	-	-	-	-	-	-	300	375	1050

Figur 1: Udsnit fra Datasheet1 (Mængde tid i sekunder pr. aktivitet pr. lektion)

Hovedsageligt benytter lærer 1 teknikker der indeholder elementer særligt rettet mod en mere kognitivt fokuseret undervisningsbegyndelse (Figur 1). Lærer 1 anvender i udpræget grad, 8 ud af 10 lektioner, sin begyndelse på at opstille faglige rammer og gøre undervisningens faglige fokuspunkter tydelige. I 4 ud af 10 lektioner etablerer lærer 1 et fællesfagligt sprogligt udgangspunkt. Det er således bemærkelsesværdigt at lærer 1 i 2 ud af de 10 observerede lektioner, anvender rammesættende elementer, der vurderes at have affektive karakteristika (Bilag 3). Imidlertid formodes dette at hænge sammen med at læreren konsekvent møder ind til undervisningen før klokken ringer, og er således til stede i undervisningslokalet før observationerne er påbegyndt. Netop i disse indledende minutter, inden undervisningens klokkemæssige begyndelse, har der givetvis foregået samtaler mellem læreren og eleverne, der i en kodningsmæssig sammenhæng ville ramme flere af de elementer der gør sig gældende ved den affektive rammesætning. I 3 ud af de 4 undervisningsgange, hvor lærer 1 anlægger et særligt fokus på den sproglige ramme, indgår der længere øvelser, som har til hensigt at skabe et bindeled mellem elevernes forforståelse og undervisningens indhold. Samtidig er disse 3 lektioner alle sammen fra fysiskundervisning. Der er således en større mængde elevinddragende elementer i

lærerens fysiske undervisning end onlineundervisningen, der i højere grad er præget af lærerstyret rammesætning.

5.2. Præsentation af data: Lærer 2

Der er i alt observeret 7 fysiske lektioner i henholdsvis dansk- og kristendomsundervisningen. Læreren benytter i gennemsnit 10 minutter og 30 sekunder i sin opstart, med yderpunkterne værende 3 minutter og 26 minutter og 15 sekunder (Bilag 4).

Affektiv rammesætning							
Etablerer en behagelig atmosfære	90	-	-	-	-	-	01:30
Konstruerer et passende fysisk miljø	-	-	-	-	-	-	-
Fange klassens opmærksomhed	315	-	-	-	-	-	05:15
Gøre undervisningen underholdende	390	-	-	200	-	-	09:50
Aktivere alle elever	-	300	-	-	-	-	05:00
Højne elevernes tro på egne evner	-	-	-	-	-	-	-

Figur 2: Udsnit fra Datasheet2 (Mængde tid i sekunder pr. aktivitet pr. lektion)

Lærer 2 anvender i 5 ud af 7 lektioner teknikker der både appellerer til elevernes kognitive og affektive læringsprocesser. Det er imidlertid relevant at bemærke, at der tidsmæssigt er stor forskel på om læreren anvender rammesætningsteknikker af affektiv eller kognitiv karakter (Bilag 4). Lærerens samlede kognitive rammesætning fylder 31 minutter, men det skyldes hovedsageligt at den ene rammesætning, i form af en brainstormingsøvelse, havde en varighed på næsten 25 minutter (Bilag 4). De resterende 6 minutters kognitiv rammesætning er således delt ud på i alt 4 undervisningsgange, svarende til halvandet minut pr. gang. Til sammenligning benytter læreren i gennemsnit 6 minutter og 24 sekunder på sin affektive rammesætning (Figur 2). Læreren har derfor umiddelbart et højere fokus på at favne den sociale trivsel, og derigennem elevernes følelsesmæssige ståsted forud for undervisningens efterfølgende sekvenser. Læreren havde sammen med eleverne en fast rutine for, hvordan disse affektive begyndelser skulle foregå, de var i højere grad præget af

aktiviteter der inddrog eleverne, og som skabte plads til, at alle kunne deltage. Eleverne blev derigennem i høj grad de primære handlingsaktører og læreren fik en mere støttende rolle.

Der blev undervejs også observeret nogle af de udfordringer som covid-19 har bragt med sig helt ind i klasselokalet. Hos lærer 2 blev der i den ene lektion eksempelvis brugt 4 minutter på, at eleverne skulle spritte af. Dette er naturligvis i sig selv ikke udslagsgivende for undervisningen, men da datagrundlaget kun er et udsnit, er det ikke utænkeligt at dette forekommer flere gange i løbet af en uge i forskellige klasser, og så kan det pludselig blive til meget undervisning der går tabt.

5.3. Præsentation af data: Lærer 3

Der er i alt observeret 6 online lektioner hos lærer 3 i dansk- og tyskundervisningen. Den gennemsnitlige begyndelse har en varighed på ca. 10 minutter, med de to ydre punkter som værende 3 minutter og 30 sekunder og 14 minutter og 20 sekunder (Bilag 5).

Affektiv rammesætning							
Etablerer en behagelig atmosfære	-	340	210	-	200	-	12:30
Konstruerer et passende fysisk miljø	-	-	-	-	-	-	-
Fange klassens opmærksomhed	-	-	-	105	-	-	01:45
Kognitiv rammesætning							
Eksplicite læringsmål	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	-
Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter	330	210	360	345	200	90	25:35
<i>Figur 3: Udsnit fra Datasheet3 (Mængde tid i sekunder pr. aktivitet pr lektion)</i>							

Lærer 3 anvender en variation af både kognitive og affektive rammesættende aktiviteter og indholdspræsentation (Figur 3). I 4 ud af 6 lektioner anvender læreren affektive aktiviteter, og anvender kognitive aktiviteter i alle 6 lektioner (figur 3). Læreren bruger gennemsnitligt lidt over 4 minutter på sin kognitive rammesætning. De affektive aktiviteter har et gennemsnitligt tidsmæssigt omfang på knap 3 minutter og 30 sekunder. I 3 ud af 4 affektive aktiviteter, er der tale om det læreren kalder for ”lærings-tjek-in”, det er typisk hvis læreren har eleverne i første lektion. Her får eleverne

mulighed for at tilkendegive hvor klar de er til en ny dag, på en 1-5 skala og går således særligt på elevernes følelsesmæssige ståsted. Samtidig skaber det grobund for en god social klasseopmærksomhed eleverne imellem. I alle de kognitive rammesættelser af undervisningen, præsenterer læreren enten metoder eller faglige tematikker. Imidlertid er det første, for alle undervisningsgange, at læreren begynder med at tjekke fravær. Lærer 3 anvender hovedsageligt en lærerinitieret undervisningsbegyndelse, hvor læreren er den primære talsperson, og eleverne agerer primært lyttere eller respondenter på spørgsmål (Bilag 5).

Der blev også hos lærer 3, i det digitale klasserum, observeret nogle af de udfordringer som covid-19 har medført for undervisningen. Der gik i den ene lektion næsten 5 minutter med, at eleverne skulle tænde deres kameraer og sætte sig ordentlig (rejse sig fra deres senge, og sætte sig op). Igen, som med ovenstående er dette ikke som enkelt tilfælde en udfordring, men det må formodes at det forekommer flere gange, og derved i sidste ende bliver til mange minutter.

5.4. Samlede analytiske pointer

De næste citater vil være udtryk for eksemplificeringer af lærernes anvendelse af undervisningens begyndelse.

Lærer 3 begynder alle sine morgenlektioner med et ”lærings-tjek-in”, et verbalt rum, hvor eleverne og læreren kan få en fornemmelse for hinandens følelsesmæssige ståsted forinden undervisningens faglige begyndelse.

”Så tager vi en lille hurtigt påskerunde hvor man siger en god ting fra ens påske, og man må ikke sige: ”Jeg kunne sove længe”, fordi så siger I det alle sammen! I skal være mere opfindsomme.”

Lærer 3: Lektion 2

I citatet fremstår det tydeligt, at det ikke er fagligt forankret. Derimod er det særdeles socialt betinget, læreren illustrerer et indgående kendskab til sin 9. klasse - og deres teenagermentalitet - i det hun, humoristisk, siger at de ikke blot må sige, at de har sovet længe. Læreren får igennem elevernes tjek-in mulighed for at tage ”puls” på klassen, og ud fra sit professionelle ståsted, kan læreren, på baggrund af elevernes kommentarer, mere kvalificeret tage stilling til undervisningsrummet. Det er således i høj grad en aktivitet der fordrer at læreren tænker en sammenhæng mellem affektive og kognitive forbindelser. Læreren kan, som led i Illeris (2015), forståelse af de to affektive dimensioner med betydning for læring, vurdere om elevernes ”tjek-in” er en her-og-nu følelse eller om det er en

Emil Back Olsen - Studienummer: 21117138

Læreruddannelsen på Fyn, UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole

dybere mere underliggende følelse. Hvilket understøtter Hatties (2009) resultater om, at læreren er den mest betydningsfulde faktor for elevernes læring.

”Vi er fuldtallige og klokken den er sharp 8, så det er helt præcist, i dag har vi jo matematik som fordybelsesdag. Jeg tænker vi skal, vi skal simpelthen træne det der hedder matematik med og uden hjælpemidler”

Lærer 1: Lektion 2

Lærer 1 begynder, ret konsekvent, sin undervisning med rammesættende teknikker med kognitive elementer. Som citatet illustrerer begynder undervisningen til tiden, sharp. Læreren er allerede ankommet til undervisningen, det er derfor muligt at læreren har arbejdet med affektive aspekter af undervisningens begyndelse allerede inden undervisningen går i gang. Det kan naturligvis få den betydning, at mængden af ægte læretid (Meyer, 2004) maksimeres, da læreren udnytter timens omfang maksimalt. Imidlertid kan det også være en udfordring for lærerens undervisning, hvis der ikke gives tilstrækkeligt plads til affektive rammesættende forhold (Illeris, 2015).

Ingen af lærerne præsenterer i den observerede undervisning eksplicite læringsmål. Imidlertid præsenterer de alle, en eller flere gange, en række tematikker og fokuspunkter for undervisningen. Disse kunne kategoriseres som implicite læringsmål. Der tegner sig således det samme billede som Falkesgaard (2020, s. 86) oplever på efterskoleområdet, altså at der i observeret undervisning er en overvejende del af implicite læringsmål og et fåtal af eksplicite mål.

”I dag der gennemgår vi lige vores kære opgave fra i tirsdags af, så vi lige kan kigge på mange af de rigtige I havde, og måske og noget af det som ikke var helt rigtigt. Når vi er færdige med at gennemgå de her, så er det, at vi går i gang med sinus, cosinus og tangens.”

Lærer 1: Lektion 8

”Dagen i dag, den står på, at først så skal vi tjekke-in, så skal vi gruppevis have gennemgået de her opgaver til ”valgften”, og så skal vi se en ny kortfilm.”

Lærer 3: Lektion 3

For begge citater gælder det, at de vedrører lærerens introduktion til undervisningens faglige indhold og struktur. Begge er udtryk for det der kaldes implicite læringsmål. Lærer 1 fortæller eksempelvis i overordnede træk om, hvad dagen byder på, men kommer ikke nærmere ind på de konkrete aktiviteter eller hvilke mål der er for dagens aktiviteter. Lærer 3's introduktion minder meget om Lærer 1's, og er således i højere grad en fremhævnning af dagens struktur fremfor egentlige eksplicite mål med dagens undervisning. Begge introduktioner dannede imidlertid ikke bund for elevspørgsmål eller undren. Det kan meget vel være, at denne form for introduktion til undervisningens tematikker vurderes som tilstrækkeligt for eleverne, og der derved ikke er behov for større uddybning. Imidlertid peger en del forskning (Eks. Hattie, 2009) netop på, at de eksplicite læringsmål påvirker elevernes læring positivt.

"Godt prøv at kig herop, jeg har tegnet en magnet heroppe, og på magneterne er de røde og hvide her, det er sådan, at den røde, det er vores nordpol, og den hvide, det er vores sydpol. Når I hælder de her jernfiltspåner ud over plexiglaspladen, så kan man se det der hedder "feltlinjer", og de løber fra nordpolen til sydpolen."

Lærer 1: Lektion 9

Lærer 1 danner i ovenstående citat fundamentet for et fælles fagligt sprog. Der introduceres en række fagtermer om både begreber og objekter, begge forhold der har stor betydning særligt i fysik/kemi undervisningen. Der arbejdes således både med at introducere eleverne for korrekt fagsprog og korrekt anvendelse af objekter. Der tegnes og fortælles fra tavlen, og eleverne får derigennem også et visuelt eksempel, der kan underbygge lærerens verbale kommunikation, således at eleverne i den efterfølgende aktivitet og i undervisningens resterende aktiviteter med magnetisme er forberedte. Lærer 1 etablerer et sprogligt fokus i 4 ud af 10 undervisningsgange og introducerer, samt lader eleverne afprøve, metoder i tre ud af ti undervisningsgange. Hvilket underbygger, at lærer 1's undervisningsbegyndelse, for det meste bærer præg af, at være kognitivt rettet.

"For lidt tid siden, sad I med nogle opgaver der handlede om, at få lidt mere fornemmelse af, hvad en "flygtninge" egentlig er, og de opgaver, dem skal man lige have fundet frem ... Så vælger man et ord, som man lige smutter herop (red. til tavlen) og skriver. Der er massere af tuscher og alle skal skrive et ord".

Lærer 2: Lektion 3

Lærer 2 introducerer her en aktivitet, som eleverne på forhånd har arbejdet med. Der inddrages derved både på forhånd kendte faglige elementer, også nye elementer i form af en refortolkning af elevernes eget tidligere arbejde. Læreren benytter derigennem også en aktivitet, som til en vis grad inddrager det der kunne kategoriseres som et elevsikkert emne, hvilket taler til den affektive læringsdimension. At inddrage et elevsikkert emne kan styrke elevernes tro på og tillid til, egne evner (Zhu & Zhou, 2012).

Citaterne i deres helhed udtrykker den forskellighed, som hver lærer repræsenterer. Selvom lærernes undervisning, i tabellerne, Bilag 1, Bilag 2 og Bilag 3, tegner et mere deterministisk billede af undervisning opgjort i tid, så illustrerer citaterne, at lærerne har deres egne særheder og unikke tilgange til deres elevgrupper.

6. Vurdering af analysens vidensfrembringelse og handleforslag

Analysen tegner et billede af tre udskolingslærere der har deres egne særegenheder og hvor deres respektive undervisning er præget af regenerative aktivitetsmønstre samt tilbagevendende strukturelle opbygninger af undervisningens begyndelse. Set i forhold til elevernes læringsudbytte, må dette vurderes som positivt, da det skaber forudsigelige og genkendelige rammer, hvilket kan give eleverne en faglig tryghed (Brooks & Hawke 1987/1988). Det er imidlertid et balanceret forhold mellem automatiserede sekventielle processer på den ene side og usammenhængende isolerede processer på den anden. Formålet med virkningsfuld undervisning er, at fremme de elementer der fungerer og gøre mindre af det, der ikke virker fremmende for elevernes læring. Det må derfor vurderes som naturligt, at lærerne udvikler karakteristika på baggrund af deres erfaring for, hvad der virker og ikke virker. Lærernes undervisning bar således præg af nuancerede aktiviteter og opstartsmetoder. Undervisningens nuancer kan være vanskelige at anskue ud fra tabeller, imidlertid er det klart at lærer 1 lægger hovedvægten af tiden på den kognitive rammesætning (Bilag 3), at lærer 2 har en overvejende del af affektive rammesætningsaktiviteter (Bilag 4) og at lærer 3 benytter en blanding af både kognitive og affektive rammesætningsaktiviteter (Bilag 5). Der opstår derigennem en blanding af flere forhold fra den evidensbaserede didaktiske tradition. Hattie (2009) peger på læreren som det mest betydningsfulde forhold for elevernes læring, samtidig med at eksempelvis form og struktur også har en stor positiv indflydelse. Lærernes autonome og professionelle stillingtagen til klasserummet bliver derved grundlaget for at der kan opbygges form og struktur, der for eleverne

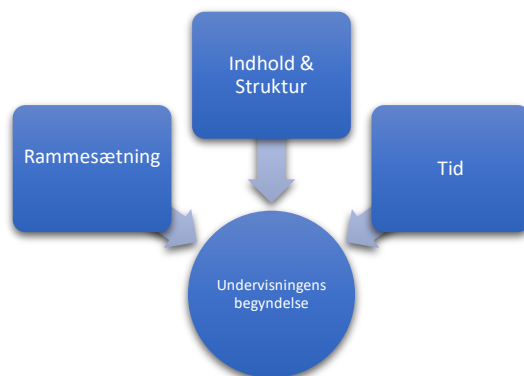
fremstår genkendeligt og trygt. Der er derved tale om betydningsfulde affektive forhold, der påvirker elevernes følelsesmæssige ståsted fremmod de kognitive læringsprocesser (Illeris, 2015).

Lærernes samlede tidsmæssige afgrænsning af undervisningens begyndelse var gennemsnitligt mellem 7 og 10 minutterne, hvilket derfor er ganske fint indenfor den teoretiske forståelse af undervisningens begyndelse som værende mellem 5 og 15 minutter (McGrath et al., 1992). Set i forhold til lærernes nuancerede tilgang til aktiviteter, er det positivt, at der indenfor et forholdsvist beskedent antal minutter, kan fremføres en række overbevisende og forskelligartede aktiviteter, der appellerer til forskellige læringsprocesser. Imidlertid gælder det for alle lærerne, at de ikke introducerer eksplicite læringsmål i deres undervisningsbegyndelse. De eksplicite læringsmål, vurderes netop som betydningsfulde for elevernes læringsudbytte (Hattie, 2009), hvorfor det ville være relevant at inddrage dette oftere i undervisningen. Lærernes evne til at introducere en række implicite læringsmål, i form af overordnede guidelines eller pointer for dagens lektion, virker umiddelbart til at matche elevernes forventninger. Som observatør, og i den efterfølgende afkodning, fremstår disse implicite læringsmål som en del af den implicite læringskontekst som læreren og eleverne befinder sig i. Deres sociale samspil og kendskab bliver derved også afgørende for, at kommunikation der bredt set ikke ville blive opfanget af andre, opfanges i dette lukkede sociale fora. Det er imidlertid et lignende resultat som Slot (2020) kommer frem til på efterskoleområdet. Det vanskelige ved at benytte implicite læringsmål, kan være, at grænsen mellem 'implicit forstået' og 'implicit misforstået', er smal. Det kan hos de elever der misforstår dagens læringsmål skabe en usikkerhed og hindre deres muligheder for, at tilegne sig et læringsudbytte på lige fod med de andre elever. Udfordringen må forventes at være størst, hos de elever der i forvejen er fagligt udfordret.

6.1. Handleforslag

Med udgangspunkt i det analytiske arbejde og den efterfølgende vurdering af denne proces' vidensfrembringelse, samt inspiration hentet i teorien, træder en række pointer frem. Disse kan tilsammen danne udgangspunkt for, et mere generelt syn på og tilgang til, undervisningens begyndelse. Hvis ønsket med undervisningen er, at indhold, rytme og elevernes læringsprocesser følges ad, så bør undervisningens begyndelse, som særskilt sekvens, også være betydningsfuld i lærerens planlægning af sine lektioner. Med henblik på at bidrage til denne praksisudvikling, konstrueres der en model (Figur 4), som lærere der ønsker at udvikle særligt undervisningens begyndelse, kan benytte. Der peges på tre overordnede elementer, der vurderes som særligt

betydningsfulde. Disse tre forhold er: Rammesætning, Indhold & Struktur og Tid. Tilsammen kunne det kaldes for RIST-modellen.



Figur 4: RIST-modellen

Rammesætning skal i denne forbindelse forstås som lærerens konkrete stillingtagen til hvordan klasserummet, både det fysiske og det sociale, på bedste vis kan virke fremmende for elevernes faglige og sociale udvikling. Der bør lægges særligt vægt på at udvikle tilbagevendende genkendelige mønstre, som favner affektive læringsprocesser hos eleverne. Læreren som stemningskaber er derigennem omdrejningspunktet. Derved bliver lærerens stillingtagen til rammesætningen i undervisningens begyndelse, en stillingtagen til netop klassen som noget unikt og særligt. Af relevante spørgsmål, læreren kan benytte når han skal tage stilling til rammesætningen kan eksempelvis nævnes: Hvilken klasse skal der undervises i? Hvordan arbejder disse elever normalt? Er der særlige hensyn eller behov hos eleverne? Er klassens fysiske miljø understøttende for undervisningen?

Indhold & Struktur omhandler lærerens stillingtagen til de mere kognitivt specifikke forhold med betydning for elevernes læring og udvikling. Indholdet omhandler det faglige indhold, som undervisningens begyndelse introducerer, det kan eksempelvis være begreber, modeller eller det kan være mere abstrakte faglige forhold som er visuelt eller auditivt stimulerende. Struktur er lærerens opbygning og rækkefølge af de forskellige forhold eller aktiviteter der skal udspille sig i undervisningens begyndelse. Det vil også typisk være i denne forbindelse, at læreren gør sig bevidst om lektionens mål, og omsætter disse til eksplicite håndgribelige mål der kan præsenteres for eleverne. Denne sekvens i undervisningen bør været bygget op på en sådan måde, at eleverne oplever

en naturlig og passende rytmisk indføring til undervisningens tematikker. Med naturlig og passende rytmisk indføring, menes at de aktiviteter eller elementer eleverne møder i denne begyndende sekvens, sker på hinanden følgende i en rækkefølge som læreren mener giver bedst mening, på baggrund af sit kendskab til klassen. Med rytmisk indføring, menes at læreren tager stilling til, at undervisningens begyndelse bør indeholde et vist dramaturgisk element, hvor undervisning tænkes som en komposition, hvor flere forhold til sammen danner det gode undervisningsrum. Af relevante spørgsmål kan eksempelvis nævnes: Hvilke mål er der for dagens undervisning? Hvordan kan undervisningens begyndelse understøtte elevernes mulighed for, at tillære sig dagens mål? I hvilken rækkefølge bør jeg indlede min undervisning?

Tid er det sidste af de forhold der er særligt betydningsfuldt for lærerens planlægning af undervisningens begyndelse. Tid er generelt en afgørende faktor når det kommer til undervisning, den influerer i høj grad hvor omfangsrigt undervisningens begyndelse kan være - og derved også begyndelsens betydning for mængden af resterende undervisningstid. Læreren bør, i forbindelse med planlægningen af det tidsmæssige perspektiv, tage stilling til hvor i forløbet den givne lektion er placeret. Undervisningens begyndelse kan praktiseres forskelligt afhængigt af om den forløbsmæssigt er placeret i starten, midten eller mod slutningen. Tid er imidlertid også bindeleddet mellem Rammesætning og Indhold & Struktur, nogle aktiviteter kræver eksempelvis mere tid end andre. Lektionens placering på dagen bør også indgå i lærerens planlægningsmæssige overvejelser, er den måske i forlængelse af et større frikvarter, kan der være behov for en mere omfattende grounding af eleverne og en rettet mod det faglige. Af relevante spørgsmål læreren kan anvende, kunne være: Hvor i forløbet er lektionen placeret? Hvilke læringsmål har jeg opstillet for dagen? Hvornår på dagen er lektionen placeret? Er der aktiviteter der er mere tidskrævende end andre?

7. Konklusion

Der er i dette studie, gennem en struktureret analytisk tilgang til videoobservationer, undersøgt hvordan tre udskolingslærere begynder deres undervisning. De strukturerede observationer er foretaget på baggrund af en empirisk evidensbaseret didaktisk tilgang og et tredimensionelt blik på elevernes læringsprocesser. Den empiriske evidensbaserede didaktiske tilgang er kendetegnet ved, at der på baggrund af utallige empiriske studier, er fundet frem til forhold med særlig positiv betydning for elevernes læringsudbytte. Med særlig relevans for undervisningens begyndelse peges der på fire af disse veldokumenterede forhold: Indhold & Struktur, undervisningssekvenser, tid og læringsmål.

På tværs af disse fire forhold, står læreren som den overordnede mest afgørende aktør i forbindelse med elevernes læringsudbytte. Der argumenteres derfor ikke for en øget deterministisk eller automatisk undervisningsproces, men snarere at læreren i højere grad bør inddrage virkningsfulde elementer i deres undervisning og gøre dem til deres egne. Det tredimensionelle blik på læring er en videreførelse af Illeris (2015) læringstrekant, og dækker derigennem over elevernes følelsesmæssige ståsted, elevernes arbejde med og forståelse af indholdet samt de indbyrdes sociale samspil både eleverne og læreren imellem - kort sagt, de affektive-, kognitive- og sociale læringsprocesser. Der er derigennem arbejdet med det didaktiske spørgsmål om *hvad* undervisningen bør indeholde og det læringsteoretiske spørgsmål om *hvordan og hvorfor*.

I analysen bliver der argumenteret for, at de tre udskolingslærere hver især har forskellige karakteristika der kendetegner deres undervisning. Lærer 1 anvender hovedsageligt rammesætningsteknikker der appellerer til kognitive forhold. Der var både eksempler fra online og fysisk undervisningen, men lærerens undervisningsmønstre var meget ens uanset om det var digitalt eller analogt. Lærer 2, hvor undervisningen kun var fysisk, anvender i høj grad affektive teknikker i forbindelse med begyndelse af sin undervisning, hvor der sættes tydelige sociale rammer der skaber tryghed frem imod undervisningens faglige indhold. Lærer 3, der blev fulgt under sin online undervisning, havde en vekselvirkning mellem både affektive og kognitive aktiviteter. Der var tilbagevendende aktiviteter der fulgte lektionens placering, samt faste rutiner der uanset lektionens placering på dagen, var til stede. Alle tre lærere havde en passende tidsmæssig afgrænsning af deres begyndelse, der for det meste havde en varighed mellem 5 og 15 minutter. Særligt på et punkt kunne lærernes undervisning udfordres, dette på deres manglende introduktion af eksplicite læringsmål for lektionerne. Alle tre lærere opererede med det der kunne betegnes som implicite læringsmål, dette kan der være flere årsager til - men set ud fra et evidensbaseret empirisk didaktisk princip, så virker eksplicite mål positivt på elevernes læringsprocesser, og det kunne derfor være et glimrende udviklingspunkt, hvis lærernes begyndelse af undervisningen skulle forfines.

Som konkret handletiltag, og til fremtidige anvendelsesmuligheder, bliver RIST-modellen udviklet. Modellen består af tre overordnede kategorier, Rammesætning, Indhold & Struktur samt Tid, hvert element, og tilsammen, har til hensigt at styrke læreren i sin planlægning af undervisningens begyndelse. Rammesætning er i modellen, der hvor læreren tager stilling til eksempelvis specielle elevbehov eller klassens fysiske fremtoning, med henblik på at understøtte elevernes affektive læringsprocesser. Indhold & Struktur omhandler den sekventielle struktur for aktiviteterne samt præsentation af indhold og læringsmål for undervisningen, det er derved et særligt fokus på kognitive

Emil Back Olsen - Studienummer: 21117138

Læreruddannelsen på Fyn, UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole

forhold med betydning for elevernes læringsprocesser. Tid er det sidste forhold med særlig betydning, undervisningens begyndelse er netop det, en begyndelse, der bør derfor fra lærerens side være et aktivt fokus på, at begrænse undervisningens begyndelse, så den tidsmæssigt er proportional til resten af undervisningen.

8. Referencer

- Abdelrehim, G. A. I.** (2016). *An exploratory study of teachers' beliefs and practices regarding the class opening by teachers of Arabic to speakers of other language (TASOL)* (Master-thesis) American University of Cairo.
- Aung, K. & Tepsuriwong, S.** (2017). Lesson openings: How teachers begin lessons in an English class. *ESEA*, s. 252-263.
- van den **Berghe, L.**, Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D. & Haernes, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), s. 653-670. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>
- Bjerre, J.** (2018). Kognitive teorier om motivation, identitet, læring og dannelse. I J. Bjerre, V. Bunzendahl, N. Egelund, A. M. Fonfara, M. Hermansen, B. B. Nielsen, B. V. Petersen & S. Pjengaard (Red.), *Elevers læring og dannelse*. Dafolo.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.** (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P.** (2020a). Didaktisk dramaturgi. I P. Brodersen (Red.), *Didaktisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P.** (2020b). Æstetik og virkelyst. I P. Brodersen (Red.), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*. Hans Reitzels Forlag.
- Brooks, D. M. & Hawke, G.** (1987/1988). Effective and Ineffective Session Opening Teacher Activity and Task Structures. *Journal of Classroom Interaction*, 23(1), s. 1-4.
- Bulger, S., Mohr, D. J. & Walls, R. T.** (2002). Stack the Deck in Favor of Your Students by Using the Four Aces of Effective Teaching. *Journal of Effective Teaching*, 5(2).
- Buus, N., Kristiansen, H. M., Tingleff, E. B. & Rossen, C. B.** (2008). *Litteratursøgning i praksis*. *Fagbladet Sygeplejersken*, 10, s. 2-8.
- Christensen, M. L.** (1994). Hermeneutik - fortolkning og forståelse. *Biblioteksarbejde*, 41, s. 25-40. <https://doi.org/10.7146/bibarb.v0i41.104747>
- Christensen, M. V. & Mogensen, B.** (2016). Hvornår begynder undervisningen? Klasseledelse, relationsarbejde og timeopstart. I E. Skibsted & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Dafolo.

- Hattie, J. A. C.** (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Høyen, M. & Brinkkjær, U.** (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. Udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K.** (2015). *Læring* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Karpatschhof, B.** (2020). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (3. udg., s. 557-579). Hans Reitzels Forlag.
- Katzenelson, B.** (2004). *Drivkræfter, følelser og erkendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F.** (2009). Er god undervisning evidensbaseret? *CEPRA-Striben*, (06), 13-19. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n06.45>
- Laursen, P. F.** (2015). God og effektiv undervisning. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.), *Effektiv Undervisning* (3. Udg., s. 57-86). Hans Reitzels Forlag.
- McGrath, I., Davies, S., & Mulphin, H.**, (1992). Lesson Beginnings. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 3, s. 92-108.
- Meyer, H.** (2004). *Hvad er god undervisning?* Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M.** (2014). Undervisningens tid. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 16-21
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. J.** (2020). *UNDERSØGELSER - Videnskabsteori og metoder i pædagogiske studier* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, J. R. & Bertelsen, E. W.** (2018). Pres på ungdomslivet (Analysenotat fra børnerådet). *Børneindblik*, 5(1), 1-15.
- Richards, J. C. & Lockhart, C.** (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Schmidt, C. H.** (2020). *Hermeneutik*. Læremiddel.dk
- Slot, M. F.** (2020). Ved undervisningens begyndelse. I S. T. Graf & U. H. Jensen (Red.), *Efterskolens praksis under lup*. Klim.
- Zhu, B. & Zhou, Y.** (2012). A Study of Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching. *English Language Teaching*, 5(7), 33-41. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n7p33>
- Århus Universitet** (2020). *Metodeguiden*. Århus Universitet.

9. Bilag

Bilagsliste

Bilag 1: Kodningsmanual, s. 30

Bilag 2: Operationalisering s. 31-32

Bilag 3: Datasheet 1: Lærer 1 s. 33-34

Bilag 4: Datasheet 2: Lærer 2 s. 35-36

Bilag 5: Datasheet 3: Lærer 3 s. 37-38

9.1. Bilag 1: Kodningsmanual

Kodningsmanual	Lærer/Klasse/Antal elever	Skole	
Overordnede kategori	Formål/underkategori	Illustrative eksempler	Kodnings noter
Uspecificeret			
	Antal elever ved opstart		Antal + procent
	Ventetid	Tekniske udfordringer, anden udfordring, forstyrrelse udefra, læreren mangler	Noter hvorfor ventetid
	Støjniveau v. Begyndelse	Stille, småsnak, enkelte elever forstyrrer, flere elever forstyrrer	Noter støjniveauet
Affektiv rammesætning			
	Etablerer en behagelig atmosfære	Musik, byde velkommen, uformel modtagelse, jokes, løs snak.	Noter hvad læreren gør
	Konstruerer et passende fysisk miljø	Omrokker klassen	Noter hvordan klassen omrokes
	Fange klassens opmærksomhed	Auditiv stimuli, visuel stimuli, taktil stimuli	Noter hvordan læreren søger at fange klassens opmærksomhed
	Gøre undervisningen underholdende	Spil, quiz	Noter hvordan læreren gør undervisningen underholdende.
	Aktivere alle eleverne	Samtaleøvelser	Noter hvordan læreren arbejder med at aktivere alle eleverne
	Høje elevernes tro på og tillid til egne evner	Samtaleøvelser om elevsikre emner	Noter hvordan læreren inddrager elevsikre emner
Kognitiv rammesætning			
	Eksplícite læringsmål	Konkrete mål/formål med undervisningen,	Noter hvordan og hvilke læringsmålene bliver opstillet
	Stille skarpt på undervisningens rammer/fokuspunkter	Skabe forbindelse til tidligere undervisning, beskrive aktiviteter, metoder, objekter	Noter hvordan læreren stiller skarpt på undervisningen
	Fremme elevernes forståelse af emnets vigtighed	Kulturelt, samfundspolitisk, fagligt, socialt, dannelsemsmæssigt	Noter hvordan læreren stiller skarpt på indholdets vigtighed
	Etablerer relevant sprogligt fundament	Begrebsdannelse, brug af faglige begreber, begrebsforståelse	Noter hvordan læreren danner et fælles sprogligt fundament
	Etablerer forbindelse mellem fagligt indholdsstof og elevernes forforståelse	Brainstorm, spørgsmål, aktiviteter	Noter hvordan læreren skaber forbindelse mellem indholdsstof og forforståelse
	Introducerer differentieringsmuligheder	Forskellige behov, forskellige niveauer, forskellige krav	Noter hvordan læreren åbner for differentieringsmuligheder (implicit/eksplicit)
Formelle opgaver tilhørende undervisningen			
	Give feedback	Gennemgang af lektier	Noter hvordan læreren giver feedback
	Give informationer	Ikke faglige informationer	Noter hvilke informationer
	Uddele/finde dagens materiale	Udlever/finde materiale	Noter hvordan læreren gør og hvor materialet findes
	Læreren gennemgår fravær	Tjekke fravær	Noter om, og hvordan, læreren tjekker fravær
Pragmatiske forhold			
	Konflikthåndtering	Konflikthåndtering	Hvordan håndtere læreren konflikten.
	Elever der kommer for sent		Hvordan håndtere læreren elever som kommer for sent.

9.2. Bilag 2: Operationalisering

A. **Uspecificeret:** Denne kategori omhandler elementer ved undervisningen der blot er konstaterbare men ikke specifikt forbundet til et teoretisk udgangspunkt.

A1 **Ventetid:** Denne kategori dækker over hvor meget ventetid der er i en undervisning, det kan eksempelvis være gennem tekniske udfordringer eller at læreren kommer for sent til undervisningen.

A2 **Støjniveau ved timens begyndelse:** Her er det øjebliksbilledet i klasserummet i det klokken ringer, der kan eksempelvis være stille eller der kan være en højlydt atmosfære.

B. **Affektiv rammesætning:** Særligt bundet op omkring Illeris (2015) forståelse for begrebet drivkraft, som er elevernes følelsesmæssige forbundethed til klassen og de faglige tematikker.

B1 **Etablere en behagelig atmosfære:** Dækker over lærerens måde at skabe en behagelig atmosfære i klassen, kan eksempelvis foregå gennem musik eller uformel samtale.

B2 **Konstruere et passende fysisk miljø:** Lokalets fysiske fremtræden influerer stemningen i klassen, og læreren kan derfor ved at omrokere klassen påvirke elevernes følelses forbundet til det fysiske i lokalet.

B3 **Fange klassens opmærksomhed:** Læreren kan enten gennem auditive, visuelle eller taktile aktiviteter fange elevernes opmærksomhed og eventuelt være med til at rette den mod noget fagligt.

B4 **Gøre undervisningen underholdende:** Læreren kan gennem spil/quiz gøre undervisningen underholdende.

B5 **Aktivere alle eleverne:** Denne kategori omhandler lærerens måde at aktivere alle eleverne, kan eksempelvis være gennem samtaleøvelser.

B6 **Højne elevernes tro på og tillid til egne evner:** Ved at inddrage emner som eleverne er sikre i, kan det højne deres følelsesmæssige selvtillid.

C. **Kognitiv rammesætning:** Omhandler lærerens måde at initiere de faglige og læringsmæssige tematikker i undervisningen og hænger derigennem sammen med Illeris (2015) forståelse af indholds-dimensionen.

C1 **Eksplícitte læringsmål:** Opstiller læreren tydelige og klare mål for undervisningen

C2 Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter: Dette kodningspunkt omhandler lærerens beskrivelse og introduktion til faglige temaer, objekter eller metoder.

C3 Fremme elevernes forståelse af emnets vigtighed/brugbarhed: Læreren kan overfor eleverne begrunde hvorfor det faglige emne er vigtigt eller brugbart.

C4 Etablerer relevant sprogligt fundament: Læreren kan enten ved at beskrive fagbegreber eller angive et sprogligt fagligt fundament, som eleverne kan bruge som stillads til at udvikle deres eget fagsprog.

C5 Etablerer forbindelse mellem fagligt indholdsstof og elevernes forforståelse: Forskellige aktiviteter der kognitivt stimulerer en forbindelse mellem det eleverne ved på forhånd også de faglige temaer.

C6 Introducerer differentieringsmuligheder: Læreren introducerer eleverne for muligheder, hvor de kan vælge mellem sværhedsgrader, omfang af opgaver eller kan møde forskellige krav (Meyer, 2004, s. 99).

D. Formelle opgaver tilhørende undervisningen: Opgaver som hører sig til undervisningsrummet, men som ikke har sammenhæng til eleverne læring direkte.

D1 Give informationer: Ikke faglige informationer, som eksempelvis datoer for mærkedage såsom forældremøder, lejrskole mv.

D2 Uddele/finde dagens materiale: Udelukkende den tid der bruges på, at eleverne enten finder materiale frem, eller at læreren henter kopiark eller lignende.

D3 Læreren gennemgår fravær: Læreren tjekker elevernes tilstedeværelse.

E. Håndtering af pragmatiske forhold: Dette er kodninger for, hvis læreren bliver nødt til at håndtere forhold som involvere eleverne, og derigennem har indflydelse på undervisningen, men som ikke har forbindelse til det faglige indhold.

E1 Konflikt håndtering: Læreren håndtering af konflikter.

E2 Elever der kommer for sent: Der kan være et behov for, at læreren behandler elevernes sene ankomst.

9.3. Bilag 3: Datasheet1: Lærer 1

Observerede rammesætningsstrategier Lærer 1											
Strategi	Mængde sekunder										Samlet mængde minutter
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	
Uspecificerede forhold vedrørende undervisningens begyndelse											
Ventetid	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00:02:00
Støjniveau v. begyndelse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Affektiv rammesætning											
Etablerer en behagelig atmosfære	-	120	-	-	-	-	-	-	-	-	00:02:00
Konstruerer et passende fysisk miljø	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fange klassens opmærksomhed	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gøre undervisningen underholdende	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aktivere alle elever	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Højne elevernes tro på egne evner	-	-	-	-	-	240	-	-	-	-	00:04:00
Kognitiv rammesætning											
Eksplicite læringsmål	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	-
Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter	45	270	180	45	150	120	60	270	-	-	00:19:00
Fremme forståelsen af emnets vigtighed/brugbarhed	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00:00:45
Etablere relevant sprogligt fundament	60	-	-	-	-	-	-	300	195	60	00:10:15
Etablere forbindelse mellem fagligt	-	-	-	-	-	-	-	300	375	1050	00:28:45

Emil Back Olsen - Studienummer: 21117138

Læreruddannelsen på Fyn, UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole

indholdsstof og elevernes forforståelse											
Introducere differentieringsmuligheder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formelle opgaver tilhørende undervisningen											
Give feedback	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Repetition af tidligere undervisning	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Give informationer	105	30	60	60	-	-	-	-	-	-	00:04:15
Uddele/finde dagens materiale(r)	180	-	-	-	-	-	120	-	-	-	00:05:00
Læreren gennemgår fravær	-	-	15	45	45	-	-	-	-	-	00:01:45
Håndtere pragmatiske forhold											
Konflikthåndtering	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Elever der kommer for sent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samlet	09:15	07:00	04:15	02:30	03:15	06:00	03:00	14:30	09:30	18:30	01:15:45

9.4. Bilag 4: Datasheet2: Lærer 2

Observerede rammesætningsstrategier Lærer 1							
Strategi	Mængde sekunder						Samlet mængde minutter
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	
Uspecificerede forhold vedrørende undervisningens begyndelse							
Ventetid	-	240	-	-	-	-	04:00
Støjniveau v. begyndelse	-	-	-	-	-	-	-
Affektiv rammesætning							
Etablerer en behagelig atmosfære	90	-	-	-	-	-	01:30
Konstruerer et passende fysisk miljø	-	-	-	-	-	-	-
Fange klassens opmærksomhed	315	-	-	-	-	-	05:15
Gøre undervisningen underholdende	390	-	-	200	-	-	09:50
Aktivere alle elever	-	300	-	-	-	-	05:00
Højne elevernes tro på egne evner	-	-	-	-	-	-	-
Kognitiv rammesætning							
Eksplicite læringsmål	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	-
Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter	-	90	180	-	80	30	06:20
Fremme forståelsen af emnets vigtighed/brugbarhed	-	-	-	-	-	-	-

Etablere relevant sprogligt fundament	-	-	-	-	-	300	05:00
Etablere forbindelse mellem fagligt indholdsstof og elevernes forforståelse	-	-	-	-	1495	-	24:55
Introducere differentieringsmuligheder	-	-	-	-	-	-	-
Formelle opgaver tilhørende undervisningen							
Give feedback	-	-	-	-	-	-	-
Repetition af tidligere undervisning	-	-	-	-	-	-	-
Give informationer	-	-	-	-	-	-	-
Uddele/finde dagens materiale(r)	-	-	-	-	-	45	00:45
Læreren gennemgår fravær	-	-	-	-	-	-	-
Håndtere pragmatiske forhold							
Konflikthåndtering	-	-	-	-	-	-	-
Elever der kommer for sent	-	-	-	-	-	-	-
Samlet	13:15	10:30	03:00	03:20	26:15	06:15	01:02:35

9.5. Bilag 5: Datasheet3: Lærer 3

Observerede rammesætningsstrategier Lærer 1							
Strategi	Mængde sekunder						Samlet mængde minutter
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	
Uspecificerede forhold vedrørende undervisningens begyndelse							
Ventetid	-	-	-	-	290	-	04:50
Støjniveau v. begyndelse	-	-	-	-	-	-	-
Affektiv rammesætning							
Etablerer en behagelig atmosfære	-	340	210	-	200	-	12:30
Konstruerer et passende fysisk miljø	-	-	-	-	-	-	-
Fange klassens opmærksomhed	-	-	-	105	-	-	01:45
Gøre undervisningen underholdende	-	-	-	-	-	-	-
Aktivere alle elever	-	-	-	-	-	-	-
Højne elevernes tro på egne evner	-	-	-	-	-	-	-
Kognitiv rammesætning							
Eksplícitte læringsmål	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	-
Stille skarpt på undervisningens faglige rammer/fokuspunkter	330	210	360	345	200	90	25:35
Fremme forståelsen af emnets vigtighed/brugbarhed	-	-	-	-	-	-	-

Etablere relevant sprogligt fundament	180	-	-	-	-	-	03:00
Etablere forbindelse mellem fagligt indholdsstof og elevernes forforståelse	-	-	-	-	-	-	-
Introducere differentieringsmuligheder	-	-	-	-	-	-	-
Formelle opgaver tilhørende undervisningen							
Give feedback	-	-	-	-	-	-	
Repetition af tidligere undervisning	-	250	-	-	-	-	04:10
Give informationer	210	-	-	-	-	60	04:30
Uddele/finde dagens materiale(r)	-	-	-	-	-	-	-
Læreren gennemgår fravær	90	40	30	30	30	60	04:40
Håndtere pragmatiske forhold							
Konflikt håndtering	-	-	-	-	-	-	-
Elever der kommer for sent	-	-	-	-	-	-	-
Samlet	13:30	14:20	10:00	08:00	12:00	03:30	01:01:20