

Hva er en god oppstart av undervisningsøkten?



Forord

Som lærer er jeg opptatt av møtet mellom lærer og elev i praksis og hvordan dette i samspill og på ulike vis kan føre til arbeid i fag. Hva er gode måter å starte opp undervisningsøkten er ett av spørsmålene jeg har stilt meg.

«Du må grave der du står, søke noe lite og vakkert» sa en foreleser i et auditorium i løpet av utdannelsen. Det hørtes så vakkert og enkelt ut, tenkte jeg. I en hverdag med jobb, familie og studier ble det det «lille» graveprosjektet fort en forvillelse. Jeg visste hvor jeg stod, men ikke hvor alle teoretikerne og forskerne som kunne bistå mitt valgte tema befant seg. Jeg landet til slutt i Bangkok og fant en aldeles treffende artikkel. Det beskrevne og oppdagede ville ikke være til særlig nytte uten min dyktige veileder Nina Helgevold. Takk for faglige, tydelige og motiverende innspill gjennom hele prosessen. Ett av rådene jeg husker best er «du må tjora deg fast på stolen».

Masteroppgaven har gitt meg muligheten til å observere andre og få inspirasjon av andre. Tusen takk til lærerne og elevene ved den videregående skolen som slapp meg inn i deres små universer. Uten dere og tilhørende datafunn, ville oppgaven ikke vært den samme. Jeg vet det var skummelt for noen, men dere var med.

Lille Pia som sier at mamma ikke er med så mye på tur; det skal det bli en endring på. Takk for den fine tegningen du laget til forside. Datter Tiril som alltid gir støttende ord, og litt direkte som veileder Nina, og som har korrekturlest noe. Takk. Kjære Øyvin, beklager at jeg har vært litt fjern fra tid til annen. På et vis kommer jeg kanskje til å savne denne skriveprosessen, så jeg forresten at jeg har søkt stipendiatstilling til doktorgrad? Excel arket ditt med nøyaktige utregninger for antall ord og framover planlegging ga meg ekstra motivasjon og *drive* til å kjøre på. Har i skrivende stund allerede bestilt bord på restaurant til avtalt innleveringsdato. Takk til dere alle som har hørt på meg og kommet med innspill.

Stavanger, november 2020

Unni Mong

Innhold

Sammendrag	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Studiens hensikt og problemstilling	8
1.3 Begrepsavklaring	9
2.0 Teoretisk rammeverk	10
2.1 Oppstart av undervisningøkten.....	10
2.2 Klasseledelse	12
2.3 Sosiokulturell læringsteori.....	15
2.3.1 Undervisning som samspill.....	15
2.3.2 Det dialogiske klasserommet	16
2.4 Motivasjon.....	17
2.4.1 Indre og ytre motivasjon	18
2.4.2 Motivasjon og mestring.....	19
2.4.3 Selvbestemmelsesteorien	20
2.5 Oppsummering av teori.....	21
3.0 Metode	23
3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ metode.....	23
3.2 Utvalg.....	25
3.3 Etske overveielser.....	26
3.4 Datainnsamling.....	27
3.4.1 Observasjon.....	28
3.4.2 Enkeltintervjuer av lærere.....	29
3.4.3. Gruppeintervjuer av elever	31
3.5 Validitet og reliabilitet.....	33
4.0 Presentasjon av funn	35
4.1 Funn fra observasjoner i klasserommet.....	35
4.1.2 Oppstart av undervisningøkten- TID	37
4.1.3 Aktiviteter i undervisningsøktens oppstart	39
4.2 Intervju av lærere - Lærerens verden.....	44
4.2.1 Oppstarten av en undervisningsøkt- aktiviteter i regi av læreren	44
4.2.2 Refleksjoner rundt lærerens valg av aktiviteter for undervisningsøktens oppstart	45
4.2.3 Utfordringer knyttet til undervisningsøktens oppstart	51

4.3 Intervju av elever -Elevenes verden	52
4.3.1 Oppstart av undervisningsøkten – hva skjer	52
4.3.2 Hvordan elevene foretrekker at undervisningsøkten starter opp – hva som motiverer	53
4.3.3 Elevenes egen innsats i oppstarten av undervisningsøkten.....	57
4.4 Aktiviteter inndelt i ulike kategorier	58
5. Drøfting.....	60
5.1 Aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten og lærernes begrunnelser for valg	60
5.2 Hvordan lærere motiverer elever og hvordan elever blir motivert	62
5.2.1 Småprat	63
5.2.2 Oversikt over timens innhold	64
5.2.3 Repetisjon.....	65
5.2.4 Dialog.....	66
5.2.3 Gulrot og «kjempe aktiviteter».....	70
5.2.4 Utfordringer i oppstarten av undervisningsøkten.....	71
5.2.5 Elevenes egen innsats	71
5.3 Oppsummering.....	72
5.4 Metodisk forbehold og videre forskning	73
Bibliografi	75
Vedlegg.....	78

Sammendrag

Formålet med studien var å finne ut hva som er gode måter å starte opp undervisningsøkten på. Hovedfokus var å få innsikt i og kunnskap om læreres valg av aktiviteter og begrunnelser for disse, og finne ut hva som motiverer elevene i oppstarten av undervisningsøkten.

Bakgrunn for valg av tema var for å sette søkelys på det som skjer i oppstarten av undervisningsøkten med tanke på at det kan prege resten av økten. I tillegg var et mål å finne ut om lærere og elever deler samme syn på hva en motiverende og god start på undervisningsøkten er. Problemstillingen var følgende: «Hva er en god oppstart av undervisningsøkten?»

Det ble benyttet kvalitativ metode i form av observasjoner og semistrukturerte intervjuer.

Utvalget bestod av fem lærere og 43 elever på videregående skole, vg1 og vg2-nivå, studiespesialiserende retning. Alle informantene deltok i observasjoner, og av disse deltok fire lærere i enkeltintervjuer, og åtte elever i gruppeintervjuer fordelt på to grupper.

Resultatene fra studien viste at lærerne bruker noen aktiviteter i oppstarten av undervisningen før de går i gang med en faglig hovedaktivitet. Studien viste at de fleste observerte aktivitetene var innen de affektive og kognitive rammer. Dialog var et sentralt tema for lærere og elever, og deres ulike argumenter begrunnet dialog for å være en god måte å starte undervisningsøkten på. Funnene viste at elevene var positive til å få vite timens innhold i oppstarten, repetere fagstoff, småprate og «kjekke opplegg» som små konkurranser, filmsnutt og lek. Alle informantene uttrykket at flere aktiviteter var gode og motiverende, og bidro til at elevene ble mer «klar» for undervisning og arbeid i fag.

Funnene fra denne studien kan gi innsikt i noen aktiviteter som kan være gode og motiverende i oppstarten av undervisningsøkten.

1.0 Innledning

I klasserommet sies det at åpningssekvensen av undervisningsøkten spiller en avgjørende rolle i forhold til hvordan resten av skoletimen går, og det er her det avgjørende ligger; om læreren klarer å få elevene engasjerte eller ikke (Scrivener, 2012).

Hvordan regisserer læreren første del av undervisningsøkten? Hva begrunner læreren sine valg av aktiviteter med? Hva synes elevene er gode og motiverende måter å starte opp undervisningsøkten på? Til tross for et vidt spekter av ulike lærestrategier og forskjellige pedagogiske grunnsyn, finnes det tusenvis av måter starte en undervisningsøkt på. Med tanke på nevnte ulike lærestrategier og pedagogiske grunnsyn, vil det alltid være ulike meninger om hva som er nøkkelen til den «beste» undervisningsøkten. Oppstarten av timen kan være svært avgjørende i forhold til hvilke forventninger elever får, av hvordan resten av timen vil bli. Disse første minuttene kan påvirke elevenes læringsutbytte for resten av undervisningsøkten.

Hvordan læreren starter opp undervisningsøkten og hva begrunnelsene er, kan variere. En god oppstart av undervisningsøkten kan være at det er rolig i klasserommet, fokusert stemning og engasjerte elever. Noen lærere kan gjerne oppleve at noen aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten kan virke mer motiverende på elever, at de blir engasjert, følger med og blir deltakende. Dette kan være betegnelser på en god oppstart av undervisningsøkten. Elever som undervises i flere fag og av forskjellige lærere kan ha ulike opplevelser av hvordan en god undervisningsøkt kan starte. Er det noen måter eller aktiviteter som utpreger seg når det gjelder hva som virker motiverende på elevene i oppstarten med tanke på arbeid i fag? Hva synes elevene er en god oppstart av undervisningen?

Oppstart av undervisningsøkten i klasserommet kan dras paralleller til åpningsøkten i filmverden. Når en ser film, kan man ofte merke i starten av filmen om dette er en god film, om den fenger. Måten den starter på, hvordan regien er, kamerabruk og eventuelt musikken som brukes til å skape en stemning.

Denne masterstudien setter søkelys på hvordan oppstart av undervisningsøkten skjer på ulike måter i ulike fag med forskjellige lærere i en videregående skole på 1. trinn, studiespesialiserende retning gjennom observasjoner og intervjuer. Studiet inneholder også data fra observasjon av én klasse i et fag på vg2-nivå.

Rapporten «Den gode timen» tar utgangspunkt i en kvalitativ studie av undervisning i fire ulike ungdomsskoler og i kapitlet ««Da klokka klang»- oppstart av timen» (Markussen & Seland, 2013, s. 44) presenteres observasjonsfunn som viser at det som oftest tok mellom to

og fem minutter for at elevene kom til ro. Det ble registrert at faglige aktiviteter som oftest startet like etter at det ble rolig, med unntak av tilfeller der beskjeder skulle gis. Markussen & Seland (2013) betegner de par minuttene etter klassen har kommet til ro som «gylne» og forsket på hva denne tiden ble brukt til. Med «gylne» minutter mener Markussen & Seland (2013) en tid uten småsnakk eller uro fra elevenes side. Deres funn var at når klassen var kommet til ro, brukte lærerne tiden til å presentere hvilke aktiviteter, metoder og arbeidsformer som skulle brukes i kommende undervisningsøkt. Svært få lærere hadde brukt tid på å knytte gammel kunnskap sammen med ny, referere til hva de lærte sist gang, eller å knytte mål sammen med aktivitet. Inntrykket til Markussen & Seland (2013) var at lærerne virket til å være opptatt av å komme i gang med aktiviteter så fort som mulig og stiller spørsmål om det settes likhetstegn mellom et høyt aktivitetsnivå og mindre uro, og at høyt aktivitetsnivå er lik mer læring.

Denne kvalitative studien setter søkelys på oppstarten av undervisningen, kartlegger ulike måter å starte opp undervisningen på og ser på forhold som kan påvirke elevens motivasjon i oppstarten av undervisningsøkten med tanke på arbeid i ulike fag. Oppgaven ser på hva disse aktivitetene som motiverer kan være fra et elevperspektiv, og belyser elevenes egen innsats til en god oppstart av undervisningsøkten. Hvilke aktiviteter lærere velger å bruke i oppstarten av undervisningsøkten og begrunnelser for disse valgene har vært i fokus. Emnet om hvordan oppstart av undervisningen kan motivere til arbeid i fag belyses med datafunn fra både elever og læreres sider. Teoretiske perspektiv og forskning knyttet til oppstart av undervisningsøkten presenteres og disse drøftes avslutningsvis sammen med funn fra studien.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I yrket som lærer forsøker jeg å reflektere rundt egen undervisning, deriblant legge merke til hvilke aktiviteter i oppstarten av undervisningen som skiller seg ut når det gjelder å fenge elevenes interesse til arbeid i fag. Hvordan tilnærme seg elevene og hvordan klare å motivere dem til å delta i undervisningsopplegget som er planlagt for gjeldende økt. Med andre ord; hvordan *invitere elevene inn* til arbeid i ulike fag. Det å velge spesifikt *oppstarten av undervisningsøkten* som tema, var delvis på grunn av opplevd situasjon i klasserommet. Hendelsen gjorde meg både oppmerksom og nysgjerrig på hva *elevene* synes er motiverende måter å starte opp undervisningsøkten på, hva elevenes syn og refleksjoner er rundt temaet. Elever på videregående skole undervises i ulike fag i løpet av en dag og et eksempel på elevenes verden kan være følgende: Elevene sitter ved pultene sine og har nettopp hatt undervisning om respirasjonssystemet i et fag. Ny lærer kommer inn i klasserommet med

kaffekoppen i den ene hånda og undervisningsopplegg om det politiske system i den andre. Læreren som underviser i samfunnsfag, entrer klasserommet innstilt på dagens tema om hvordan det politiske system virker. Læreren sier kjapt `hei` og har koblet opp prosjektor og foreleser med PowerPoint om Regjeringen og Stortingets ulike oppgaver i samfunnet. I et annet tilfelle var det bytting av lærer og fag midt i en undervisningsøkt uten friminutt mellom. En kollega som kom inn i klasserommet, så meg ikke sitte ved en elevpult, og startet med å gi beskjed om et gjøremål i faget. Kikket rundt meg og noen elever så litt spørrende ut i luften. Lettere forvirret over fagbyttet fra et «elev»-perspektiv, landet jeg mitt tema for oppgaven; hvordan oppstart av timene foregår, begrunnelser for lærerens valg av ulike aktivitetene, og hva som er inviterende og motiverende i oppstarten av undervisningsøkten fra elevers perspektiv.

Å observere andre kan gi inspirasjon og læring som en selv kan bruke videre. Oppgaven med tilhørende teori, forskning rundt temaet og datafunn etter observasjoner og intervjuer vil kunne belyse temaet *oppstart av undervisningsøkten*, eller *Lesson Openings* på engelsk.

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Elever og lærere møtes i klasserommet til avtalt tid, ny undervisningsøkt er i gang. Elevene har ulike fag og de undervises av forskjellige lærere. Hva skjer i løpet av undervisningsøktens oppstart? Hensikten med denne masteroppgaven er å beskrive hvordan ulike undervisningsøkter starter opp, refleksjoner fra lærere rundt de ulike måtene å starte opp undervisningsøkten på, og hva som motiverer elevene- med tanke på arbeid i ulike fag.

Hoved forskningsspørsmålet er:

Hva er en god oppstart av undervisningsøkten?

Delspørsmål er:

- *Hvordan motiverer lærere elever til å gå i gang med skolearbeid i oppstarten av undervisningsøkten, og hvordan begrunner de sine valg?*

- *Hva er en god og motiverende oppstart av undervisningsøkten fra et elevperspektiv?*

Gjennom observasjoner av oppstart av undervisningsøkter, feltnotater og bearbeiding av disse, intervjuer av lærere og elever har jeg sett på hvordan undervisningsøkter starter opp i praksis. I etterkant av observasjoner har lærere blitt intervjuet om deres måter å starte undervisningsøkten på, og hvilke refleksjoner som lå bak disse valgene. Hva kan utfordringer være knyttet til oppstart av undervisningsøkten? I intervjudelen, med utgangspunkt i klasseroms observasjoner, ble noen lærere og elever intervjuet med spørsmål om hva og

hvordan gode oppstarter av undervisningsøkten kan være med tanke på arbeid i fag. Hva opplever elever som viktig med tanke på å bli invitert inn til arbeid i fag. Hva må til i starten på en undervisningsøkt for at elevene blir motivert og mottakelig for undervisning og læring i ulike emner og fag? Når det gjelder intervjuer av lærere, dreide spørsmål seg omkring HVA lærere sine tanker er om undervisningsøktens oppstart og hva den bør inneholde, HVORDAN dette foregår i praksis og refleksjoner rundt HVORFOR lærere velger å gjøre det på denne måten.

Elevenes synspunkter og refleksjoner om hva som motiverer dem i oppstart av undervisningsøkten vil være av særlig interesse. De didaktiske valg og pedagogiske opplegg og tilnærminger lærere gjør, er for elevene. Elevene er «kundene» og det er derfor viktig å spørre kunden hva de vil ha, hva fungerer for dem. Et sentralt spørsmål er å forsøke å finne ut hvilke måter elevene synes er gode for at de skal bli motiverte og interesserte i det faglige arbeid som foreligger. Hva er gode inngangsporter for undervisning og læring i fag? Samtidig er det viktig å ha med seg at når læreren har regissert noe for en undervisningsøkt, hva elever selv kan bidra med og hvordan de spiller sine roller i det som foregår i klasserommet.

1.3 Begrepsavklaring

Oppstart av undervisningsøkten kan defineres som de første tre til 15 minuttene av undervisningsøkten (Aung & Tepsuriwong, 2017) og denne første delen av undervisningsøkten omtaler Richards & Lockhart (1996) som «Opening»; åpningsfasen. Innholdet av åpningsfasen omtales av Lockhart (1994), Watson Todd (1997) og McGrath, Davies & Mulphin (1992) i Aung & Tepsuriwong (2017) å omhandle interaksjon mellom lærere og elever, noen aktiviteter skjer og at en faglig hovedaktivitet er igangsatt. I oppstarten settes «tonen» for hele undervisningsøkten (Watson Todd, 1997 i Aung & Tepsuriwong, 2017) og hvordan læreren velger å starte opp undervisningen på, spiller en stor rolle i det å få elevene engasjerte og oppmerksomme, antas det. Hvordan en starter opp undervisningen antas også å ha stor betydning for hvordan lærere klarer å aktivere elever og deres eksisterende kunnskap, samt det å etablere en god atmosfære i klasserommet (Aung & Tepsuriwong, 2017). I denne oppgaven belyses aktiviteter som foregår i oppstart av undervisningsøkten hvor søkelyset settes på de gitte problemstillinger.

Motivasjon er en sentral faktor i denne oppgaven da forskningsspørsmål dreier seg om hva som motiverer elevene i oppstarten av undervisningsøkten, og hvordan lærere motiverer elevene. Klette (2013), Skaalvik & Skaalvik (2013) er blant teoretikere som påpeker viktigheten av å igangsette undervisningen på en motiverende måte. Deci & Ryan (2000) sin

motivasjonsteori om ytre og indre styrt atferd defineres nærmere i teoridel. En indre motivert atferd som er preget av glede og interesse imens en ytre motivert atferd ikke er egeninitiert, men drevet av ytre styrt påvirkning. I denne oppgaven vil funn vise til aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten som både er ytre og indre motivert, noe som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) er viktig å se på i skolesammenheng da oppgaver kanskje ikke hver gang tenner elevens indre motivasjon.

2.0 Teoretisk rammeverk

Skolehverdagen inneholder flere oppstarter av undervisningsøkten i ulike fag. Hva gjør læreren i oppstarten av undervisningsøkten og hvorfor? Hva synes elevene virker motiverende i oppstarten av undervisningsøkten med tanke på å starte arbeid med fag? I denne teoridelen vil det legges fram teori og tidligere forskning som kan si noe om forholdet mellom motivasjon og oppstart av undervisningsøkten. Klasseledelse, dialog og mestringsfølelse er andre teoretiske perspektiver som vil bli belyst.

Artikkelen «Lesson Openings- How Teachers begin lessons in an English class» av Khin Soe Myint Aung og Saowaluck Tepsuriwung, utgitt i 2017, har vært utgangspunkt og inspirasjon til denne masteroppgaven. Denne artikkelen presenterer resultater av en kvalitativ studie av fem engelsklærere ved et universitet i Bangkok, Thailand med søkelys på «Lesson Openings» - oppstart av undervisningsøkten. Målet for forskningen var å undersøke hva lærerne gjorde og hva som var deres didaktiske begrunnelser for denne måten å gjøre det på. Artikkelen presenterer funn fra observasjoner som er kategorisert i fem ulike hovedaktiviteter (Aung, K.S.M & Tepsuriwung, S., 2017, s. 254) og konkluderer med at det å starte opp undervisningsøkten med aktiviteter innenfor de affektive og kognitive rammeverk samt å oppfylle den nødvendige institusjonelle rollen, var sentrale funn i studien av oppstarten av undervisningen.

2.1 Oppstart av undervisningøkten

I studien «Lesson Openings: How Teachers begin lessons in an English class» (Aung & Tepsuriwong, 2017) defineres oppstart av undervisning som den første fasen i undervisningsøkten og angir tiden til de første 3 til 15 minutter inn i skoletimen. Richards & Lockhart (1996) deler undervisningsøkten inn i fire faser som de kaller «Opening, Sequence, Pacing og Closing». «Opening» er åpningsfasen av undervisningen og i denne fasen skjer det interaksjon mellom lærer og elever samt oppstart av en læringsaktivitet, og varer generelt i de første fem minutter av undervisningsøkten. Richards & Lockhart (1994), Watson Todd (1997)

i Aung & Tepsuriwong (2017) bruker også begrepene «starten» og «åpningen» for å omtale oppstarten av undervisningsøkten. Videre definerer Watson Todd (1997) i Aung & Tepsuriwong (2017) undervisningsstarten som en periode med ulike prosedyrer hvor læreren forbereder elevene til timens undervisning og læring. Åpningen setter «tonen» for hele undervisningsøkten ved å skape en viss atmosfære i klasserommet eller ved at læreren har forventninger til elevene (Watson Todd, 1997 i Aung & Tepsuriwong, 2017). Måtene en starter opp undervisningen antas å spille en stor rolle når det gjelder å få elever oppmerksomme og engasjerte, aktivere elevene og deres eksisterende kunnskap og etablere en passende atmosfære i klasserommet (Aung & Tepsuriwong, 2017).

I «Lesson Beginnings» definerer McGrath, Davies & Mulphin (1992) oppstarten av undervisningsøkten til tiden fra hvor læreren starter å samhandle med elevene og fram til den første hovedaktiviteten begynner, som vanligvis ligger mellom tre og 15 minutter ut i undervisningsøkten. De ulike teoriene definerer det tidsmessige aspektet til innenfor undervisningsøktens første 15 minutter. I tillegg omtaler nevnte teoretikere at åpningsfasen av en undervisningsøkt omhandler interaksjon mellom lærer og elever, noen prosedyrer finner sted og at en faglig hovedaktivitet er igangsatt har tatt utgangspunkt i teoriene til Richards & Lockhart (1994) Todd (1997) og McGrath, Davies & Mulphin (1992) i Aung & Tepsuriwong (2017).

Aung & Tepsuriwong (2017) grupperer innholdet i oppstart av undervisningen i fem hovedformål/ kategorier: 1) Affektive rammer, 2) kognitive rammer, 3) oppmuntre studentene til ansvar og uavhengighet, 4) oppfylle den institusjonelle rollen og 5) beherske pragmatiske utfordringer. Hensikten med å gruppere undervisningsoppstartens innhold er å kunne kategorisk kartlegge hva åpningsøkten av undervisningen brukes til. Videre i sin studie utdyper Aung & Tepsuriwong (2017) hva hovedgruppene kan inneholde og deler gruppene inn i to deler som består av formål på den ene siden og beskrivende oppgaver eller aktiviteter i den andre delen. I kategorien for affektive rammer er formålet at læreren skal skape et passende fysisk miljø og en vennlig, avslappende atmosfære. Videre skal læreren forsøke å få elevene fokusert, involvere alle, lage god stemning, få selvtillit på plass og stimulere til interesse. (Aung & Tepsuriwong, 2017, s. 254). Noen eksempler på oppgaver eller aktiviteter innenfor affektive rammer kan være å hilse på elevene, spille musikk, ha en introduksjon, prate med elevene, slå av en vits, spille spill, få elevene til å flytte på noen møbler eller gjøre noe livlig eller uvanlig. I formål med å etablere de kognitive rammene, lister Aung & Tepsuriwong (2017) opp faktorer som at læreren gir organisatorisk rammer som å linke faglig

arbeid til hva de lærte forrige gang, beskrive hva de skal gjøre denne undervisningstimen og gjerne introdusere et tema. Et annet formål kan være å stimulere til elevers begrepsbehov ved eksempelvis å stille spørsmål om et emne eller å ha en quiz med elevene. For å framkalle relevant språklig kunnskap og erfaring, fremlegger Aung & Tepsuriwong (2017) aktiviteter som brainstorming og det å stille spørsmål til elevene om et aktuelt emne. I den tredje kategorien om hvordan læreren kan oppmuntre elevene til ansvar for egen læring og uavhengighet, har Aung & Tepsuriwong (2017) beskrevet formålet om at læreren gjør elevene bevisst på læringsstrategier og ferdigheter som for eksempel bruk av individuelle læringsstrategier. I kategori 4 plasseres de institusjonelle gjøremål som å gi tilbakemelding på tidligere arbeid, gjennomgåelse av oppgaver og lekser samt «value for money»; at læreren er presis og grad av relevans i det som skjer (Aung & Tepsuriwong, 2017). I den femte og siste kategorien finnes de pragmatiske utfordringer og hvordan man overvinne disse; hvordan minimere utfordringer med og av for sent-komminger og hvordan det løses med en prat eller andre løsninger (Aung & Tepsuriwong, 2017, s. 255). I sin kategori av pragmatisk karakter, har Richards & Lockhart (1994) inkludert «tuning in» tid hvor de vektlegger at læreren gir rom for litt tid så elevene kan omstille seg til et nytt fag når elevene skifter undervisning fra et fag til et annet. Richards & Lockhart (1996) vektlegger og struktur i undervisningsforløpet og at læreren har en plan som følges.

McGrath, Davies & Mulphin (1992) konkluderer med at lærere bør i større grad legge vekt på aktiviteter innenfor de affektive rammene i åpningen av undervisningsøkten, eksempelvis med å skape en god atmosfære, vise tillitt, oppmuntre og motivere til deltakelse, i forhold til aktiviteter innenfor de kognitive rammene.

2.2 Klasseledelse

Hvordan og hvorfor undervisningsøktene starter opp slik de gjør, er sentrale forskningsspørsmål i denne oppgaven. Disse spørsmålene kan knyttes til klasseledelse som dette kapitlet vil belyse noen teorier om.

Helstad & Øiestad (2017) drar paralleller til teaterverdenen og omtaler læreren som «regissør», elever og lærere er skuespillere og klasserommet er som en scene. Oppstarten av undervisningsøkten vil da, ved bruk av enda en metafor fra teaterverdenen, kunne kalles 1.akt. I det å regissere samspillet mellom lærer og elev i oppstarten av undervisningsøkten, er læreren regissør. Hva læreren velger som aktiviteter i sin regi av 1. akt og begrunnelser for de

ulike valgene er en del av klasseledelse. «Å ta regien i klasserommet handler om å ta ledelsen, der pedagogikk, fag og fagdidaktikk spiller sammen med relasjonsarbeidet mellom lærere og elever i undervisningen» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 15). Klasseledelse dreier seg om å gi og ta regien. Læreren har i sin rolle som regissør ansvaret for å iscenesette stoffet og «motivere elevene gjennom å gjøre lærestoffet levende og relevant» (Sæbø, 2012; Helstad & Øiestad, 2017, s. 15). Helstad og Øiestad (2017) bruker begrepene «verktøy» og «verktøykasse» i forhold til ledelse og viser til ulike verktøy som språk og samtaler, fag og fagdidaktikk og tilpasning av arbeidet som noen viktige redskap for god klasseledelse.

Når det gjelder ledelse i klasserommet, handler det mest om hva lærere *gjør*, framfor hva lærere *er* og *kan* (Klette, 2013). Ifølge Klette (2013) lykkes de lærere best som klasseledere som er handlingsdyktige, behersker det spontane og uforutsigbare. De lærere som klarer å håndtere det komplekse og mangesidige, vil kunne lykkes som klasseledere (Klette, 2013). Ogden (2012) hevder at gode klasseledere vil kunne finne en god balanse mellom den lærerstyrte undervisningen og «elevorienterte initiativer». Ferdigheter i klasseledelse er ifølge Ogden (2012) det viktigste for at lærere skal lykkes i klasserommet og sammenligner god klasseledelse langt på vei som god undervisning. I sin definisjon om klasseledelse legger Ogden (2012) stor vekt på disiplin og struktur i arbeidet med undervisning og læringsaktiviteter og hevder at dyktige lærere ikke bare er formidlere av kunnskap, men tar ansvar i det at elevene lærer noe. Derfor legger dyktige lærere, ifølge Ogden (2012) mye arbeid i planlegging og forberedelse av undervisning samt å holde oppe motivasjon, oppmerksomhet og aktivitet gjennom undervisningen. For en vellykket undervisning er det viktig med en god oppstart av undervisningen (Ogden, 2012). I det er gode utgangspunkt at læreren møter presis og markerer at undervisningen har startet (Rutter m.fl. 1979, Rutter og Maughan, 2002 i Ogden, 2012). Ogden (2012) hevder at det er viktig at alle elevene følger med og er oppmerksomme når undervisningen starter slik at de kan få med seg beskjeder og annet som blir sagt. Positive forventninger fremmer Ogden (2012) som viktig i oppstarten av undervisningsøkten, eksempelvis at de får høre noe spennende, interessant eller om noe som kan være vanskelig og det er viktig at elevene følger med. Ogden (2012) sier at det kan være en fordel å klargjøre mål for timen og at disse gjerne kan presenteres skriftlig i tillegg.

Det myndighetene mener kjennetegner god klasseledelse er nedskrevet i St.meld. nr. 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Meld. St. 22 (2010 – 2011) presenterer god klasseledelse i fire dimensjoner som omhandler følgende: relasjon til elev, struktur, regler og rutiner, forventninger og motivering av elever og

etablering av god læringskultur. De fire dimensjonene er utarbeidet med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver innen klasseledelse. Under punktet om en støttende og positiv relasjon til hver elev hører faglig, sosial og emosjonell støtte til elevene og i forhold til det faglige arbeidet, står relasjonsarbeidet som en komplimenterende faktor (Meld. St. 22, 2010 – 2011). En annen viktig faktor Meld. St. 22 trekker fram er at struktur, regler og rutiner etableres og opprettholdes. Læreren sin oppgave blir å styre klassen ved bruk av strategier som gir oversikt og struktur for både elever og lærere. Den tredje dimensjonen Meld. St. 22 (2010 – 2011) presenterer for god klasseledelse er lærerens evne til å motivere elevene til innsats i det faglige arbeid samt å klargjøre forventninger til elevene. Det fremheves at høye forventninger og et godt driv i læringsaktiviteter kan virke motiverende og læringsfremmende på elever. Ifølge Nordahl (2012 i Meld. St. 22, 2010 – 2011) gjelder disse høye forventningene ikke bare til elevene, men læreren må også ha dem til seg selv. Hvordan læringskultur etableres og klassen som fellesskap som støtter læring er den fjerde og siste dimensjonen for god klasseledelse ifølge Meld. St. 22 (2010 -2011). Hvilke normer som utvikler seg i en klasse og hvilken arbeidsinnsats som er gjeldende, vil gi en kultur for læring. Læreren har stor påvirkning i en læringskultur og hvordan læreren tilrettelegger for læring, grad av involvering av elever og måten læreren skaper engasjement for fagene, har betydning (Meld. St. 22, 2010 – 2011).

Klasseledelse starter med læreren, og idet undervisningsøkten starter er det i lærerens regi. Ulike teorier om klasseledelse peker på at klasseledelse er noe læreren *gjør*, med å skape et klassemiljø for elevenes læring og sosiale utvikling og legger til rette for elevene gode læringsbetingelser (Helstad & Øiestad, 2017). Hensikten med skole er å fremme læring. For at elevene skal lære er det ifølge Helstad & Øiestad (2017) viktig at læreren tilrettelegger for ulike aktiviteter. Klette (2013) hevder at variert undervisning vil kunne bidra til at undervisningen treffer flere elever, i og med at elever har ulike læringsbehov. En variert undervisning vil øke kvalitetssikring av de ulike mål i undervisningen (Klette, 2013). Hvordan læreren organiserer undervisningen og hvilke verktøy som blir brukt i klasserommet er helt sentralt sier Helstad & Øiestad (2017). «Kunsten er å finne produktive veier inn mot elevens læringspotensial, der undervisningen skal tilpasses både den enkelte elev og klassen som helhet.» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 94).

2.3 Sosiokulturell læringsteori

I forskning på hvordan oppstart av undervisningsøkten foregår og hvordan læreren inviterer elevene inn til arbeid i de ulike fag, vil et sosiokulturelt perspektiv på læring være i sentrum med faktorer som språk og dialog. *Appropriasjon* er grunnleggende for læring innen sosiokulturell tradisjon og «kan oversettes med ´å ta til seg´, ´å låne´ eller ´å ta over og gjøre til sitt eget´» (Säljö, 2016). Det er ifølge sosial læringsteori gjennom kommunikasjon mellom mennesker at kunnskap og erfaringer blir eksisterende og viser seg (Säljö, 2016). Begrepet *verktøy* er kjent fra en pioner og opphavsmann innen sosiokulturell læringsteori, Vygotsky, som fremhever betydningen av dialog og samhandling når det gjelder læring (Vygotsky, 1978, 2001). Språket er «the tool of tools» (Vygotsky, 1978) og dermed står språket som det mest sentrale i faglige og utenom faglige samtaler.

2.3.1 Undervisning som samspill

I klasseromssituasjonen bruker Vygotsky (1978) betegnelsen *Den nærmeste utviklingssonen* om sonen mellom elev og lærer eller elev og medelev. Ifølge Vygotsky (1978) vil elever i denne sonen kunne lære seg fagstoff som eleven ikke ville gjort på egen hånd. Gjennom samtaler og annen form for kommunikasjon kan elever ta til seg erfaringer og ved hjelp av *appropriasjon* kan disse erfaringene igjen bli en del av ens egen tenkning (Vygotsky, 1986). Språket fungerer som hovedverktøy til læring og gjennomføres i en sosial setting som i et klasserom.

Som lærer er en av de viktigste oppgavene å kunne lede og undervise elever i store grupper eller klasser. I en slik nærmeste utviklingszone er det flere faktorer som gjør seg gjeldende. Manger, Lillejord & Nordahl (2013) peker på viktigheten av å opprettholde god arbeidsro, at læreren skal være med å bidra til god arbeidsinnsats og et godt læringsmiljø. I tillegg sier de at «en dyktig klasseleder oppmuntrer elevene og velger oppgaver og aktiviteter som kan realisere målene for undervisningen» (Manger et al., 2013, s. 105). Säljö (2006) omtaler klasserommet som en av mange sosiale praksiser hvor elever tar opp kunnskap og informasjon gjennom deltakelse. «Læring skjer i første rekke gjennom deltakelse i aktiviteter og som en konsekvens av deltakelsen, ikke gjennom undervisning» (Säljö, 2006, s. 46). Dette samspillet kan være undervisningen, eller betegnes «undervisning som samspill».

Et kjernepunkt i sosiokulturell læringsteori er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) er at læreren gir veiledning og støtte slik at elevene selv kommer fram til løsninger. For å klare det skal elevene ved hjelp av hint, oppmuntringer eller forklaringer underveis, komme fram til løsninger, framfor å bli fortalt eller vist en gitt oppgave. «... å gi veiledning i form av

spørsmål, hint, forklaringer og forslag, slik at elevene selv kan finne ut av hvordan oppgavene skal løses» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 66). Kjernen er at elevene samspiller i utvikling av kompetanse, dette gjennom bruk av språket, i dialog med andre.

Når læreren møter elevene i klasserommet ved oppstarten av en undervisningsøkt, er det naturlig og nødvendig med kommunikasjon. En lærer har et formelt ansvar til å lede læringsarbeidet i en klasse (Helstad & Øiestad, 2017) og dialog er et naturlig verktøy både for det faglige, sosiale og relasjonelle i et klasserom. Metaforene «verktøy» og «verktøykasse» brukes om de redskapene læreren har til rådighet (Helstad & Øiestad, 2017). Helstad & Øiestad (2017) omtaler undervisning som en iscenesatt situasjon hvor læreren som regissør igangsetter elevene med lærestoffet på en motiverende og relevant måte.

2.3.2 Det dialogiske klasserommet

Språket, dialog og samspill er gjentatte begrep innenfor sosiokulturell læringsteori. Innenfor klasseroms forskning fremhever Klette (2013) en dialogstrategi som går ut på å motivere elevene til læring ved å spørre hvilke forkunnskaper elevene besitter. Ved introduksjon av nytt emne i et fag, kan læreren introdusere med at elevene får tenke på og gjerne dele sine allerede kunnskaper i det aktuelle emnet. Gjennom dialog kan deltakerne i klasserommet erverve ny kunnskap, få andre ideer og forstå noe på andre måter enn de ville gjort om de jobbet individuelt. Begrepet *utforskende arbeidsmåter* vil si varierte og dialogiske måter å undervise på og er en kontrast til den tradisjonelle undervisning med lærerens monolog (Klette, 2003). Læring i praksisfellesskap kan og bidra med å oppklare misforståelser, at elever utvikler nye ord og begreper og ser sammenhenger. (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I en artikkel av Helgevold (2015) belyses hvordan læreren kan legge til rette for et læringsfellesskap der elevene ses på som deltakende i læring framfor mottakere av læring. Artikkelen presenterer observasjoner fra en naturfagstime i en ungdomsskoleklasse. Hvordan læreren agerer i form av det å gjøre plass for elevenes deltakelse i undervisningen er spesielt i fokus. På spørsmål om hva elevene synes er støttende for læring, svarer de viktigheten av dialog i klasserommet hvor de blir hørt og deler erfaringer og kunnskap med medelever og lærer (Helgevold, 2015). Lærerne som ble intervjuet sa de så verdien av dialog i klasserommet, samtidig viste observasjoner at lærere ofte slet med å engasjere elevene i dialoger. Artikkelen problemstilling er «How do Teachers create space for participation in diverse classrooms?» (Helgevold, 2015, s. 5) `The act of holding back`, `the act of passing on` og `the act of non-valuing` er uttrykk som brukes for å beskrive lærerens handlinger. Eksempelet fra naturfagundervisningen viser lærerens balanse mellom det å holde litt tilbake

med å gi et fullverdig svar på et elevspørsmål, gi videre et spørsmål eller en utfordring til elevene i plenum og at læreren unnlater å evaluere elevers svar. Ved å variere mellom disse handlingene kan en etablere interaksjoner i klasserommet slik at elevene blir mer deltakende i undervisningen, hevder Helgevold (2015).

I tillegg til at læreren bruker en strategi som å «spørre fram» elevenes forkunnskaper, kan det å respondere på elevers utsagn og gjøre greie for felles erfaringer være nyttige verktøy i klassesamtaler (Klette, 2013). I forbindelse med å aktivere forkunnskaper, kan IGP-metoden (individ, gruppe, plenum) være nyttig. Gjennom at elevene individuelt og så gruppevis reflekterer over et spørsmål før det besvares i plenum, får flere elever aktivisert seg og større sjans for at flere tør å uttrykke seg i plenum. Helstad & Øiestad (2017) fremmer IGP-metoden som godt verktøy for å få til et flerstemmig klasserom framfor at de samme elevene eller læreren selv snakker for det meste.

Säljö (2015) poengterer forskjellen mellom læring i klasserommet og tilleggelse av ferdigheter i tidligere samfunn hvor en observerte dagligdagse og gjerne livsnødvendige handlinger som jakt og fiske for deretter å være med å utføre dem selv. Klasserommet er et miljø hvor kunnskap og erfaringer mer systematisk framlegges. Felles for begge er likevel deltakelse og læring gjennom deltakelse. I det praktiske liv kan verktøy som fiskestang eller rifle være med, mens i klasserommet er det språket som verktøy som er gjeldende (Säljö, 2015).

2.4 Motivasjon

I oppstarten av undervisningsøkten er klasseledelse sentralt. Flere teoretikere påpeker viktigheten av at lærerne igangsetter undervisning på en motiverende måte (Klette, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Helstad & Øiestad, 2017). Denne oppgaven forsøker å belyse læreres begrunnelser for valg av måter å starte opp undervisningen på og hva elevene motiveres av. Resultatene av disse spørsmålene belyses i datafunn-delen. Dette kapitlet belyser ulike teoretiske perspektiv på motivasjon som kan benyttes i pedagogisk sammenheng.

Etter at vi begynte på videregående, tror jeg Leif Magne ble favorittlæreren til de fleste i klassen. Vi hadde ham i engelsk, og han underviste alltid med entusiasme. Leif Magne tok med det amerikanske flagget til timen for at vi skulle telle stjernene og dermed huske antall stater, og han skrev en A4-side hvis man ba om tips til turistattraksjoner i London. Han hadde også evnen til å se hver enkelt av oss, finner styrkene våre og bygge oss opp. (Martine Næss Sorthe i Aftenposten, 4.9.2016) i (Helstad & Øiestad, 2017, s. 93).

Hvordan lærere kan motivere og tenne engasjement hos elevene i undervisning og hvilke typer motivasjon vi kan finne hos elevene er sentrale spørsmål. En definisjon på motivasjon er at det kan ses på som «en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like.» (Manger, 2012, s. 14). Videre forklarer Manger (2012) motivasjon som noe som vi opplever hvis vi har lyst på noe eller ønsker å utføre noe.

2.4.1 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon kan deles i indre og ytre motivasjon som kort forklart dreier seg om en indre styrt motivert atferd og en ytre form som styrer aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). Den indre motivasjon, forklarer Deci & Ryan (2000), er knyttet til glede i seg selv, genuin interesse eller tilfredsstillelse i å utføre en gitt aktivitet. Deci & Ryan (2000) trekker fram amotivasjon som en indre form for motivasjon hvor det er mangel på interesse og lyst hos eleven til å utføre en oppgave. Noen grunner for amotivasjon kan være at eleven ikke har tro på seg selv, ikke ser nytteverdi i å utføre en oppgave eller at eleven mangler tro på at det å gjennomføre oppgave kan gi resultat. En indre motivert atferd preges av arbeid og lyst og det kan betegnes som eleven er i flytsonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ett eksempel på indre motivert atferd er hvis en elev jobber med en oppgave som han/ hun synes er kjekk, glemmer tid og sted og engasjert i selve oppgaven.

Ytre motivasjon skiller Deci & Ryan (2000) mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon. En kontrollert ytre motivasjon kan bære preg av følelse av tvang til å utføre en oppgave, hvis ikke kan det få negative konsekvenser. Ett eksempel på kontrollert ytre motivasjon er om læreren sier at en elev vil få varsel om IV i et fag om ikke neste oppgave blir levert inn i tide. Autonom ytre motivasjon kan sammenlignes med indre motivasjon når det gjelder handlingen som er egeninitiert. Eleven kan også se verdien av å gjennomføre skolearbeidet, men til forskjell fra indre motivasjon mangler den ekteføyte gleden eller interessen i utførelsen av oppgaven (Deci & Ryan, 2000). Eksempel på autonom ytre motivasjon kan være en elev som leser og arbeider mye i ett fag for å få god karakter for deretter å komme inn på ønsket skole. Begrepet internalisert motivasjon brukes og om denne autonom ytre motivasjon og henger sammen med internalisering av normer og verdier (Deci & Ryan, 2000).

Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til forskning som sier at voksne som mottar autonomistøtte i en oppgave, kan utvikle indre motivasjon og ytre motivasjon i form av høyere forpliktelse overfor gitte oppgave. Når det gjelder elever i skolen vil positiv feedback være viktig autonomistøtte. En slik tilbakemelding eller rettledning kan slå ut begge veier og ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) spiller forholdet elev- lærer inn om hvordan eleven tar

tilbakemeldingen; kontrollerende eller informativt og veiledende. Det å gi positive tilbakemeldinger til elevene knytter Skaalvik & Skaalvik (2013) sammen med lærerens relasjon til elevene og læringsmiljøet i en klasse.

2.4.2 Motivasjon og mestring

Bandura (1997) er innen sosial kognitiv teori kjent for self-efficacy teorien som dreier seg om forventninger om mestring og hvordan troen på egen mestring kan henge sammen med motivasjon. Bandura (1997) skiller mellom en persons egenskaper, atferd og miljø. Elevenes innsats i skolen kan bli påvirket av det læreren sier, læringsmiljøet i klasserommet og elevenes egne forventninger. I teorien om `self-efficacy` eller `efficacy expectations` skiller Bandura (1997) mellom `efficacy expectations` og `outcome expectations`. Efficacy expectations kalles `forventninger om mestring` og vil si en persons forventninger til å kunne utføre en gitt oppgave (Bandura, 1997). I skolen vil det være elevers forventninger om mestring i ulike aktiviteter og oppgaver. `Outcome expectations` bruker Bandura (1997) om de forventningene en person har om hva utfallet blir om de klarer oppgaven. Begge disse typene om forventninger har betydning for en persons motivasjon, ifølge Bandura (1997).

Skaalvik & Skaalvik (2013) fremmer en konsekvens av teori om forventninger om mestring i skolen at alle elevene må gis tilpasset opplæring. En viktig faktor til mestringsforventninger er at elever skal få oppleve mestring av oppgaver som er lignende tidligere erfarte. Bandura (1997) hevder at rutinepregede, lette oppgaver ikke vil gi noen mestringsfølelse, det må være utfordrende oppgaver som er tilpasset nivået. Skaalvik & Skaalvik (2013) poengterer viktigheten med utfordringer i skolen; det er når eleven har jobbet og blitt utfordret i oppgaver at en genuin mestringsfølelse kan melde seg. Det å gi utfordringer inngår i tilpasset opplæring i skolen og oppgavene bør være overkommelige for elevene å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever som har lave forventninger overfor seg selv og blir gitt en oppgave, vil lettere gi opp eller ha en lavere innsats enn de elevene som har høye forventninger til seg selv. Det vil også være naturlig for elever med lave forventninger til mestring å unngå oppgaver eller situasjoner de ikke tror de vil mestre mens på den andre siden vil elever som har høye forventninger om mestring gå i gang med gitt oppgave eller aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik & Skaalvik (2013) poengterer at selv om motivasjon kan bety en prosess i oss som fører til at en aktivitet settes i gang og opprettholdes, kan motivasjon samtidig forklare fravær av aktivitet. Hvordan vi ser på oss selv og i hvilken grad vi er motiverte, er erfaringsbasert sier Skaalvik & Skaalvik (2013) og noe som vi lærer oss.

I sammen med elever som lykkes i større eller mindre grad i skolen, er det vanlig å bruke begrepene motivasjon og mestring. Bandura (1997) bruker ordet *mestring*, Dweck (2006) snakker om *å lære* og at de forskjellige tankesettene elevene har kan henge sammen med hvordan de møter utfordringer. Når elever står overfor oppgaver i skolearbeid vil et utviklende tankesett gi elevene tro på at de kan lære det meste, om de bare legger energi og tid i å lære det (Dweck, 2006). Fokuset ligger i selve læringen. Videre sier Dweck (2006) at lærere med utviklende tankesett kan ha en tro på at alle elever kan lære seg kunnskap og mestre utfordringer så lenge de får de rette utfordringene. Dweck (2006) sin teori om elevers og læreres tankesett og dens påvirkning på elevenes egen tro på mestring og motivasjon kan være nyttige i et læringsmiljø. Et annet tankemønster Dweck (2006) presenterer er et mer fastlåst tankemønster om at intelligens er noe uforanderlig. I skolen kan elever som strever faglig og som føler at intelligens er statisk, miste troen på at de kan mestre eller håndtere utfordringer. Dette kan fort bli en selvoppfyllende profeti hvor elever forblir i dette fastlåste tankemønsteret (Dweck, 2006). Et slikt fastlåst mønster kan også forekomme hos elever som har høyt læringsutbytte, men fokuserer mer på det å være smartest enn selve læringen og dermed ikke anstrender seg så mye, men får samtidig anerkjennelse for ferdigheter og gode karakterer. I skolen kan Dweck (2006) sin teori være aktuell for hvordan elevers tro på egen mestring og motivasjon påvirkes av både hvordan elevers og læreres tankesett er.

2.4.3 Selvbestemmelsesteorien

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at det i pedagogisk litteratur har vært den indre motivasjon som troner som den mest ideelle form for motivasjon og har stått som en motsetning til den ytre form for motivasjon. Videre framlegger Skaalvik & Skaalvik (2013) at det i skolesammenheng er viktig å se på begge former for motivasjon på grunn av at alle skoleoppgaver gjerne ikke tenger den indre motivasjon hver gang. «... skolen kan derfor ikke ensidig satse på indre motivasjon for at eleven skal engasjere seg i oppgaven» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Siden det i skolen vil være mange oppgaver elevene i seg selv ikke synes er interessante, vil det være viktig for lærere å kunne vekke den autonome ytre motivasjon.

Felles for indre styrt motivert atferd og autonom ytre motivasjon er grad av selvbestemmelse hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci & Ryan (2000) legger mest vekt på behovet for selvbestemmelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene *tilhørighet*, *kompetanse* og *autonomi* og forklarer selvbestemmelse som at en selv er kilden for ens handlinger. Selvbestemmelsesteorien går ut på at en selv bestemmer sin atferd, om det er utført med et

indre driv og lyst eller om det er verdiaspektet som taler for å utføre handlingen. Deci & Ryan (2000) setter skille mellom her og om en utfører handling for å oppnå en ytre belønning eller å unngå straff. Tilhørighet, kompetanse og autonomi er viktige behov og vil ifølge Deci & Ryan (2000) kunne bidra til at elevene oppnår en høyere indre motivasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2013) sier at det grunnleggende behov vi mennesker har for selvbestemmelse, gjelder også i skolen. Elevene har et behov for å kunne være med å bestemme og se på ulike valgmuligheter både når det gjelder innhold og arbeidsmåter og bør få dette tilpasset etter alder og nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.5 Oppsummering av teori

Innledningsvis i teoridelen ble det lagt vekt på teorier som framskriver hva oppstart av undervisningsøkten kan defineres som i *tid*, hva lærere *gjør* og *begrunnelser for valg* av aktiviteter i oppstart av undervisningsøkten. Angående tid til oppstarten av undervisningsøkten, bruker teoriene «fra tre til 15 minutter» i sine beskrivelser. Artikkelen til Aung & Tepsuriwong (2017) viser til observasjoner av lærere som underviser i engelsk og kategoriserer sine funn om aktiviteter i oppstarten i fem ulike hovedkategorier; affektive, kognitive, ansvar og uavhengighet, institusjonelle og pragmatiske. Aung & Tepsuriwong (2017) hevder at det bør foreligge noen aktiviteter innenfor de affektive rammene som hjelper med å etablere en god og avslappet atmosfære i klasserommet før igangsetting av en faglig hovedaktivitet skjer. Igangsetting av undervisningen kan gjøre på flere måter, men Aung & Tepsuriwong (2017) fant størst vektlegging de de affektive og kognitive relaterte aktivitetene. Innenfor de kognitive rammer vil det eksempelvis være å finne faglige forbindelser knyttet til tidligere undervisning, informere om timens innhold, introdusere tema og stille spørsmål til elevene. I tillegg til aktiviteter av affektiv eller kognitiv art, fant Aung & Tepsuriwong (2017) det å oppfylle institusjonelle oppgaver som å gi tilbakemelding, kalle fram forkunnskaper og være presis og effektiv som lærer som å være de mest vektlagte delene i oppstarten av undervisningen.

I teorien til McGrath, Davies & Mulphin (1992) konkluderes det med at lærere i større grad bør se viktigheten av aktiviteter innenfor de affektive, framfor de kognitive rammene i oppstarten av undervisningen. En større vektlegging av affektive formål begrunner de med at det å skape en god atmosfære, motivere elevene og oppmuntre til deltakelse vil kunne bidra til en god «tone» i oppstarten av undervisningen og videre gjennom undervisningsøkten (McGrath, Davies & Mulphin, 1992).

Hva lærere *gjør* og hvorfor de *gjør* som de *gjør* inngår i klasseledelse. De ulike teoriene presentert fremmer eksempelvis viktigheten av hva læreren *gjør* (Klette, 2013) i form «å ta regi», «iscenesette» (Helstad & Øiestad, 2017). Ferdigheter i klasseledelse fremmer også Ogden (2012) som viktige og sammenligner god klasseledelse med god undervisning. Teoriene viser til viktigheten av hva lærerne *gjør*, hvilke aktiviteter som velges og viktigheten av å skape et godt læringsmiljø for elevenes læring og tilrettelegging av læringsbetingelser. Kjennetegn på god klasseledelse er nedskrevet av Kunnskapsdepartementet i forskriftene Meld. St. 22 (2010 – 2011) og fremhever faktorer som lærers relasjon til elev, struktur, forventninger til og motivering av elever og etablering av gode læringsstrukturer. Blant disse fire dimensjonene inngår læreren sin oppgave med å være en støttende og positiv relasjon til eleven, styre klassen på måter som gir oversikt og struktur for lærer og elever, motivere elevene til faglig arbeid og klargjøre forventninger til elevene (Meld. St. 22, 2010 – 2011). Læringskultur og etablering av denne inngår også i de fire dimensjonene i Meld. St. 22 (2010 – 2011) og fremmer lærerens store påvirkning i en klasse samt betydningen av hvordan læreren tilrettelegger for læring og måten læreren skaper engasjement i de ulike fag.

Hva læreren *gjør* i oppstarten av undervisningsøkten og hvordan læreren motiverer og «inviterer» elevene inn til faglig arbeid, henger sammen med språk og dialog. Flere teoretikere innen sosiokulturell retning sier noe om viktigheten av språket og dialogen i klasserommet. Språket som hovedverktøy og sonen mellom lærer og elev som betegnes som *den nærmeste utviklingssonen*, er ifølge Vygotsky (1978) en egen sone hvor elever kan lære fagstoff som en ikke ville klart på egen hånd. Skaalvik & Skaalvik (2013) fremmer et annet punkt i sosiokulturell læringsteori om at elevene gjennom dialog, med læreren eller medelever, skal kunne komme fram løsninger selv gjennom veiledning og hjelp. Klette (2013), Skaalvik & Skaalvik (2013), Säljö (2015) og Helgevold (2015) fremmer teorier om dialogstrategier, deltakelse og læring gjennom deltakelse. Disse teoriene kan belyse hvordan læreren kan engasjere og fenge elevene i oppstarten av undervisningsøkten.

Studien vektlegger faktorer som kan virke motiverende i oppstarten av undervisningsøkten hos elever og lærere. Valgt teori om motivasjon er for å kunne definere og belyse ulike typer motivasjon og hvordan disse kan knyttes til elevenes motivasjon til faglig arbeid, knyttet til oppstart av undervisningsøkten.

I denne studien som omhandler oppstarten av undervisningsøkten og tilhørende spørsmål som hvordan og hvorfor den foregår slik og hva som kan være gode og motiverende måter å starte undervisningsøkten på, har teorien forsøkt å peke på ulike forhold som er sentrale for studien.

Teori knyttet til ulike aktiviteter i undervisningens oppstart og kategorisering av disse har bidratt til mer oversiktlige og ryddige datafunn. Hva lærere kan gjøre og hvordan er presentert i ulike teoretiske perspektiv om klasseledelse, sosiokulturelle perspektiv og motivasjon. I forhold til spørsmål om hva elevene synes er motiverende i forhold til oppstarten av undervisningsøkten, belyses ved å peke på teorier innenfor motivasjon og mestring.

3.0 Metode

Temaet i denne oppgaven, oppstart av undervisningsøkten, og spørsmål knyttet til nevnt tema som hvordan lærere «inviterer» elever inn til arbeid med skolefag, og hva som motiverer elevene i oppstartsfasen av en skoletime er utgangspunktet for valg av metodebruk i studien. Disse er praksisnære forskningsspørsmål som omhandler oppstarten av undervisningsøkter i stor grad, som førte til det naturlige valget om å studere på nært hold. Hvilke metodiske valg som er gjort, gjennomføring av observasjon og intervju, samt studiens validitet og reliabilitet presenteres i denne delen.

3.1 Metodisk tilnærming- kvalitativ metode

I forskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ forskning legger vekt på å observere, utforske, det å gå i dybden, og kan vektlegge subjektive meninger. I kvantitativ forskning legges det større vekt på antall og utbredelse når sammenhenger skal ses på (Thagaard, 2018). I en kvantitativ studie er det ofte større utvalg enn i en kvalitativ studie og avstand mellom forsker og deltakere er større enn den nære relasjonen vi får i en kvalitativ studie gjennom metoder som observasjon og intervju.

«Å gå ut i felten» beskrives som «at forskeren tilegner seg kunnskap på grunnlag av kontakten med deltakerne, enten ved å observere dem eller ved å intervju dem» (Thagaard, 2018, s. 46). I valg av metode for datainnsamling, var det ønskelig å gjennomføre tre ulike datasett; observasjon i klasserommet, intervju av lærere og intervju av elever. Disse tre datasettene var tenkt å kunne gi rikelig og utfyllende informasjon om hvordan oppstart av undervisningsøkten arter seg, inkludert opplysninger og refleksjoner fra lærere og elever om viktige spørsmål knyttet til temaet.

Innsamling av data til denne studien inneholder både observasjoner og intervjuer med lærere og elever. Observasjoner av oppstart av undervisningen i Vg1-klassen innebar fagene matematikk, naturfag, norsk, engelsk og geografi. På vg2-nivå er én økt med undervisning i fremmedspråk observert. Datainnsamlingen inneholder blant annet observasjoner av 10 ulike undervisningsoppstarter. I tillegg ble det praktisert en liten pause i løpet av 90-minutters økta

som varte mellom fem og ni minutter. Oppstarten etter denne lille sporadiske pausen kan beskrives som en *restart* i undervisningsøkten. Fem tilfeller av slike restarter ble observert blant de 10 90-minutters undervisningsøktene. Datasettet inneholder også intervjuer av fire lærere og åtte elever. Intervjuene av de fire lærerne er utført enkeltvis, hvor imot intervjuer av elever ble gjennomført gruppevis bestående av fire elever i to ulike grupper. To lærerintervju og alle intervjuene av elever ble gjennomført på skolen. På grunn av nedstenging av skoler, ble de to andre lærerintervjuene gjennomført via Teams. Intervju av lærer på vg2-nivå ble ikke gjennomført da Corona situasjonen oppstod og det ikke ble respondert noe kontakt via e-post for å avtale telefon-intervju.

Fenomenologisk tilnærming er brukt i denne forskningen og når det snakkes om kvalitativ forskning er fenomenologi ifølge Kvale & Brinkmann (2009) «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Denne forskningen har også en hermeneutisk tilnærming ved at en gjennom intervjuer får en dypere forståelse av lærere og elevers tanker rundt forskningsspørsmålene og dermed får fortolkninger av deltakernes handlinger. Geertz (1973) bruker ordet «tykk» beskrivelse om hermeneutisk tilnærming i en studie som inkluderer «utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har» (Geertz, 1973 i Thagaard, 2018). I en såkalt «tykk» beskrivelse i en studie inneholder et meningsaspekt. Kjennetegn for hermeneutikken er at den er opptatt av å gå dypere i meningsinnholdet og forstå de ulike delene av det i lys av helheten (Thagaard, 2018). Denne studien har gjennom fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming gjennom observasjon og intervjuer av lærere og elever, fått sett nærmere på hvordan oppstarten av undervisningsøkter foregår og gitt fortolkning og meningsaspekt gjennom samtaler med informantene. Maxwell (2008) sitt forskningsdesign og modellen for dette designet har gjennom hele prosessen vært til stede, mer eller mindre. Denne interaktive modellen med tilhørende fem komponenter: mål, teoretisk innramming, forskningsspørsmål, metode og validitet, har vært en god modell å benytte for å knytte sammen de ulike komponentene, samtidig som det har vært et godt utgangspunkt for å skille de forskjellige komponentene og utdype hver enkel del grundigere. Dette kapitlet tar for seg metodiske tilnærminger som er brukt i forskningsarbeidets før-, under- og etter-fase, utvalg av deltakere til innsamling av data, hvordan datainnsamling ble

forberedt, gjennomført og etterbehandling av datasett. I dette kapittel vil og etiske overveielser og forskningsoppgavens reliabilitet og validitet bli presentert.

3.2 Utvalg

Datamaterialet brukt i denne oppgaven er hentet fra en videregående skole og består av flere observasjoner i klasserommet til en Vg1 klasse og en observasjon av en klasse på vg2-nivå i videregående skole, studiespesialiserende studieretning. Vg1-klassen består av 28 elever; 12 gutter og 16 jenter. Observasjon av en vg2 klasse var ikke planlagt, en invitasjon fra en lærer nummer 5 skjedde sporadisk i løpet av observasjonstiden. Observasjonen av sistnevnte vg2-klasse består av 8 jenter og 7 gutter.

I søken om å finne deltakere til studien, ønsket jeg å komme til en skole jeg ikke hadde så mye kjennskap til fra før, og hvor jeg kjente få eller ingen lærere og elever. I første omgang ble rektor kontaktet via e-post, deretter kontakt via telefon. Det var under et fellesforum for lærere i videregående skole i fylket hvor jeg kom i kontakt med en ansatte ved den aktuelle skolen. Etter å ha presentert tematikken, avtalte vi et møte med de andre lærerne ved samme vg1-team. Videre var besøket på skolen og i klasserommet gjestfritt og jeg fikk muligheten til å observere alle avtalte undervisningsøkter. Samtalene på skolen under intervjuene og generelt i forbindelse med studien var inspirerende og interessante.

Informantene i vg1-klassen og vg2- klassen er jevnt representert av gutter og jenter. Lærerne er representert med begge kjønn og underviser de fleste fag i denne klassen. Aktuelle deltakere til denne studien er elever og lærere i videregående skole, studiespesialisert retning. Thagaard (2018) kaller dette en strategisk og tilgjengelig utvelging som vil si at de oppfyller kravene til informantene om tilgjengelighet og oppfyller kvalifikasjoner for deltakelse. Etter informasjonsmøte med gjeldende lærere og planlegging av ulike observasjoner, ble elevene informert, tema kort omtalt og praktisk informasjon gitt.

Det var ingen tydelige eller uttalte problemer med å ha en observatør i klasserommet.

Utvalget til intervjuer med åtte elever foregikk frivillig og ved hjelp av lærerens forslag slik at fordelingen ble jevn mellom gutter og jenter. I intervjuene er elevenes navn byttet ut med Elev 1, Elev 2 osv. Lærerne som ble observert og intervjuet er anonymisert i oppgaven ved bruk av pseudonymer. De fiktive navnene stemmer ikke nødvendigvis med informantens egentlige kjønn.

3.3 Etiske overveielser

Når det gjelder forskningsetiske vurderinger, er forskeren pålagt konfidensialitet og taushetsplikt under innsamling av data og ved etterbehandling av data. Angående kvalitative metoder for forskning peker Thagaard (2018) på denne type innsamling av data som en sosial aktivitet mellom observatør eller intervjuer og personer/ informanter som er kilden i forskningen.

Lærere og elever som var informanter var alle over 15 år og kunne dermed selv gi samtykke til å delta i forskningen ifølge NESH (2016), uten foreldres samtykke. På forhånd skal deltakerne ha fått tilstrekkelig informasjon som hva formålet for forskningen er, forskningsfelt og hvordan resultatene er tenkt å brukes til (NESH, 2016). Samtykke til observasjon av klassen som helhet ble gitt muntlig av den enkelte lærer. Deltakerne til intervjuene; åtte elever og fire lærere underskrev et samtykkeskjema i forbindelse med intervjuene.

Et annet punkt som er skrevet i NESH (2016) er hvilken autoritet forskeren gjerne kan ha, og at spesielt barn, men også unge og voksne vil gjøre forskeren til lags og dermed prøve å gi svar etter «ønske» på spørsmål fra forskeren. I situasjon som observatør kan en gjerne legge merke til at informantene endrer litt atferd og blir mer «seg selv» etter hvert. I rollen som intervjuer er det lurt å ha i bakhodet at informanter kan ønske å gi forskeren tilfredsstillende svar og samtidig prøve å ha spørsmålene så åpne som mulig og at spørsmål ikke blir ledende. I intervjumetode er det av betydning at et enkelt og forståelig språk brukes for å få god datainnsamling. I denne kvalitative forskningen hvor det brukes både observasjon og intervju som metode, forsøkes det å få et så riktig bilde og informasjon om temaet hvor intervju i etterkant av observasjon kan gi mer utfyllende og oppklarende opplysninger til dataene i forskningsarbeidet. Under innsamling av data i klasserommet var observasjonen åpen hvor observatør satt bakerst i klasserommet, midt på eller i et hjørne. Utstyrt med en notatblokk, penn og en kopp kaffe i forsøk på å skape en avslappet atmosfære og samtidig prøve å være lite bemerket. Thagaard (2018) påpeker at observasjon uten deltakelse kan være å foretrekke i studier hvor det er grunn til å tro at deltakerne endrer seg om forskeren deltar. Oppstart av undervisningsøkten som undersøkelsessituasjon ga et naturlig valg om å være en åpen, ikke-deltakende observatør. Når en har en ikke-deltakende observatørrolle, kan det ifølge Thagaard (2018) være en fordel å ta notater med begrunnelse om at det for deltakerne kan dempe følelsen om å bli iaktatt.

Masteroppgaven og innsamling av data til den er meldepliktig godkjent av NSD. Det foreligger ingen mulighet for direkte identifisering av informanter eller personlige

opplysninger av deltakerne. Alle navn på lærerne i oppgaven er fiktive, og elevene i gruppeintervjuene er betegnet med Elev + et tall. Deltakerne i prosjektet er i samme nettverk og anonymitet innad alle disse vil være vanskelig å unngå. En etisk utfordring oppstod i skriving av resultater da eksempler fra klasserommet beskrev situasjoner hvor enkelte fag nevnes. Selv om navn på lærerne er fiktive, «røper» noen beskrivelser hvilke fag det gjelder og kan dermed muligens kobles til læreren. Thagaard (2018) peker på det etiske dilemmaet som kan oppstå mellom hvordan en presenterer resultater som er akseptable for deltakerne, samtidig som en skal formidle faglige, relevante perspektiv. Deltakernes identitet ved navn er skjult i denne studien. Situasjoner i det enkelte fag er valgt beskrevet så nøyaktig som det var for å gi en så autentisk beskrivelse som mulig. I arbeidet med datafunn, har både hensyn til deltakeres anonymitet og formidling av relevante faglige funn forsøkt presentert på en best mulig måte ut fra etiske retningslinjer.

En annen etisk utfordring kan være når en i søken etter forskningsbasert kunnskap, har et bedre øye for eller leter etter data som kan støtte personlige syn og meninger om tema som er i fokus. Kunsten å legge bort sine forutinntatte opplevelser og antakelser og heller stille med et tabula rasa kan noen ganger være utfordrende. I intervjusituasjoner har det skjedd at intervjuer har tatt seg i noen ganger til å komme med forslag eller «spinne videre» på tanker som deltakerne har bidratt med. Det var spesielt utfordrende noen ganger når deltakerne «traff» mine synspunkt å holde tilbake egne synspunkter.

3.4 Datainnsamling

Observasjon og intervju er brukt som metoder i innsamling av data til denne kvalitative forskningen. Datainnsamlingens metode knyttes ifølge Maxwells interaktive modell sterkest til mål, forskningsspørsmål og validitet (Maxwell, 2008). I søken etter datamateriale om undervisningsoppstartens HVA, HVORDAN og HVORFOR ble metodene observasjon og intervju naturlige valg. Målet var å kunne observere hvordan oppstart av undervisningen foregår, og intervjuene ville kunne gi svar på hvorfor lærerne starter opp undervisningsøkter slik de gjør. Flere delspørsmål i hovedproblemstillingen kunne og besvares under intervju som for eksempel hva elevene synes er motiverende måter å starte opp undervisningsøkten på og hva lærerne synes kunne være utfordrende i oppstart av undervisningen.

Tidsrom for innsamling av datamateriale forløp seg over to uker på skolen og to enkeltintervjuer av lærere var datastøttede intervjuer i form av Teams i etterkant. Den første

uken ble observasjoner utført og behandling av datamateriale som ren-skriving av feltnotater, skriving av refleksjonsnotater og lage avtaler til intervju med elever og lærere påfølgende uke. På grunn av Corona og stenging av skoler, ble det etter avtale med veileder avtalt at de to siste intervjuer ble utført over telefon/internett.

3.4.1 Observasjon

Observasjon som metode vil si at man «studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten utfører» (Thagaard, 2018, s. 63). Observasjon utgår fra planlegging og struktur hvor forskeren har en mer objektiv vinkling når data innsamles. Nærhet og distanse er to begreper Thagaard (2018) bruker til å forklare hvordan observatør og informanter forholder seg til hverandre. Men dette utdyper Thagaard (2018) nærhet slik at forskeren kan komme innpå og oppleve deltakerne i de ulike situasjonene. Med distanse menes det at forskeren ikke har samme forhold til deltakerne som i dette tilfellet er forholdet mellom lærer og elev (Thagaard, 2018).

Observasjoner av de ni undervisningsøktene på vg1-nivå var avtalt og timeplanlagt med de aktuelle lærerne på forhånd. Observatør var i klasserommet fra oppstart og gikk ut av klasserommet på variert tid, men etter 25 minutter var gått. Observasjon av vg2-nivå ble avtalt i løpet av observatør sin tid på skolen. En undervisningsøkt ble observert, i denne var det observert en restart etter liten pause. På vg1-nivå ble fire restarter av en 90-minutters økt observert. Fag som inngikk i observasjonene var matematikk, naturfag, norsk, geografi, engelsk og fremmedspråk.

Gjennomføring av observasjoner

I observasjon ble feltnotater brukt i klasserommet. På notatarket var det i margin klokkeslett med tidsintervaller på fem minutter; altså 8.15, 8.20 osv. Ellers var notatarket blankt med god plass til å føre ned så mange detaljer som mulig. I tillegg til de klokkeslett som stod på arket, ble signifikant klokkeslett skrevet ned i tillegg, som for eksempel når første faglig hovedaktivitet var i gang. Observatør hadde et åpent sinn og holdt øyner og ører åpne og forsøkte å samle og notere så mye data som mulig i løpet av første del av undervisningsøkten. Etter hver observasjon i klasserommet ble feltnotater umiddelbart renskrevet på pc med klokkeslett og observert data. I tillegg ble det skrevet refleksjonsnotat til observasjonene.

Data som ble observert og notert under observasjoner var alle aktiviteter som oppstod fra undervisningens oppstart etter når timen startet etter klokken, og fram til en faglig hovedaktivitet var i gang. Med hovedaktivitet menes en muntlig eller skriftlig faglig aktivitet som

strekker seg litt over tid. Muligheten til å renskrive feltnotater og notere refleksjonsnotat i umiddelbar etterkant av observasjonene, lettere gjorde observatørens vektlegging om å få så presise og detaljerte datamateriale på plass som mulig. Feltnotater ble renskrevet på pc og de angivelige klokkeslettene ført i margin av notatene. Refleksjonsnotater ble også skrevet ned på pc snarest mulig etter hver observasjon. Thagaard (2018) påpeker viktigheten av å bearbeide feltnotater så snart som mulig etter observasjon da en da sitter med mange inntrykk som skal bearbeides.

Analytiske tilnærminger

I analyse av tekst påpeker Thagaard viktigheten av å «lese teksten inngående for å få en god oversikt over innholdet og danne oss et inntrykk av hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018, s. 151). Videre trinn i analysen er ifølge Thagaard (2018) å vurdere hvilken analytisk tilnærming som er passende for prosjektet. Koding og kategorisering er brukt som framgangsmåte i analysen. De renskrevne feltnotatene ble kodet ved å bruke ulike tusjefarger på de forskjellige kategoriene. Videre ble funn gruppert tematisk i tabeller som er vist i del 4 om presentasjon av funn. For å kunne «forankre kategoriene empirisk, er det viktig at de betegnelsene vi anvender, også sammenfaller med de kategoriene deltakerne benytter seg av» (Thagaard, 2018, s. 154). Betegnelsene brukt om aktiviteter knyttet til oppstart av undervisningen vist i tabell 3 og 4 sammenfaller med begreper som deltakerne har brukt i intervjuer. Funn fra de ulike kategorier presenteres med små overskrifter i presentasjonsdelen. Betegnelsene i de små overskriftene kan variere noe under delen som omhandler presentasjon av funn da elever og lærere under intervjuene brukte noe ulike begreper i samtalene. Tekst med tilhørende tabeller viser funn fra observasjoner, intervjuer med lærere og intervjuer med elever. Feltnotater har vært utgangspunkt til å beskrive situasjoner fra undervisningens oppstart. Disse illustrasjonene vises i kursiv skrift på ulike steder i delen om presentasjon av funn for å gi autentiske eksempler på relevante funn fra studien.

3.4.2 Enkeltintervjuer av lærere

Intervju som metode i kvalitativ forskning kan gi dypere og mer oppklarende svar til temaet og tilhørende problemstillingen og gi mulighet til å forstå sosiale forhold gjennom deltakerens egne perspektiv og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Valg av enkeltintervjuer av lærere var for å kunne ha en en-til-en samtale hvor fokuset var på den ene læreren og samtaler rundt hans eller hennes praksis. Etter utførte observasjoner hadde jeg noen felles spørsmål til lærerne samt noen spesifikke rundt den enkeltes praksis som jeg ønsket å samtale om uten

forstyrrelser eller påvirkninger fra andre. I semistrukturerte enkeltintervjuer mellom forsker og deltaker vil det være en samtale om et felles emne. «Den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonens livsverden gjør det spennende og berikende å intervju» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Kvale & Brinkmann (2009) foreslå en del teknikker som kan være gode redskap i prosessen med å utføre intervju. En intervjuguide er et manuskript som inneholder de tema og formulerte spørsmål som intervjuet skal dreie seg rundt (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden til lærerintervju inneholdt spørsmål knyttet til problemstillingene rundt undervisningsoppstartens hva, hvordan og hvorfor og eventuelle utfordringer knyttet til oppstart av undervisningen. Følgende tre hovedspørsmål var formulert i intervjuguiden. I tillegg ble svar på de tre hovedspørsmål oppfulgt med spørsmål fra intervjuer etter skjønn.

- 1) Hvordan pleier du å starte en undervisningsøkt?
- 2) Hva er begrunnelser for de valgte aktivitetene i oppstarten? Hvilke erfaringer har du med tanke på aktiviteter som virker motiverende for elevene med tanke på arbeid i fag?
- 3) Møter du noen utfordringer rundt oppstart av undervisningsøkten, fra egen eller elevs side?

I tillegg til disse formulerte spørsmålene, bar intervjuene preg av flere delspørsmål etter hva deltakerne satte søkelys på og intervjuers datafunn fra observasjon i klasserommet som det ønsket samtale rundt. I forkant av hvert enkeltintervju av lærer, hadde intervjuer forberedt spørsmål til den enkelte lærere om deres egen praksis gjeldende undervisningsøktens oppstart

Andre redskap til utførelse av intervju var båndopptaker, klokke, notatblokk og penn. Den lille båndopptakeren var plassert på bordet og penn og papir lå ved siden av intervjuguiden i tilfelle det var behov for å notere stikkord til tema eller oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis i intervjuet som intervjuer ville spørre om. Det ble ført ned klokkeslett for intervjuets oppstart og intervjuer prøvde å holde tiden til omtrent 20 minutter per enkeltintervju. Det overskred med noen minutter i hvert tilfelle.

Alle de fire enkeltintervjuer med lærere ble transkribert og skrevet ut på ark. De transkriberte intervjuene ble analysert og opplysninger ble kategorisert med hjelp av koding og tabeller. Transkripsjon av intervjuer er «prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Ved å rydde og kategorisere data fra intervju var det lettere å trekke ut opplysninger og presentere datafunn.

En forutsetning i løpet av tiden med enkeltintervju av lærere, var Corona og nedstenging av skoler. Følgelig ble to av intervjuene gjennomført med datastøtten Teams. Både intervjuer og deltakere hadde begge erfaringer med datastøttede kommunikasjonsformer og disse kunne gjennomføres uten store problemer. En gang i løpet av det ene intervjuet, ble internettkontakten mistet så det ble en liten pause og intervjuer og intervjuobjekt måtte «finne» tilbake til der en var. I retrospekt synes intervjuer at det å kunne ha en samtale ansikt til ansikt er en fordel framfor datastøttede intervjuer. På den andre siden gjorde teknologien slik at det var mulig å gjennomføre fire lærerintervjuer. Den femte lærer som underviste den observerte klassen på Vg2-nivå, var ikke mulig å få tak i til et intervju over telefon eller internett.

3.4.3. Gruppeintervjuer av elever

Et delspørsmål i problemstillingen i forskningsoppgaven var å finne ut hva elevene synes er motiverende i oppstarten av undervisningsøkten med tanke på det faglige arbeid og opptakten til det. I tillegg til observasjon som metode hvor forskeren kan se og merke engasjement fra elevene, vil intervjuer i tillegg kunne gi noen svar rundt temaet.

Elevintervjuene foregikk med 8 elever gruppevis med fire elever i hver gruppe. Grunnen for å velge gruppeintervju med elevene var tanken om at det kanskje er lettere for å elevene å snakke med intervjuer. En annen begrunnelse var ønsket om å få til idémeldring og at elevene i gruppeintervju kanskje kom fram til momenter i tillegg til de de ville gjort på egen hånd. I retrospekt viste gruppeintervjuene til å skape diskusjon og elevene i begge gruppene var aktive i samtalen. Å intervjuer elevene i to grupper hadde og en praktisk fordel, både tidsmessig for elever og intervjuer da de kunne gjennomføres på passende tidspunkt i løpet av de to ukene. Til å gjennomføre intervjuene ble det benyttet et grupperom på skolen. Begge gruppeintervjuer med elever ble gjennomført i løpet av andre uken på skolen, i etterkant av observasjonene og i forkant av enkeltintervjuer med lærere. Gruppeintervjuene varte cirka 35 og 37 minutter. Det ble brukt båndopptaker til intervjuene og intervjuer stilte spørsmål ut fra en intervjuguide med formulerte spørsmål samt sporadiske oppfølgingsspørsmål til elevens svar på tema. Kvale & Brinkmann (2009, s. 151) kaller det «Kunsten å stille oppfølgende spørsmål» og omtaler oppfølgingsspørsmål som noe som kan medvirke til å besvare forskningsspørsmål. I tillegg til båndopptaker og intervjuguide, hadde intervjuer notatblokk og penn til å notere ned underveis stikkord til noen gitte svar som det ønsket utdyping om. For å ikke bryte av samtalen var stikkord nyttig hjelp for å huske hva en ville spørre om siden og samtidig holde tråden i samtalen. Under det ene intervjuet var det en del bråk fra arbeid på

skolen slik at lydopptaket bærer preg av det. Det var allikevel mulig å høre hva som ble sagt under intervjuene og transkribere dem.

Et semistrukturert gruppeintervju mellom forsker og deltakere er en fleksibel samtale der deltakerne selv snakket når de ønsket å svare på spørsmål. Slike gruppeintervjuer, også kalt fokusgruppeintervjuer, kjennetegnes av at det «først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Deltakerne svarte ivrig på spørsmål fra intervjuer og noen ganger kunne samtale minne om en Brain Storming rundt enkelte spørsmål. Enkelte ganger ble deltakere som snakket mindre enn andre spurt direkte spørsmål fra intervjuer. «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Intervjuguiden inneholdt fem hovedspørsmål som intervjuet dreide seg rundt og var formulert følgende:

- 1) Tenk på skoletimestart. Hvordan er oppstarten av undervisningsøkten? Hva skjer vanligvis?
- 2) Hvordan liker dere at undervisningsøkten starter opp? Beskriv gjerne konkrete erfaringer fra klasserommet.
- 3) Hva er gode måter læreren kan bruke for å motivere dere til læring i fag? Hvordan fenge interessen hos dere elever i oppstarten av undervisningsøkten?
- 4) Hva gjør dere selv i oppstarten av undervisningsøkten for å være klare for arbeid med fag? (eks: være på tide, ha bøker og utstyr med, mobiltelefon og pc slått av fra det private)
- 5) Har dere noen tanker rundt hva dere kunne tenkt var annerledes når det gjelder oppstart av undervisningsøkten med tanke på hvordan dere kan bli motiverte til å engasjere dere i fagstoffet?

Det å ha tema og spørsmål nedskrevet var et godt verktøy under intervjuene. På den måten kunne en bedre sikre å samle verdifull informasjon til forskningen i intervjusituasjonen og lettere gjøre at intervjuet holdt seg til tema som forsker søkte svar på. Elevene i begge gruppene var engasjerte, og intervjuet var preget av samtale og litt diskusjon. Noen ganger kunne det bli litt avsporing av tema hvor eksempelvis elevene snakket generelt om motivasjon om arbeid i fag i løpet av undervisningsøkten sett under ett og selve oppstarten av økten kom litt ut av fokus. Et nytt formulert spørsmål fra intervjuguiden var et godt redskap til å få samtalen inn på rett spor igjen. Intervjuene ble transkribert og anonymisert. I delen om datafunn presenteres funn fra analysen av intervjuene. En kvalitativ metode med bruk av både

observasjon og intervju viste seg å være nyttig og komplementerende. I løpet av intervjuene kunne det noen ganger være vanskelig for intervjuobjektene å komme med svar på stående fot. Med notater fra observasjonene ga det intervjuer og intervjuobjektet flere momenter å hente fram og bruke i samtalen. Ved å bruke notater fra allerede observerte datafunn, ga det i noen tilfeller mer utfyllende svar på spørsmål og dermed en bedre kvalitet og validitet gjennom intervjudata.

3.5 Validitet og reliabilitet

Thagaard (2018) knytter begrepet *overførbarhet* i forsknings øyemed til om tolkninger og funn basert på en forskningsundersøkelse kan sies å gjelde i andre tilfeller. Begrepet *reliabilitet* knyttes til grad av pålitelighet om utførelse av forskningen og begrepet *validitet* til forskningens gyldighet av de eksakte tolkninger forskeren kommer fram til i prosessen; fra redegjørelse for «det teoretiske utgangspunktet for prosjektet og de beslutninger vi foretar underveis om hvordan vi tolker data» (Thagaard, 2018, s. 200). Med andre ord spør vi om gjennomføringen av forskningen er god og pålitelig, hvor gyldige tolkninger av funn er sett i lys av de teoretiske rammene for det gitte tema, og om vi kan overføre denne forskningen til å gjelde andre enn kun deltakerne i forskningsprosjektet.

I Maxwells forskningsdesign er validitet en egen hovedkomponent og omhandler hvorvidt forskningens konklusjoner kan være sanne, muligheten for feil eller svekkede resultater og om aktuelle funn gitt for et fagfelt er troverdige (Maxwell, 2008). Maxwells forskningsdesign knytter validitet mest sammen med metode, teori og forskningsspørsmål. Besvarer forskningsfunn forskningsspørsmål? Er metodene som er tatt i bruk gode og tilstrekkelige nok og hvordan samsvarer teori og tidligere forskning med denne forskningsoppgaven?

I denne kvalitative undersøkelsen er deltakerne elever og lærere i videregående skole, vg1- og vg2-nivå, studiespesialiserende retning. Totalt i undersøkelsen har 48 personer deltatt; fem lærere og 43 elever i observasjon. Av disse har 12 personer deltatt i intervju; fire lærere og åtte elever. Under observasjon som metode ble det forsøkt å notere ned så mange observasjoner som mulig under oppstart av undervisningsøkten. Observasjonsdelen var en intens periode i forskningen i og med at det her kun innebar feltnotater og ikke lyd- eller video-opptak. Med øyner og ører åpne ble det notert mange observasjoner, ordnet i tidsintervaller. Det at observatøren satt bakerst i klasserommet gjorde at det var god oversikt over hele klasserommet. På den andre siden var det ikke mulig å få full oversikt over hva elevene gjorde eller se alle elevers ansikter og uttrykk ved å observere fra bakerst i rommet. Feltnotater, observasjonsnotater og refleksjonsnotater fra observasjon er forsøkt å gjøres så

detaljert og presist som mulig. Under innsamling av data fra intervjuer, var det forsøkt å utarbeide gode spørsmål til deltakerne som kunne bidra til å gi noe svar til forskningsspørsmålet. I tillegg var det under selve intervjuene vektlagt at spørsmålene ble stilt og forstått riktig, en forståelse av at deltakerne svarte på det forskeren mente det ble spurt om og korrigerende ved eventuelle misforståelser. Under intervjuene var det noen ganger behov for å tydelig gjøre spørsmål eller stille spørsmål på en litt annen måte. Intervjuer prøvde å stille åpne spørsmål innenfor temaets kjerne. Eksempelvis kunne det hende i løpet av intervjuer av lærere og elever at samtalen noen ganger sporet av til å dreie seg om undervisning eller motivasjon generelt i stedet for selve oppstarten av undervisningen. Hovedfokus under intervju lå i å stille gode, åpne spørsmål, lytte til deltakernes svar og med oppfølgings spørsmål der det passet. Bruk av båndopptaker sørget for å samle alt som ble uttalt og som siden ble skrevet ned, ord for ord. I retrospekt av intervjuene kunne det vært ønskelig med enda flere oppfølgings spørsmål og bevare kunsten og evnen til å holde seg enda strammere til tema gjennom hele intervjuet. I forhold til studiens reliabilitet er det forsøkt å gjennomføre forskningen og dens tilhørende datasett med observasjon og intervju som metode med vektlegging av nøyaktighet og empiri. Et etisk dilemma når det gjelder studiens validitet er som Thagaard (2018) påpeker fraværet av deltakerne i prosessen med å analysere og tolke data. Deltakerne er til stede sammen med forskeren i felten under innsamling av data, mens forskeren selv er ansvarlig for den øvrige forskningsprosessen som å tolke data, konkludere og utvikle teoretiske perspektiv.

Når det gjelder overførbarheten i denne studien om oppstart av undervisningsøkten, må teori, metode, forskningsspørsmål og validitet ses i sammenheng. Thagaard (2018) vektlegger viktigheten av et dyptgående teoretisk innhold og at det da dannes sterkere grunnlag for overførbarhet. Leseren kan da knytte teoretisk perspektiv, forskningens datafunn sammen med egne erfaringer (Thagaard, 2018). I forskningen er det viktig med en kritisk gjennomgang i arbeid med analyse, at analysen er transparent og at en studerer «avvikende tilfeller». I kvalitativ forskning hvor utvalget er lite i forhold til kvantitativ forskning, er det viktig med deltakere som gir god og relevant informasjon i forhold til temaets problemstilling. Maxwell (2008) viser til en analytisk tilnærming angående generalisering av resultater fra kvalitative forskning. Maxwell hevder at i tillegg til at resultater kan overføres til annen målgruppe, kan utvikling av en teori overføres til andre kasus. Denne forskningens grad av overførbarhet til andre målgrupper må ses i sammenheng med utvalget, som er en sentral diskusjon i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Denne studien har et strategisk utvalg på

fem lærere og to klasser med elever. I hvilken grad overførbarheten av resultatene til en større populasjon er, vil være vanskelig å si. Samtidig må det trekkes fram at lærerne representerer ulike aldersgrupper, begge kjønn og har ulik ansiennitet i læreryrket. Elevutvalget består av elever i videregående skole og representerer en jevn fordeling med gutter og jenter.

Observasjoner av oppstartene av undervisningen viste mye felles i de ulike fag og med forskjellige lærere. Følgende kan studien si noe om tendenser angående oppstart av undervisningen og hvordan den gjennomføres samt hvordan noen lærere og elever i den videregående skole reflekterer rundt undervisningsøktens oppstart. Elevene i denne studien går på videregående skole, studiespesialiserende retning og studien vil derfor kunne si noe om tendenser for denne målgruppen. Funn angående studiens hoved forskningsspørsmål om hva en god oppstart av undervisningen er, kan muligens overføres til flere personer i læringssituasjoner; fra barneskole til studenter i høyere utdanning. Overførbarhet kan i kvalitativ forskning ses i lys av teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Følgende vil resultater fra observasjons- og intervjufunn vil diskuteres opp mot teori i drøftingsdelen og grad av overførbarhet vil da kunne bli mer tydelig. Under analyse av funn ble jeg oppmerksom på at valgt teori og tidligere forskning hadde nær relasjon til resultater av vektlagte kategorier til emnet. På bakgrunn av dette kan studien sies å gi kunnskap, øke oppmerksomhet og forhåpentligvis gi inspirasjon til andre angående dette temaet.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil analyse av innsamlet datafunn bli presentert. Datamaterialet består av tre sett; observasjonsfunn fra klasserommet, enkeltintervjuer med fire lærere og to gruppeintervjuer av elever med fire elever i hver gruppe. Deltakerne i forskningsprosjektet er alle elever i én vg1 klasse samt fire lærere som underviser denne klassen ved en videregående skole i Rogaland, studiespesialiserende studieretning. I tillegg til denne ene vg1-klassen er det observert en undervisningsøkt på vg2-nivå i ett fag. Først presenteres funn fra observasjoner i klasserommet av undervisningsøktens oppstart. Deretter presenteres lærernes fra intervjuene med hovedfokus på de fire hovedspørsmålene fra intervju-guiden. Tredje del presenterer elevenes refleksjoner rundt oppstart av undervisningøkten med vektlegging på motivasjon.

4.1 Funn fra observasjoner i klasserommet

For å illustrere noen situasjoner fra det virkelige liv i klasserommet, følger beskrivelser av to av de observerte oppstartene av undervisningsøkten.

Morten:

Det er mandag morgen klokken 8.15 og undervisningsøkten er startet ifølge klokken. Lærer Morten er på plass samt alle de 28 elevene i denne vg1-klassen, gutter og jenter. Alle elevene står eller mingler litt rundt og venter på sine nye makkerpar og plasser, tydelig klar over denne omrokkingen da de kom til skolen denne mandag morgen. Stemningen virker god. Alle elevene «seiler» til sin nye plass etter at navnet blir ropt opp. Læreren sier at elevene kan snakke litt på engelsk om hva de gjorde i helga når de kommer til pultene sine mens kopiark som skal brukes senere i økten deles ut. Elevene småsnakker med hverandre i flytteprosessen og finner sine nye makkerpartnere og nye pulter hvor de fortsetter å prate om helga, noen på engelsk, andre på norsk. Morten forteller hva målet med dagens undervisningsøkt er, alle elevene følger med. Klokken er 8.20 og på spørsmål fra læreren om elevene har fått med seg noen aktuelle nyheter siden sist, blir det først helt stille. «Er det noen som har hørt om `Meghexit`?» Alle ser framover på læreren. En jente rekker hånda i været og forteller litt. Læreren spør oppfølgings spørsmål til denne nyheten og en annen elev svarer på spørsmålet. En tredje elev forteller en politisk nyhetssak om Trump og Iran og forholdet rundt det. læreren spør nye oppfølgings spørsmål og flere elever svarer. Etter hvert setter læreren på en 1-minutts snutt med nyheter som vises på storskjerm, deretter diskuterer elevene parvis nyhetene som ble presentert. Elevene følger nøye med på nyhetene og er aktive i etterkant når de snakker med medelever. Legger merke til at det ikke er noen synlige mobiltelefoner. Alle er i dialog med hverandre, stort sett parvis.

Monica:

Skoledagens 2.undervisningsøkt (3. og 4. time) starter klokken 9.55. Lærer Monica er på plass og hilser på elevene og spør om alle sammen er klare. «Noen som ikke er her? ... Da er vi straks klare» sier Monica og lar blikket gli over klassen sin. To jenter på bakerste rad holder på med mobiltelefonene sine. Læreren spør om det er noen som husker hva de gjorde forrige time. Læreren henvender seg til jentene med mobiltelefoner og spør. De fleste har lærebøkene framme. En gutt kommer inn to minutter for sent. Læreren fortsetter. En gutt til kommer inn, noen småprater, så kommer enda to gutter inn i klasserommet. Litt uro nå. Monica ber alle om å rolig finne fram skrivesaker og bøker og skriver deretter en oppgave på tavlen og minner dem på ulike måter å løse oppgaven på. Klokken er 9.58 og omtrent alle elevene har skrivesaker, bøker og pc framme. De fleste er i gang med å regne. Læreren går rundt til enkeltelever og ser til om de vil ha hjelp. To gutter diskuterer matematikk-likninger, 2. grads-likninger. Flere diskuterer parvis svarene og peker mot tavlen der oppgaven står.

Blyantene går, det regnes, noen arbeider individuelt og andre ser ut til å samarbeide om oppgaven. Elevene er allerede godt i gang med faglig arbeid. Ingen lyder eller forstyrrelser fra mobiltelefoner, observerer kun en mobiltelefon som ligger på en pult.

I dette kapitlet vil funn fra observasjoner i klasserommet presenteres fra og med oppstart av undervisningsøkten til første faglige hovedaktivitet er i gang. Det ble notert oppstart av skoletimen etter klokke og når læreren var på plass i klasserommet. I alle observerte tilfeller med unntak av ett var læreren på plass når klokka viste tid for timestart. Ofte var lærerne i klasserommet allerede før klokken viste at ny undervisningsøkt var i gang. I det ene observerte tilfellet var læreren noen minutter sen til restart etter liten pause midt i økta. Denne situasjonen viste seg enestående og gjaldt en akutt elevsak. I løpet av en uke ble det observert 9 oppstarter i alle fagene matematikk, naturfag, norsk, engelsk og geografi i en Vg1 klasse. I tillegg ble det observert en undervisningsøkt på Vg2 nivå i fremmedspråk. Antall observasjoner av den enkelte lærer varierer noe. En grunn til dette er at noen lærere underviser i flere fag i denne klassen. Tabellen under viser en oversikt over hvordan fordelingen av observasjoner i klasserommet har vært i forhold til de ulike lærerne:

Tabell 1 Antall observasjoner av oppstart av undervisningsøkter per lærer

Observasjoner Av oppstarter	Antall observerte oppstarter (hoved)	Antall observerte restarter (etter liten pause i undervisningsøkten)	TOTALT:
Lærer 1	4	2	6
Lærer 2	2	0	2
Lærer 3	2	1	3
Lærer 4	1	1	2
Lærer 5	1	1	2
I ALT:	10	5	15

4.1.2 Oppstart av undervisningsøkten- TID

Hoved oppstart

I teoridelen defineres tiden til oppstart av undervisningsøkten eller «åpningsfase» til å være mellom de første tre til 15 minuttene av økten. Av ti observerte undervisningsøkter på 90

minutter, var tiden fra oppstart av økten til første faglige hovedaktivitet i gang hovedsakelig fra tre til 15 minutter i alle tilfeller med unntak av ett. Med *hovedaktivitet* menes en aktivitet som varer litt over tid som eksempelvis en skriveoppgave, en muntlig aktivitet som forelesning eller samtale om et emne. Oppstarten av undervisningsøkten tok i tre tilfeller 3 minutter, to av oppstartene tok 5 minutter, de fem lengste oppstartstilfellene var på 7, 10, 14 og 15 minutter, hvor den lengste oppstarten av timen var på hele 24 minutter før en faglig hovedaktivitet var i gang. I sistnevnte tilfelle var det mye informasjon som skulle gis elevene i løpet av øktens oppstart, som bytting av lærer i et fag en periode og informasjon om ulike engelsk fag som kan velges til vg2-nivå. 10 hoved-oppstarter av undervisningsøkten ble observert i løpet av innsamling av data fra klasserommet. Først presenteres hovedoppstartene av undervisningsøkten angående tid, deretter observasjoner av restartene etter små, sporadiske pauser.

Tabell 2 Tid fra hoved oppstart av undervisningsøkt til første faglige hovedaktivitet er i gang

Antall minutter til første faglige hovedaktivitet er i gang	3	5	7	10	14	15	24
Antall observasjoner	3	2	1	1	1	1	1

De to situasjonene som ble beskrevet innledningsvis om oppstart av undervisningsøkten er representative for flere av de totalt 10 observerte hovedoppstartene av undervisningsøkten. Tabellen viser at i fem av 10 observerte tilfellene var lærerne i gang med en faglig hovedaktivitet i løpet av de fem første minuttene av undervisningsøkten. I ni av 10 observerte tilfeller var læreren i gang med en faglig hovedaktivitet i løpet av de tre til 15 første minuttene av undervisningsøkten. Tiden baseres på angivelig klokkeslett for oppstart av skoletimen. Siden lærerne var på plass til rett klokkeslett i samtlige observasjoner, blir tiden lærer starter opp samme tidspunkt som timeplanen viser til de ulike timestart.

Restart

I løpet av en undervisningsøkt på 90 minutter, drev skolen med en praksis hvor elevene fikk en liten pause omtrent midt i økten på cirka fem minutter. I fem tilfeller ble denne «restarten» etter luftepause observert.

Vanlig praksis ved denne skolen var at elevene fikk en liten pause omtrent midt i undervisningsøkten. Den ble kalt «luftepause» eller «5-minutters pause». Det ble observert

fem slike «restarter» av undervisningsøkten og de fem små pausene varte alle mellom 6 og 11 minutter i tid.

Selve oppstarten etter småpausene kunne variere. I tre av de fem observerte tilfellene kom elevene raskt i gang med det faglig arbeidet. I ett av disse tilfellene jobbet elevene videre med skriftlige oppgaver som de hadde begynt på før den lille pausen. Et par elever småpratet litt om utenom skole ting, en elev reiste seg for å hjelpe en annen, det var god arbeidsro. I det andre tilfellet skulle elevene se film og de fulgte godt med når den ble startet. Den tredje situasjonen hvor elevene kom raskt i gang etter en restart, ble elevene igangsatt med å diskutere i par en faglig filmsnutt de hadde sett før pausen.

I to av tilfellene gikk det flere minutter til arbeid i fag var i gang fra restarten av økten begynte. I ett av disse tilfellene tøyset elevene mye og sendte papirfly gjennom rommet. Selv om læreren minnet elevene på at de gikk på videregående skole og ikke barnehage, lot de seg ikke stoppe. Noen elever sang litt. Fem minutter etter restarten av økten, gikk læreren bort til en elev og minnet ham om at mobiltelefon ikke er tillatt i timen. Enda et papirfly seilet gjennom rommet syv minutter etter restarten. Dette tilfellet var et unntak, det var fredag og sent på dagen. I den femte observerte restarten etter en liten pause, ble læreren forhindret på grunn av en elevsak og kom 6 minutter etter restart av undervisningsøkten skulle vært i gang igjen. Elevene var overalt i klasserommet og de fleste enset ikke at læreren var tilbake. Hun stilte seg opp framme i klasserommet uten å si et ord, og ventet. Dette var samme metode som læreren hadde brukt med hell i undervisningsøktens hoved oppstart. Fremdeles like mye leven så læreren gikk bort og skrev en setning på krittavlen. Noen få elever snudde seg mot tavlen og så at `her er læreren i gang`, mens de fleste stod rundt omkring og snakket med hverandre. Så ble døra til klasserommet lukket med et lite smell, og blikkene til elevene gled framover. Fire minutter etter at læreren ankom klasserommet, ble det rolig og læreren spurte faglige spørsmål til teksten de hadde lest før den lille pausen.

4.1.3 Aktiviteter i undervisningsøktens oppstart

På bakgrunn av innsamlede data fra observasjoner i klasserommet, kan de ulike aktivitetene som skjer i oppstarten av undervisningsøkten sorteres i tabell. Følgende ulike aktiviteter ble i undervisningens åpningsfase observert hos de fem lærerne:

Tabell 3. Ulike observerte aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten av de 5 lærerne

Aktiviteter i Oppstarten av undervisningøkten	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Totalt
1. Hilse på elevene	x	x	x	x	x	5
2. Opprop/ sjekker tilstedeværelse	x	x	x	x	x	5
3. Småprat, uformelt innhold	x		x	x		3
4. Få ro, markere at undervisningen er startet	x	x	x	x	x	5
5. Organisering av elever i klasserommet	x		x	x	x	4
6. Samle inn mobiltelefoner			x			1
7. Informere om timens hovedinnhold	x	x	x	x		4
8. Vise til læreplanmål i faget	x			x		2
9. Repetere lærestoff fra forrige undervisningsøkt		x	x			2
10. Dialog om tema, parvis/grupper	x	x	x		x	4
11. Lærer stiller elever spørsmål om et gitt tema	x	x	x	x	x	5
12. Igangsetting av skriftlige oppgaver eller test		x	x	x		3
13. Lærer veileder individuelt i klasserommet		x	x			2
14. Gjennomgå oppgaver med elevene		x				1

De første og mest vanlige aktiviteter i oppstarten

Som Tabell 3 viser, brukte alle lærerne flere aktiviteter i løpet av undervisningsøktens oppstart; de første tre til 15 minuttene. Den vanligste og første aktiviteten å starte undervisningsøkten på var at lærerne hilste på elevene og tok så opprop av alle elever eller noterte hvem som ikke var til stede. Noe annet som var felles for alle lærerne var at de brukte ulike måter for å få ro, markere at undervisningen var startet, som eksempelvis å be elevene finne fram bøker, minne om mobiltelefon, stå stille og vente til det var ro i klasserommet eller begynne å snakke om noe. Her følger en beskrivelse på hva en lærer gjorde for å få ro i klassen, markere at undervisningen har startet:

Hilde er fremmedspråklærer og venter på at elever fra ulike klasser skal finne veien til klasserommet. Klokkene 9.58, tre minutter ut i økten, stiller hun seg og framme i klasserommet, er helt rolig, sier ingenting. Det blir fort stille i rommet og når det er helt lydløst sier Hilde «god morgen» på tysk. Hun fortsetter å snakke tysk, jeg skjønner at hun sier klassen har

besøk, reiser meg og presenterer meg på tysk så godt som mulig. Læreren ber elevene finne fram leseboka.

Småprat

Tre av de lærerne i de observerte tilfellene lot elevene småprate litt i oppstarten av undervisningsøkten. Beskrivelsen fra lærer Morten sin undervisnings-oppstart viser at etter at elevene har funnet sin nye makker og tildelt nye sitteplasser, snakket elevene med sin nye makker om hva de gjorde i helga- på engelsk. Denne aktiviteten foregikk i et par minutter etter at elevene ble organisert på nye plasser og lærer delte ut kopier. Organisering av elever i klasserommet ble registrert hos fire lærere. Med jevne mellomrom byttet elevene makker og plasser og det skjedde i løpet av observasjonsperioden. Grunnen til at flere lærere organiserte dette, var at undervisningen foregikk i ulike klasserom avhengig av hvilke fag de hadde.

Informere om timens innhold, vise til læreplanmål

Fire av fem lærere informerte om innhold eller tema for kommende undervisningsøkt i oppstarten av undervisningsøkten. Av disse fire, viste to lærere til læreplanmål ved bruk av tavle eller prosjektor og White Board. Tre lærere ble observert å bruke pc, prosjektor i oppstarten av undervisningsøkten for å vise film, forklare faglige begreper eller vise til læreplanmål i fag.

Klokken er 8.15 og Martin organiserer og ordner slik at elevene setter seg i de nye makkerparene. Samtidig får han oversikt over hvem som er til stede. Læreren informerer om elevsamtaler. Klokken 8.20 gjennomgås litt teori på Smart Board og krittavle om dagens tema ARV. Alle 28 elevene er på plass, omtrent halvparten av elevene på pc fremme og omtrent halve klassen har læreboka på pulten. Martin finner fram læreplanmålet som er gjeldende for denne økten og viser på Smart Board. Noen tar notater.

Lærer stiller elevene spørsmål

Observasjonsfunn viser at alle de fem lærerne stilte faglige spørsmål til elevene om aktuelle temaer i løpet av undervisningens oppstartsfasen. I noen tilfeller spurte læreren elevene om spørsmål rundt et emne, i andre tilfeller spurte elevene spørsmål. Det ble observert flere tilfeller hvor læreren i stedet for å gi svar, spurte klassen tilbake samme spørsmål som eleven hadde stilt. Følgende er en observasjonsbeskrivelse fra undervisningen med Martin som utspilte seg rett etter dagens tema og læreplanmål var presentert, som beskrevet ovenfor.

En elev stiller et faglig spørsmål. Martin tenker litt, lar være å svare og spør heller tilbake til elevene: «Er det noen som vet svaret?» En elev kommer med forslag. Slik fortsetter det. En

annen elev spør om kombinasjon i blodtype AB + B. Læreren spør tilbake til elevene om det er noen som vet, og det er det. Det har oppstått en dialog nå, interaktivt. Flere elever melder seg på. Klokken er 8.30 og det noteres at elevene følger godt med. Gutten rett ved siden av observatør, søker nå etter «alleler» på sin Mac på Store Norske Leksikon. Martin underviser om kjønnsbundet arv og spør elevene spørsmål underveis. Så underviser han videre om arv og blødersykdom. Elevene følger med og er aktive.

I oppstarten av undervisningen hos alle fem lærere ble det observert at læreren stilte spørsmål til elevene om deres kunnskap til emner i ulike fag. Noen lærere stilte og oppfølgings spørsmål til den enkelte elev eller til hele klassen etter at et svar var gitt fra elev.

Dialog parvis og i små grupper

Hos fire av fem lærere ble det i undervisningsøktens oppstart observert at elevene samtalte i par eller små grupper om et faglig tema. I noen tilfeller ble IGP-modellen brukt der lærer ba elevene tenke over et spørsmål eller en oppgave, så diskutere med makker eller i små grupper, for deretter å diskutere mulige svar i plenum. Tabell 3 (s. 40) viser at to lærere repeterte fagstoff fra forrige undervisningsøkt. I den ene observasjon av undervisningsøktens startfase, ble repetisjon utført i plenum muntlig før elevene gjorde en skriftlig oppgave individuelt. I det andre tilfellet ble elevene bedt om å repetere fagstoff parvis, med makkeren sin. Beskrivelse fra en slik situasjon:

Klokken 8.28, 13 minutter etter undervisningsøktens start er alle elevene ferdige med den lille uketesten. Lærer Lena får alle elever inn i klasserommet igjen og spør hvordan det gikk, og om det er greit å være i gang igjen etter jul. 2 gutter kommer inn i klasserommet et halvt minutt for sent, beklager seg. Lena ber elevene om å snakke med sidemannen om hva de lærte forrige gang. Elevene går gjennom viktige begrep fra emnet fra forrige undervisningsøkt. Det prates og summes fra over alt i klasserommet.

Alle fem lærerne ble observert å møte presist til undervisningsøkten. I ett tilfelle ble en lærer heftet etter en liten pause midt i undervisningsøkten på grunn av elevsak og denne restarten vil bli utdypet og drøftet i diskusjons-kapittelet.

Av aktiviteter som var observert hos bare en eller to lærere var tiltak i forhold til mobiltelefonen, repetisjon av fagstoff, gjennomgå oppgaver i plenum og at lærer veileder enkeltelever i klasserommet. Tabellen viser at det var to lærere som ble observert veilede elevene individuelt med faglig arbeid. Det vil si at lærerne gikk rundt i klasserommet og så til

at elever hadde forstått og var i gang med oppgaver, eventuelt at lærerne veiledet elever som trengte hjelp med faglig arbeid.

Repetisjon av lærestoff

Det å repetere lærestoff fra tidligere undervisninger ble observert hos to lærere. I ett tilfelle ga læreren noen instruksjoner om «intervall» knyttet til en oppgave i matematikk og spurte om elevene husket dette fra forrige undervisningsøkt. Deretter regnet læreren ut regnestykket på tavlen og viste hvert ledd av utregningen. I denne observasjonen forklarte læreren grundig utregninger og spurte elevene underveis om å forklare komponenter i førstegradslikninger. Denne repetisjonen ledet opp til hoved-emnet for undervisningsøkten, og som var nytt for elevene for året, som var å lære seg oppgaver med andregradslikninger.

Et annet observert tilfelle med bruk av repetisjon av fagstoff var da Lærer 3 tidlig i oppstarten av økten ba elevene snakke med sidemannen eller de foran eller bak om hva de lærte forrige undervisningsøkt. Elevene summerte og snakket seg gjennom en rekke begrepsstikkord om emne fra forrige gang. Etterpå spurte læreren «Hva gikk vi gjennom sist?» og flere elever svarte. Imens denne aktiviteten foregikk, viste læreren noen stikkord på Smart Board som elevene kunne følge med på.

Gjennomgå oppgaver

Det å gjennomgå oppgaver sammen med elevene ble observert hos en lærer. Oppgaven som var en likning i matematikk faget ble skrevet på tavlen og det blir vist framgangsmåter for å løse likning. Deretter skulle elevene regne ut oppgaven i sin egen skrivebok, gjerne samarbeide for å løse oppgaven. Etter en liten stund sa læreren at klassen skulle regne likningen sammen imens læreren skrev på tavlen. Elevene deltar i utregningen.

Mobiltelefoner

Innsamling av mobiltelefoner ble observert hos én lærer som brukte en kasse ved døren. Noen elever la den i kassen når de kom inn i klasserommet, andre ble påminnet om å legge dem der.

Det er en tidlig januarmorgen, klokken er 8.12 og Lena er allerede på plass i klasserommet, hilser på elevene som kommer og minner dem om at de nå har fått nye plasser. Ved døren er en kasse til bruk for mobiltelefoner og Lena ber elevene om å legge mobiltelefonene i den.

Klokken er 8.15 og 24 elever har kommet. «Da er klokken 8.15» sier Lena, hilser god morgen og noen elever svarer god morgen tilbake. Lena spør om alt er bra og minner elevene på mobiltelefonene i kassen igjen. To elever til legger mobiltelefonene i kassen. Læreren ber elevene organisere pultene slik at de sitter litt fra hverandre når de skal ha ukesprøve.

På forhånd hadde ikke observatør fått noe informasjon angående mobiltelefoner og eventuelle regler om bruk av disse. I observasjonene av oppstarten av undervisningen ble det lagt merke til hvor lite, eller ingen bruk av mobiltelefoner det var. Det viste seg at bruk av mobiltelefoner var et lite problem i denne klassen og at gode rutiner var allerede innarbeidet, med eller uten bruk av innsamling av mobiltelefoner i kasse.

4.2 Intervju av lærere - Lærerens verden

Intervju av lærere foregikk i etterkant av observasjonene i klasserommet. To av intervjuene ble gjennomført på skolen mens to intervjuer ble gjennomført via Teams på grunn av restriksjoner som følge av Corona situasjonen. Tre hovedspørsmål var utgangspunkt for intervjuene (vedlegg 2, s. 81).

- 1) Hvordan pleier du vanligvis å starte en undervisningsøkt?
- 2) Hva er begrunnelser for de valgte aktiviteter og hvilke erfaringer har du med tanke på aktiviteter som virker gode eller motiverende for elevene?
- 3) Møter du noen utfordringer rundt oppstart av undervisningsøkter, fra egen eller elevs side?

Disse spørsmålene var åpne og ga mulighet for vide svar og oppfølgingsspørsmål fra intervjuer. Spørsmålene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene i artikkelen «Lesson Openings», på norsk fritt oversatt til «oppstart av undervisningøkten».

4.2.1 Oppstarten av en undervisningsøkt- aktiviteter i regi av læreren

Første spørsmål til læreren dreide seg om lærerens tanker rundt hvordan en undervisningsøkt vanligvis starter, hvilke aktiviteter som er gjeldende i oppstarten av undervisningøkten. Data fra intervjuene ble transkribert, analysert og oppsummert i kategorier som tabell 4 (s. 45) viser.

Tabell 4. Aktiviteter i regi av lærerne i oppstarten av undervisningsøkten ifølge datafunn fra intervjuer

Aktiviteter i Oppstarten av undervisningsøkten	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
1. Hilse på elevene	x	x	x	x
2. Opprop	x	x		
3. Småprat, uformelt innhold		x	x	x
4. Få ro, markere at undervisningen er startet	x		x	
5. Informere om plan for timen/ vise til kompetansemål	x	x	x	x
6. Repetere lærestoff fra forrige undervisningsøkt		x		x
7. Få elevene i gang raskt med faglig hovedaktivitet	x	x		
8. Stille spørsmål til elevene om gjeldende tema			x	x

Tabell 4 viser til intervjuer fra fire lærere og viser samsvar mellom funn fra intervju og observasjonsfunn (se Tabell 3, s. 40). Samtlige fire lærere oppga at de pleier å hilse på elevene i oppstarten av undervisningsøkten og at de gir informasjon om plan for timen. Tabellen viser at to av lærerne pleier å ta opprop på begynnelsen av skoletimen og tre av lærerne nevnte det å ha litt uformell prating med elevene som en av de første aktivitetene. Lærer 2 og lærer 4 oppga at de repeterer skoletimens innhold fra sist gang og oppsummerer litt. Tabellen viser at samtlige lærere bruker flere aktiviteter i løpet av oppstart av undervisningsøkten.

4.2.2 Refleksjoner rundt lærerens valg av aktiviteter for undervisningsøktens oppstart
 På spørsmål om valg av aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten, ble lærerne bedt om å begynne sine valg av de aktuelle aktiviteter. I intervjuet dreide samtalen seg også rundt spørsmål om erfaringer lærerne hadde til undervisningens oppstart med tanke på aktiviteter som kunne virke motiverende for elevene. Intensjonen var å få fram noen erfaringer omkring hva lærerne gjør i oppstarten av økten for å koble elevene på, pense dem inn mot faget. En annen måte å si det på er «hvordan invitere elevene inn til arbeid i de enkelte fag», hvordan motivere dem. Svarene var varierende, noen med fellesnevner mens enkelte begrunnelser utgikk fra refleksjoner i det enkelte fag.

Se elevene

Lærer 1 og 2 begrunnet valg om å ta opprop både av praktiske grunner for å notere seg hvem som er til stede og samtidig få ro i klassen. I tillegg så lærer 1 på opprop som en mulighet til å si navnet på alle, få blikkontakt med elevene og dermed at hver elev blir «sett». «... så får en snakket eller kommunisert med hver elev hvis en sier navnet deres, så det er og en fordel», uttrykket læreren.

Informere om timens innhold, vise til læreplanmål

Samtlige lærere oppga det å gi praktisk informasjon og informere om innholdet i skoletimen som en aktivitet i løpet av oppstart av undervisningen ut fra følgende begrunnelser: Lærer 2 presiserte at plan for dagen samt resten av uka ble som oftest gitt ved ukas første undervisningsøkt, mandagen eller tirsdagen. Argumenter fra lærernes side med tanke på å informere om mål for undervisningsøkten eller plan for timen var at elevene skulle bli forberedt på det som skulle skje og tanken om at elevene skulle bli mer fokuserte. Lærer 4 mente å vise til fagets læreplanmål, ville trygge elevene til vurderingssituasjoner hvor gitte læreplanmål ville være kjente for dem; «... jeg tenker hvis de kan lære seg å forstå at det stoffet de jobber med nå er relatert til et læreplanmål så vil det hjelpe hvis de kommer opp i eksamen i det faget til å kunne se `okay`, jeg har fått disse læreplanmålene ... at det kanskje blir lettere å koble sammen». Det å ha mål for undervisningsøkten begrunnet Lærer 3 med som viktig for at elevene skulle få oversikt over hva de skulle gjøre i gitt undervisningsøkt og at de samtidig fikk en forståelse av hvorfor de skal jobbe med de gitte temaene. Videre oppga Lærer 3 at det å referere til Læreplanen og de aktuelle læreplanmål i fag som styrer mye av innholdet i undervisningen for å vise at det er en hensikt bak. Lærer 1 begrunnet det med å gi klare mål til elevene kan gjøre det lettere å holde konsentrasjonen oppe gjennom skoletimen. På spørsmål om erfaringer som kan gi en god oppstart av undervisning med tanke på «å fenge, eller invitere flest mulig elever inn i tema til fag det undervises i», oppga Lærer 1 viktigheten av at elevene vet hva de skal holde på med og hvorfor. «Hvis en kan på en måte få vise de HVORFOR en skal holde på med det de skal holde på med, og de forstår det på et vis, så hjelper det mye, tenker jeg». At elevene forberedes på timens innhold, mente Lærer 1 førte til at elevene ble mer fokuserte og at det kunne være lettere å holde konsentrasjonen oppe gjennom økten. Lærer 2 la vekt på med dette spørsmålet verdien av at elevene forstår hvorfor de skal lære det aktuelle lærestoff i det enkelte fag.

Småprat

Tre lærere oppga småprat i oppstart av undervisningsøkten som en grei aktivitet imens elevene finner plassene sine i klasserommet, finner fram utstyr og kommer til ro. Lærer 2 poengterte at etter det «er de klar» og tilføyde «... de bruker litt tid på å finne plassene sine, slutte å prate med hverandre, komme til ro og ta fram bøkene sine og sånt, så da snakker vi bare om hyggelige, generelle ting og så pleier de å bli rolige ganske fort og da er de klar til å høre hva vi skal gjøre i dag ...» Lærer 3 begrunnet småprat med relasjonsbygging med elevene og mente undervisningen går lettere om en har god relasjon til elevene. I tillegg mente Lærer 3 at det var bare positivt å vise at en er oppriktig interessert i elevene. «En merker jo det at om en har god relasjon til elevene, så går undervisningen mye lettere. Og så er jeg jo oppriktig interessert og da tenker jeg jo at det er bare fint å vise til dem at jeg bryr meg om dem og har lyst å høre hvordan de har det». Lærer 3 la og til viktigheten av å se elevene med alle de fag de har i sin helhet for å vise at lærerne er et felles lag for klassen.

Relasjonsbygging

I oppstarten av undervisningsøkten informerte Lærer 2 elevene at forståelsen av oppgaven vil komme etter hvert som de jobbet med den, hvis de ikke forsto oppgaven umiddelbart. Det å trygge elevene i oppstarten av økten så Lærer 2 på som vesentlig og la til at elever som har vanskeligheter med å forstå, oftest sier minst. I den forbindelse la læreren til at det er viktig at elevene sitter sammen med noen de kan jobbe godt sammen med og hjelpe hverandre. I tillegg håpet Lærer 2 på at det å gå rundt i klasserommet og veilede, observere det de gjør, vil kunne gi en oversikt og hjelp til den enkelte. Andre faktorer som er viktige for oppstart av undervisningen er ifølge Lærer 2 at elevene er trygge på læreren og at læreren føler seg trygg på fagstoffet som skal bli presentert i løpet av undervisningsøkten. Lærer 2 la til «og jeg prøver jo å spørre dem av og til, hva de liker og hva synes de selv, kanskje særlig nå når det er hjemmeskole så har de vært gode til å gi tilbakemelding på hva som fungerer bra, hva som ikke fungerer bra, hva ønsker vi ...»

Etablere ro, markere at undervisningen er i gang

Det å få ro og markere at undervisningen har startet, oppga to lærere som aktuelle aktiviteter i oppstarten av undervisningen. Lærer 1 la vekt på å markere at «nå har timen begynt» for å bevisstgjøre elevene om at pausen er slutt, undervisningen har begynt, læreren er klar, ro forventes. Lærer 3 vektla ro i klassen på grunn av respekt for medelever og lærer samt at ro er viktig for at elever skal få med seg informasjon. «... så starter jeg ikke undervisningen før jeg ser at det er stille og at nå har jeg oppmerksomheten til alle» uttalte Lærer 3. En annen

begrunnelse fra Lærer 3 om hvorfor det er viktig å ha alle elevers oppmerksomhet før en begynner var at «det handler litt om respekt ... jeg står der framme og gir en beskjed og hilser på de så forventer jeg at de skal være rolige da, og at det er en høflig måte å gjøre det på».

Repetisjon

Repetisjon av fagets innhold fra forrige undervisningsøkt, oppga to lærere som relevante. Det å repetere fagstoff ble begrunnet av Lærer 2 som å være nyttig da nytt stoff ofte bygger videre på eksisterende stoff og la til at repetisjon uansett kan være nyttig for elever som kanskje ikke fikk med seg undervisningen forrige gang, eller har glemt noe og trenger å friske opp fagstoffet. Bruk av repetisjon i oppstartsfasen begrunner Lærer 2 også med at det er «ment å være en liten hjelp til å komme litt i gang i dag så ikke elevene sitter og tenker at ´uff, nå aner jeg ikke hva det snakkes om´. Repetisjon som en av aktivitetene i undervisningsøktens oppstart så Lærer 4 på som viktig når det gjelder å få elevene inn i de faglige tankebanene, «for de har jo mange forskjellige fag og jeg tenker jo, jeg underviser forskjellige fag og noen ganger så må jeg tenke ´okay, hva holdt vi på med sist time ...» og føyer til at det er viktig å ha en kobling mellom det en har gjort før en fortsetter. Ifølge Lærer 4 kan det å spørre elevene om hva de husker fra sist undervisningstime hjelpe dem å «komme på plass» i faget samt at en får følelse av «hvor klassen er», etablere kontakt og kjenne på stemningen.

Lærer 2 vektla dialog i oppstarten av undervisningsøkten med eksempelvis å spørre elevene hva de gjorde sist gang. Med dette erfarte læreren at elevene bidrog med ulike svar og kunne komme fram til en oppsummering fra forrige gang i plenum og var dermed penset mot fagets aktuelle tema og videre bygging på det. Med å vektlegge det å komme raskt i gang med faglige aktiviteter var det vanlig at Lærer 2 skrev ned en oppgave på tavlen til elevene som skal regnes ut. Denne aktiviteten oppga læreren som en individuell eller parvis aktivitet som viste seg å fungere godt. Etter en liten stund ville læreren regne ut stykket på tavlen og vise ledd for ledd hvordan det kunne gjøres. Lærer 4 påpekte også viktigheten med å linke nytt tema, om det bygger på noe, til et tidligere tema og spør gjerne elevene «husker dere, kan dere si noe om det ... og så kan jeg bruke det til å gå et steg videre».

Lærer til stede når undervisningsøkten starter

Et viktig moment rundt oppstart av undervisningen var ifølge Lærer 3 at læreren er til stede når skoletimen starter. Begrunnelsen var tosidig; for det første er det et tegn på tydelig klasseleder og for det andre at en får hilst på elevene når de entrer klasserommet.

Raskt i gang, et anslag av noe

Lærer 1 fremmet den viktige betydningen med å komme raskt i gang med aktiviteter som var knyttet til undervisningens faglige innhold. Så snart elevene var kommet på plass og til ro, var målet å starte med faglig aktivitet like etter oppropet var gjennomført. «Jeg prøver å komme i gang så fort som mulig med de aktivitetene vi skal i gang med ... det er på en måte formålet mitt og da, mange ganger så tar jeg et opprop fordi at de da roer seg litt ned når en gjør det.»

For å fange elevens oppmerksomhet kunne et relevant anslag av noe tilknyttet undervisningsopplegget videre, gjerne et overraskende moment fra lærerens side, være en god måte å starte på ifølge Lærer 1. I forbindelse med undervisning tilknyttet dikt eller sang kan for eksempel læreren starte økten med å introdusere en sang eller lese opp et dikt for å fange elevenes oppmerksomhet og engasjement. Andre aktiviteter Lærer 1 framstilte som nyttige med tanke på å invitere elevene inn i faget var å fortelle noe interessant om et tema, komme med et sitat, Brain storming, tankekart eller bruke Talk Wall, et digitalt verktøy hvor elevene kan samle sine bidrag om et emne. Lærer 4 påpekte at i enkelte fag kan en viktig invitasjon til undervisningsøkten være å knytte relevante faglige tema til elevenes personlige liv, «noe de har erfart selv eller kan få nytte av i fremtiden».

Dialog

Dialog var et sentralt tema i samtaler med lærerne på spørsmål om aktiviteter som kan virke engasjerende for elevene i oppstarten av undervisningsøkten og ble begrunnet med flere faktorer. Gjennom dialog kan man finne forkunnskapene til elevene om et gitt tema, uttalte Lærer 1 og la til «hvis noen viser iver er det stor sannsynlighet for at andre blir smittet av denne iveren og så blir det et godt klassemiljø og ja ... så blir det et godt LÆRINGSMILJØ.. rett og slett.» I tillegg mente Lærer 1 at dersom elever får dele sin eksisterende kunnskap, kan dette gi selvtillit, motivasjon og mestringsfølelse videre. For å få flest mulig elever aktive, begrunnet flere lærere dialog i par som metode, deretter dialog i klassen. Parvis dialog begrunnet Lærer 1 med at «hvis det er to stykker som har det samme svaret, eller at de føler de forstår det, er det større sjanse for at de tør å rekke opp hånda og delta i timen, tenker jeg». Videre argumenterte Lærer 1 for at det ikke er alle som tør å delta høyt i timen, men at de i hvert fall får gjort noe, praktisert noe, parvis. Lærer 2 begrunnet gode erfaringer med dialog mellom elevene med at når elever forklarer fagstoff for hverandre, forklares det ofte på måter som er vel så forståelig som at læreren gjør det. «... opplever av og til at elever har en litt annen måte å forklare på.»

Stille elevene spørsmål

To lærere oppga og det å stille spørsmål til klassen om et gitt tema som en aktivitet i undervisningsøktens oppstart. Begge lærerne begrunnet dette med at læreren kan spille på elevenes forkunnskaper, at elever besitter mye kunnskap og ved å stille spørsmål kan læreren få oversikt over eksisterende kunnskap og finne noen «knagger» å bygge videre kunnskap på. På spørsmål til Lærer 4 om hvorfor læreren valgte å gi videre et spørsmål fra elev til hele klassen, svartes det: «... ofte så sitter de med mye kunnskap samlet, og jeg tenker de kan ha nytte av å hjelpe hverandre og se at de kan bidra med noe ... enn at jeg skal stå og komme med alle svarene. At de kan tenke litt selv og hjelpe hverandre». I tillegg begrunnet lærerne at ved å stille spørsmål kunne det gi rom for dialog, elevene tenker selv omkring ulike tema som de deler med seg og at det kan senke terskelen for deltakelse slik at de blir mer aktive videre utover i undervisningsøkten. At elever får dele eksisterende kunnskap og være mer aktive i timene ville kunne gi elevene mer mestringsfølelse, var enda et argument. Lærer 3 uttalte «En vil ha de med, bygge på fellesskapet i klassen om at her skal vi prøve å forstå noe i lag. Dere skal være med på det.» En annen begrunnelse fra Lærer 3 var at elevene kan «dette av» om læreren prater for lenge.

Lærer 3 og Lærer 4 begrunnet det å stille spørsmål til elevene som en god og engasjerende aktivitet ved at læreren skaper rom for dialog og deltakelse. Lærer 3 syntes det var viktig å høre hva elevene visste om et nytt gitt tema og hadde gode erfaringer med å spørre elevene i plenum. Lærer 3 la også vekt på det å senke terskelen for deltakelse tidlig i undervisningsøkten og erfarte at det kunne føre til høyere aktivitet blant elevene utover undervisningsøkten. Intensjonen rundt elevens deltakelse i undervisningsøktens oppstart var å gi dem mestringsfølelse og dermed motivasjon for videre læring. Elevene blir mer deltakende og som Lærer 4 uttalte; «bidra er bra, elevene tenker da selv og blir mer aktive».

Oppgaver og tester

I det aktuelle faget som Lærer 3 underviste denne klassen i, hadde klassen fast rutine med ukesprøve ved undervisningens oppstart i faget. Etter avtale med elevene om å være på tide og ha utstyr i orden, erfarte Lærer 3 denne prøven som en god aktivitet i oppstarten av undervisningsøkten. Testen inneholdt spørsmål om forrige ukes faglige innhold og Lærer 3 fikk inntrykk av at det ga elevene mestringsfølelse ved at mange fikk til mye på denne type liten vurdering. I tillegg var testens innhold god repetisjon på innhold av forrige undervisningsøkt og læreren syntes det virket motiverende på elevene. Etter endt test gikk elevene ut på gangen og ventet på at alle skulle bli ferdige. Det ble da en «ny oppstart» etter

det. Lærer 2 kunne fortelle at elevene i den observerte vg1-klassen gjerne ville ha oppgaver og forslag til løsning skrevet på tavlen. I matematikkfaget opplevde læreren at det var bedre å vise utregning ledd for ledd på tavlen enn å gi muntlige forklaringer. Observasjonsfunn viste at læreren i oppstarten av undervisningsøkten, skrev et regnestykke, eksempelvis en likning, på tavlen som elevene skulle prøve å løse.

4.2.3 utfordringer knyttet til undervisningsøktens oppstart

På spørsmål om det foreligger noen utfordringer knyttet til oppstart av undervisningsøkten hadde samtlige fire lærere ganske få momenter å fremlegge.

Restart etter liten luftepause

En utfordring som var felles for alle lærerne, var at det noen ganger kunne være utfordrende å komme i gang igjen etter «den lille pausen». I løpet av en undervisningsøkt på 90 minutter fikk elevene en liten «luftepause», «5-minutters» i flere fag. Lærerne meldte om svært få for sent komninger om morgenen, men at det oftere var elever som kom for sent etter den lille pausen midt i undervisningsøkten. Om læreren skulle starte opp med undervisning eller elever skulle fortsette med oppgaver, var det utfordrende når alle ikke møtte til rett tid. «Den pausen blir alltid litt lenger enn den skal være og det tar litt tid å få de til å sette seg ned igjen og begynne. Så jeg bruker nok litt mer tid på det enn oppstarten av første del av timen», sa Lærer 2 og la til at det gikk mer tid på restarten etter luftepause enn ved selve hoved oppstart av undervisningsøkten. Lærer3 opplevde at elevene kunne være litt urolige etter en slik liten pause, det kunne bli vel livlig, «ta litt av» og sette læreren litt ut av spill. Lærer4 fortalte den lille pausen ofte kunne dra ut for noen elever og har reflektert rundt det å vente til alle er på plass kontra å fortsette undervisningen igjen med de elevene som er på plass. Konklusjonen har blitt at det ifølge lærer4 har vært best å starte opp undervisningen igjen, selv om det kan bli litt bråkete når de siste elevene kommer inn i klasserommet.

Foruten utfordringer knyttet til oppstart av undervisning etter en liten pause midt i økten, nevnte Lærer1 at bruken av mobiltelefoner i timen kunne føre til at lærer kom ut av rytmen i undervisning eller opplegg. Lærer1 la til at bruk av mobiltelefon i skoletimene ikke er et stort problem, men når det skjedde av og til, kunne det være en forstyrrende faktor. Litt utfordringer knyttet til mobiltelefonen nevnte Lærer 3 om at det brukes litt tid på å be elevene legge dem vekk.

Andre utfordringer

Lærer2 uttrykte og at det ikke er de store utfordringene i oppstarten av undervisningsøkten, og skrøt av hvor greie elevene var og at de kommer raskt i gang med skolearbeid. Det kunne være litt utfordrende om elevene ikke var stille noen ganger og ga tegn til at de egentlig ikke hadde så lyst å være i timen. Lærer 3 og Lærer 4 snakket begge om at oppstart av undervisningsøkten kunne gå litt tråere på slutten av skoledagen enn tidlig på dagen. Om undervisningsøkten er sent på dagen, mente Lærer 3 at det spesielt var viktig med dialog og det å få elevene i aktivitet. «... vi kan ofte merke at de er trøtte på slutten av dagen ... og da prøver jeg det at de sitter sammen og samtaler med partneren og at de er i aktivitet. At de ikke bare skal sitte og høre på ...» Lærer 4 fortalte det kunne være utfordrende hvis en som lærer kom for sent til undervisningsøkten, at elevene da kunne «ta av litt». Læreren selv kunne bli stresset over å ha kommet for sent til undervisningens oppstart og dermed føle litt mer kaos rundt undervisningens oppstart.

4.3 Intervju av elever -Elevenes verden

De to gruppeintervjuene med elever bestod av fire elever i hver gruppe. Elevene tituleres med navn Elev1 til Elev8. Intervjuene tok utgangspunkt i fem hovedspørsmål som omhandlet elevenes beskrivelser av oppstart av undervisningsøkten, hvilke aktiviteter elever liker at oppstarten inneholder, hva som motiverer dem til læring i oppstarten av undervisningsøkten i fag og hva elevene selv gjør i starten av en skoletime. Alle elevene bidro med svar på spørsmålene, noen litt mer enn andre. Noen spørsmål ble stilt om enkelte aktiviteter basert på observasjoner som var gjort i forkant. De to intervjuene ble transkribert og analysert. Videre ble ulike aktiviteter er gruppert som eksempelvis *opprop og beskjeder, småprat, repetisjon/ oppgaver, gulrot* og vises med små overskrifter i teksten. Svar på spørsmål 2, 3 og 5 fra intervjuguiden angående hvordan elevene liker at undervisningsøkten starter og hva lærerne kan gjøre for å motivere til arbeid i fag, presenteres sammen da temaene glir over i hverandre.

4.3.1 Oppstart av undervisningsøkten – hva skjer

På spørsmål om hva som vanligvis skjer i oppstarten av en undervisningsøkt, ga elevene litt forskjellige svar. Begge gruppene uttrykte at det kommer an på hvilken lærer og fag de har, at noen lærere pleier å ta opprop og organisere litt mens andre lærere igjen er raskere i gang med undervisningen. Den ene gruppen, Elev5 – Elev8, påpekte at det ofte kunne være litt bråkete i klasserommet ved oppstart av skoletimen og hvor raskt det ble rolig var avhengig av hvor «streng» eller tydelig læreren var.

Opprop og beskjeder

Flere elever sa at de fleste lærere ikke pleier å ta opprop av alle elever, men heller notere seg hvem som er borte. Elev 7 la til at lærerne starter ganske fort på undervisningen, i forhold til ungdomsskolen. Elev 1 i den andre intervjugruppen sa og at undervisningen starter raskt etter litt praktisk informasjon og påminning om at pc og mobiltelefoner legges bort. Begge gruppene fortalte at lærerne ofte pleier å si hva som er planen for den kommende undervisningsøkten, eventuelt at planen er lagt ut på forhånd på digital plattform.

Småprat

Elever i begge intervjugrupper uttrykket at de i flere fag får snakke litt sammen helt i begynnelsen av undervisningsøkten. Mandag morgen kunne det være at de fikk snakke litt om helga som var eller noe annet utenom faglig, «... så får vi vær litt sosiale ...». Noen elever la til at det og kunne være faglige temaer de snakket sammen om i starten av skoletimen. En elev uttalte: «Noen lærere liker at vi starter timen med at vi snakker med hverandre, fordi som tenåringer har vi et ganske stort behov for å snakke, og jeg tror det hjelper for at vi skal holde oss rolige i løpet av timen. Andre lærere begynner rett på presentasjon og da er det ikke like lett å følge med.» Forelesning av lærer med bruk av PowerPoint presentasjon ble nevnt av den ene gruppa som en aktivitet som var vanlig å tidlig i undervisningsøkten.

4.3.2 Hvordan elevene foretrekker at undervisningsøkten starter opp – hva som motiverer *Småprat, dialog*

På dette spørsmålet snakket flere elever i begge intervjugruppene om hvor godt de likte å få snakket litt sammen helt i begynnelsen av undervisningsøkten. Noen argumenterte med at de gjerne hadde noe på hjertet med sine klassekamerater fra helga eller dagen før og mente at hvis de fikk snakket litt sammen, ble de mer rolige og klar for undervisning. Noen la til at det gjerne kunne være faglig rettet og, bare de fikk snakket litt sammen. Elev 7 påpekte og at i stedet for at læreren begynner å prate om et emne, kunne heller læreren gi tema og si «hva vet dere om dette?», «snakk litt med sidemannen». Elev 5 la til at litt småprat kunne gi en roligere overgang enn en undervisningsøkt som begynte rett på forelesning eller fram med bok og oppgaver. Elev 2 sa og at det er kjekkere og lettere å snakke om noe enn bare å høre. Noen elever svarte på dette spørsmålet at de likte når læreren hilste på elevene med et «hei» eller «hvordan går det» som kunne gi en følelse av at læreren snakket til «OSS» og at det da kunne være lettere å følge med. Det å få snakke sammen i oppstarten av undervisningsøkten ble nevnt av flere elever i begge grupper. Elev 5 sa «når vi snakker får vi repetert det jeg kan og får høre hva andre mener og hva de har forstått av det vi har lest eller hva læreren har sagt, så

da henger jeg mer med og». Rundt diskusjon om den sosiale praten i oppstart av undervisningsøkten, la Elev2 til: «ja, eller at vi har en faglig diskusjon da, at vi er muntlige på en måte». Elevene i begge intervjugruppene la stor vekt på det å «snakke sammen», «bruke ord og begreper», det å kunne samtale om noe var en aktivitet som var godt likt i oppstart av undervisningsøkten. Samtaler med faglig innhold framla elevene i begge gruppene som motiverende faktor, enten at de fikk snakket i par, små grupper eller at læreren stilte faglige spørsmål som elevene kunne svare på i plenum. Elev1 sa: «Det er det med en interaktiv del i starten. Det trenger ikke å handle om helgen vår, det trenger ikke handle om personlige ting, men det trenger å være deltakelse. Ja, vi trenger ikke snakke så mye, vi kan si et par ord». I tilfeller der læreren startet undervisningsøkten med å stille spørsmål til elevene om et aktuelt tema i stedet for at læreren hadde en monolog om et emne eller gikk gjennom en PowerPoint, syntes elevene var engasjerende. Elever i intervjugruppe 1 snakket om dialog som en motiverende aktivitet og likte å høre hva andre elever mener og hvordan medelever har forstått noe de hadde lest eller læreren hadde snakket om. Elev 1 uttalte «det å snakke sammen gjør at jeg henger mer med». At elevene selv fikk bidra med det de kunne fra før, sa de ga mestringsfølelse og motivasjon for videre arbeid i økten.

Innhold for timen, vise til læremål

Det å vise til læreplanmål i faget i oppstarten av undervisningsøkten hadde elevene i begge grupper meninger om. De fleste elever syntes det var greit å bli vist læreplanmål i ulike fag for da «får vi vite hva vi bør lære og hva som ikke er så viktig». En elev så ikke helt poenget i å se læreplanmål i tilfelle det var noe kjedelig på programmet, kunne det bli demotiverende for kommende undervisningsøkt. Flere elever poengterte at selve bruken av ordet «kompetansemål» kunne gjøre at de mistet litt motivasjonen. På den andre siden ville de fleste elevene gjerne vite HVA innholdet for timen skulle være; «hvis de sier de sier hva vi skal gjøre, synes jeg det er mer greit for da er jeg forberedt på hva som kommer ...». Elev 1 fortalte at noen lærere legger ut plan for timen på It's learning og at elevene på forhånd kan sjekke hva de skal gjøre «og da kan det være lettere på en måte ... hvis du ser fram til noe som skjer litt senere ...». Flere elever poengterte at de likte når læreren forteller hva som skal skje, det å få en oversikt over timens innhold ble trukket fram som en god måte å starte opp undervisningen. «For jeg liker når ting er forutsigbart. Jeg liker på en måte å ha på tavlen det som skal skje, det jeg skal gjøre og det som forventes» sa en av elevene.

Oppgaver, vurdering, repetering og oppsummering

Av andre momenter som kom fram i intervju spørsmålet om hvordan elevene liker at undervisningsøkten starter opp, ble det nevnt repetering, oppsummering, oppgaveløsning i plenum og små vurderingssituasjoner. Ett eksempel på repetering av fagstoff var at elevene i ett fag hadde en ukesprøve helt i oppstarten av undervisningsøkten. Denne testen var oppgaver til forrige ukes fagstoff og en forutsigbar vurdering ved å ha den fast hver uke. Flere elever fremhevet at de likte å ha disse småprøvene som var overkommelige i mengde fagstoff, en fast aktivitet hver uke og «veldig greit å få repetert det vi har hatt fra sist gang». I tillegg uttrykte elever at de får den sosiale biten rett etter prøven «så får du snakket ut om hvordan det gikk på den prøven eller du bare dekket det behovet for å snakke». Den faste ukes testen i ett fag ble også trukket fram som motiverende aktivitet i oppstart av undervisningsøkten. Det å ha den lille testen i oppstarten av timen og om de ga gode resultater, ga motivasjon til å fortsette. Elev3 la til «Ja, du får motivasjon til resten av timen og nytt stoff, og ny prøve på en måte».

Elev1 framla repetisjon som viktig og motiverende i oppstarten av undervisningen fordi «da er det noe du har hørt om før og da er det på en måte lettere å henge med». Det å kunne starte timen med repetisjon eller noe litt kjent ble nevnt til å gi mestringsfølelse. «Ja, det å starte litt enkelt slik at vi kan kjenne på mestringsfølelse» ble uttalt å være motiverende i oppstarten. Videre sa Elev1 at «alle liker å kjenne på følelsen at 'YES! jeg fikk det til'» så det å starte med noe kjent før noe nytt og for noen tungt lærestoff, var motiverende.

Det å starte opp med oppgaver eller gjennomgang av oppgaveløsning i plenum i klasserommet, trakk noen elever fram som motiverende og viste til fag der læreren viser forslag til oppgaveløsning på tavlen. Elever likte godt at de først fikk en gjennomgang og så fikk prøve selv etterpå. «Da er det lettere å komme i gang og på en måte med timen» la en elev til.

Elev8 syntes det var greit hvis lærerne «oppsummerer hva vi har gått gjennom fra det kapitlet sist gang eller da vi hadde det faget slik at vi henger med». Elev5 ville at «læreren skal spørre oss, og hvis det ikke er noen som vet, kan han/ hun legge til noe, så legger vil til noe, så legger han/ hun til noe, slik at det blir en kombinasjon ...».

Kjække aktiviteter

Elev 4 foreslo å holde på med pc, «sånt som ikke er fag-relatert, som spilling» kunne være motiverende for oppstarten av undervisningen. Elev 6 foreslo kjække opplegg som «lek, eller

sosiale opplegg, at vi kan snakke, jobbe i grupper ... og jeg føler jeg lærer mer når jeg jobber med andre». Ett eksempel som ble nevnt var et gruppeprosjekt i et fag som resulterte i et produkt som ble framvist for klassen. Det å starte med en liten filmsnutt, dokumentar eller 1-minutts nyhets-klipp ble også trukket fram som motiverende aktiviteter. Elev 2 syntes det å se en video var lett og følge med på. «Hvis du har sett en video i stedet for å høre læreren snakke, selv om det bare er 1 minutt, så er det liksom et lite avbrekk», la Elev 1 til. Av andre aktiviteter som kunne være kjekke og fengende i oppstarten av undervisningen foreslo en elev små konkurranser som å løse en oppgave på en liten plastikk tavle med tusj og være «første mann ferdig til å vise». Quiz eller spørsmål med alternativer ble nevnt som andre engasjerende aktiviteter i oppstarten av undervisningen. Flere elever syntes det var kjekt om læreren i starten av timen bare begynte å fortelle noe «random fra livet deres, noe som har skjedd eller et eller annet. Flere elever sa seg enige i det og Elev5 la til «det blir litt mer åpent». Elev7 uttalte «Bare ha en samtale før undervisningen, for da er det god start».

Gulrot

Noe annet motiverende kunne være hvis læreren lovet en gulrot i oppstarten av undervisningsøkten som eksempelvis hvis elevene jobbet godt med faget, skulle de få se en liten dokumentar eller lignende på slutten av undervisningsøkten. I den andre gruppen ble og ytre motivasjon trukket fram som «når du er ferdig med disse oppgavene, kan du gå hjem». Elevene gjorde klart at det ikke var mye tidligere de fikk gå, men om det var 3 minutter det stod om, «har det noe å si for motivasjonen». Enda en elev trakk fram at de gjerne vil ha en belønning for det de gjør. Flere elever i begge intervjugruppene trakk fram kortet med at det var virkningsfullt om lærerne brukte gulrøtter som motivasjon. «Hvis læreren for eksempel sier; hvis dere jobber godt nå så får dere det eller det». Viktigheten av skolefag i seg selv kunne være motiverende, meddelte et par elever. Det å følge med fra første stund og ikke henge bak. Hvis elevene ønsket å komme inn på vg2-nivå på samme skole, sa de gode karakter måtte til.

Interessert i faget, medbestemmelse

Andre faktorer elevene mente var motiverende i oppstart av undervisningsøkten var at læreren smilte og var glad, ikke har dårlig holdning eller er sur. Elevene likte og at læreren oppfordret elevene til å stille spørsmål og refererte til en lærer som sa at «ingen spørsmål er for store eller små», og at de «må spørre slik at de forstår faget». Elevene var og enig i en elevs ytring om at å true ikke hjelper på motivasjon, men heller lager dårlig stemning. Elev 8 sa: «... det er viktig å vise at du er engasjert i det du gjør og prøver å få med alle». Elev7 sa seg enig i det

og la til at om læreren viser at han/hun er glad i faget sitt, kan elevene og bli smittet av det. Et par elever nevnte og at om elevene fikk være med å bestemme noe av faginnholdet og trakk fram eksempel der de selv fikk velge en sang eller dikt de skulle jobbe med. I ett tilfelle fikk elevene i oppgave å finne en sang som det skulle jobbes med neste økt i det aktuelle fag. Elevene sa at det å få være med å bestemme innhold noen ganger, ga dem motivasjon fra oppstarten av i den påfølgende undervisningsøkt.

Opprop

At elever og lærere kommer på tide til undervisningen ble nevnt som en faktor for god oppstart. Samtidig sa elevene at læreren ikke behøver å ta opprop av hver enkelt elev, det så de ikke helt poenget med. Forslag fra elevene var at læreren kunne notere seg de det gjaldt, om noen var borte.

4.3.3 Elevenes egen innsats i oppstarten av undervisningsøkten

Presis til timen og nødvendig utstyr

På spørsmål om hva elevene selv gjør for å være klar til oppstarten av undervisningsøkten var elevene enstemmig i at de er på plass når timen starter. Det å ha med bøker og utstyr var for elevene en selvfølge. «Du tar ut bøkene dine og sitter stille og klar når læreren skal begynne. Prøve å være stille i hvert fall, ikke snakke med folk», uttalte Elev 6. Elev1 sa «Men det er jo det som er... hvis jeg har med bøkene og er på tiden, så er jeg bare automatisk mer motivert enn jeg ville vært hvis jeg ikke hadde bøkene.» Uten å stille med bøker og nødvendig utstyr, sa elevene at det da er lettere å ta fram pc med private gjøremål eller gjøre andre utenom skole ting. «Men bøkene ... du føler bare at du er KLAR til timen når du har med det du skal ha med». I begge intervju gruppene fortalte elevene at omtrent alle elever er på plass om morgenen og til oppstart av ny undervisningsøkt. Problemet sa de va etter det «lille friminuttet», at det hender ofte at alle elever ikke er på plass da.

Mobiltelefon og pc

Bruk av mobiltelefoner ble så vidt nevnt, elevene syntes ikke det var et stort problem med bruk av mobiltelefoner i oppstarten av undervisningen. Det ble nevnt at det kunne være flaut å bli oppdaget med mobiltelefon og elevene ville gjerne unngå tilsnakk. En elev trakk fram at det passet seg ikke med mobiltelefon, i undervisning eller i samarbeid med andre elever. En annen elev tenkte på læreren, at de ville ikke plage læreren, de gjør bare jobben sin. «Jeg pleier nesten aldri å ta opp mobilen i timen ... og så pleier jeg ikke ta opp pc-en før vi skal jobbe med den, for ikke å bli distraheret», sa Elev2. En elev i intervjugruppen kunne fortelle at pc-en ble brukt inni mellom til å spille spill med noen i klassen. Elevene trakk fram faren for å

få anmerkning om mobil eller pc ble brukt til privat bruk. De la til at de ofte fikk advarsel før en eventuell anmerkning, men ville helst unngå begge deler.

4.4 Aktiviteter inndelt i ulike kategorier

Tabell 5 (s. 59) tar utgangspunkt i en tabell i artikkelen til Aung & Tepsuriwong (2017, s. 254) og viser ulike aktiviteter som er knyttet til formål i åpning av undervisningsøkten.

Formål og aktiviteter er delt inn i fem ulike kategorier; affektive, kognitive, studentansvar, institusjonelle og pragmatiske rammer slik Aung & Tepsuriwong (2017) har kategorisert de ulike aktivitetene. *Beskrivende oppgave/ aktivitet* til høyre i tabellen er funn hentet fra de tre datasettene *observasjoner i klasserommet, intervjuer med lærere og intervjuer med elever*

Tabell 5 (s. 59) oppsummerer aktiviteter og er organisert i ulike rammer. Tabellen gir en oversikt over hvilke aktiviteter som hører til de ulike rammene når det i drøftingsdel vil refereres til aktiviteter innenfor eksempelvis de *affektive* eller *kognitive* rammer.

Tabell 5. Aktiviteter som kan knyttes til formål i undervisningsøktens åpningsfase

	Beskrivende oppgave/ aktivitet:
1. Etablere passende <u>affektive</u> rammer:	
a) Å skape en vennlig, avslappende atmosfære b) Organisere det fysiske miljø c) Fokus oppmerksomhet d) Få alle elever involvert e) Få timen hyggelig f) Øke selvtilliten g) Pirre interessen	<ul style="list-style-type: none"> - Hilse, introduksjoner, småprat, vitser og historie - Organisering av møbler eller bytting av plasser - Hilse, lytte-aktivitet, visuelle stimuli (bilder, video, PowerPoint) - Parvis aktivitet, dialog i klassen mellom elev/elev, lærer/elever - Småprat, lek, historie - Dialog om kjente emner og aktuelle spørsmål, testing av fagstoff som er forberedt - Noe livlig eller uvanlig - variasjon fra det vanlige
2. Etablere passende <u>kognitive</u> rammer	
a) Gi organiserende rammer b) Utdype relevant kunnskap om et tema	<ul style="list-style-type: none"> - Lage forbindelser med forrige undervisningsøkt, beskrive aktiviteter eller emner for økten, introdusere nytt tema, vise til kompetansemål fra læreplanen - Stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål
3. Oppmuntre til <u>studentansvar</u> og uavhengighet:	
a) Gjøre studenter bevisste på læringsferdigheter og strategier for læring	<ul style="list-style-type: none"> - Bevisstgjørende aktiviteter for hvordan lære seg kunnskap, individuelle tilpasninger
4. Oppfylle den nødvendige <u>institusjonelle</u> rolle:	
a) Gi tilbakemelding b) Sjekke tidligere læring i fag c) Sjekk tilstedeværelse	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmål - Brainstorming, vurderingssituasjoner - Ta opprop, notere frafall
5. Å håndtere <u>pragmatiske</u> utfordringer:	
a) Minimere problemer med at elever kommer for sent, bruk av mobiltelefoner, manglende utstyr, uro i klassen	<ul style="list-style-type: none"> - Samtale, tilsnakk, tiltak

5. Drøfting

Formålet med denne studien var å studere og finne kunnskap om første del av undervisningsøkten; oppstarten. Hovedspørsmålet som forsøkes å svare på er:

Hva er en god oppstart av undervisningsøkten?

Drøftingen deles inn i to hoveddeler ut fra delspørsmål beskrevet innledningsvis. Hvordan motiverer lærere elever til å gå i gang med skolearbeid i oppstarten av undervisningsøkten, og hvordan begrunner de sine valg? Hva er en god og motiverende oppstart av undervisningsøkten, sett fra et elevperspektiv? Hvilke enigheter mellom lærere og elever om gode undervisningsmetoder viser studiens funn? Funn fra studien vil diskuteres i lys av de aktuelle teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

5.1 Aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten og lærernes begrunnelser for valg
Oppstarten av undervisningsøkten kan i sammenligning med teaterverdenen kalles for 1. akt og «læreren som regissør» (Helstad & Øiestad, 2017) kan ta regi med å velge aktiviteter til innhold i oppstartsfasen. Ingen av lærerne i studien startet rett på faglig hovedaktivitet, men hadde andre aktiviteter først i oppstarten. Studien viser at oppstarten av undervisningsøkten vanligvis varer mellom tre og 15 minutter, med unntak av at dette tidsrommet kan overskride av eksempelvis mengde informasjon som skal gis. Å ta regi handler om klasseledelse hvor læreren som regissør har ansvar for å iscenesette faginnholdet. Hvilke aktiviteter lærere velger i denne 1. akt av undervisningen er beskrevet i funn og resultater som har kommet frem gjennom metodene observasjon og intervju.

Affektive rammer

Tabell 3 (s. 40) gir en oversikt over observerte aktiviteter i oppstart av undervisningsøkten hvor fem aktiviteter er innenfor de affektive rammene som ifølge Aung & Tepsuriwong (2017) er å etablere en vennlig og rolig atmosfære, ordne passende fysisk miljø, får elever involvert og øker selvtilliten. Samtlige lærere hilser på elevene, etablerer ro i klassen og markerer at undervisningen har startet. Fire av fem lærere organiserer elevene i klasserommet på en passende måte, og fire av fem lærere lar elevene samtale parvis eller i små grupper om et tema. Ifølge Aung & Tepsuriwong (2017) er lærerens valg av undervisningsoppstart, avgjørende når det gjelder å få oppmerksomheten til elevene, engasjere dem og «invitere dem inn» til arbeid i fag. Aung & Tepsuriwong (2017) grupperer aktivitetene, altså innholdet, i oppstart i undervisningen i fem kategorier som Tabell 5 (s. 59) viser; affektive, kognitive, oppmuntre studenter til ansvar og uavhengighet, oppfylle den institusjonelle rolle og beherske

pragmatiske utfordringer. Aung & Tepsuriwong (2017) fremhever i sin artikkel at det bør foreligge noen aktiviteter i oppstart av undervisningen som er innenfor de affektive rammene for å etablere en god og avslappet atmosfære, før igangsetting av faglig hovedaktivitet. Funn fra studien viser at lærerne inkluderer aktiviteter innenfor affektive rammer ved å hilse på elevene, få ro i klassen og la elevene småprate litt om noe privat eller faglig relatert. Det at læreren hilser på elevene, trakk noen elever fram som hyggelig. Om læreren gjerne sier noe som «hei, hvordan går det med dere?», kunne det gi en følelse av at læreren snakket til elevene, «til OSS», og at det da kunne være lettere å følge med. At læreren smiler og er glad, og ikke er sur og har dårlig holdning, ble nevnt av en elev som en viktig faktor som kunne påvirke motivasjonen i oppstarten av undervisningen. En lærer som viser engasjement for faget sitt, kom fram som et annet argument, og ble begrunnet med at dette kunne smitte over på elevene.

Studien viser at lærere ser verdien av aktiviteter innenfor affektive rammer, og elever ser på disse aktivitetene som motiverende og gode i oppstart av undervisningen. Lærerne i studien begrunner bruken av aktiviteter innenfor de affektive rammene med å «se elevene», «relasjonsbygging», «komme til ro» og det å kunne skape et godt læringsmiljø gjennom dialog. Disse funn er i tråd med McGrath, Davies & Mulphin (1992) vektlegging av aktiviteter innenfor de affektive rammene som de begrunner med å skape en god atmosfære, motivere elevene og oppmuntre til deltakelse. Med bruk av aktiviteter innenfor de affektive rammene, vil det føre til at det kan oppstå en god tone i oppstarten som dras med videre gjennom undervisningsøkten (McGrath, Davies & Mulphin, 1992).

Kognitive rammer

Det å etablere kognitive rammer som har med erkjennelse, oppfatning og tenkning å gjøre (Kjøll & Tranøy, 2020), har som formål å gi noen organiserende rammer i oppstarten av undervisningsøkten som å lage forbindelser til forrige undervisningsøkt, beskrive emne for økten, vise til læreplanmål og stille faglige spørsmål. Fem av 12 observerte aktiviteter i Tabell 3 (s. 40) er innenfor det som Aung & Tepsuriwong (2017) beskriver som de kognitive rammer. Funn fra observasjoner viser at samtlige fem lærere stilte elever spørsmål om gitte temaer i oppstart av undervisningsøkten. Fire av fem lærere informerte om innhold for timen hvorav to av disse viste til læreplanmål i fag. Begrunnelser for å informere om innhold for timen og eventuelt vise til læreplanmål var at elevene skulle bli mer forberedt på det som skulle skje og gjøre elevene mer fokuserte. To lærere repeterer lærestoff fra forrige undervisningsøkt og tre lærere igangsetter skriftlige oppgaver eller test. Seks aktiviteter

innenfor de affektive rammer og fem aktiviteter innenfor de kognitive rammer gjennom observasjoner viser at disse er de mest vanlige aktivitetene i oppstarten av undervisningen.

Oppmuntre til studentansvar, oppfylle den institusjonelle rolle, håndtere pragmatiske utfordringer

Innenfor de tre resterende kategoriene fra Tabell 5 (s. 59) ble det observert en aktivitet hos en lærer som hører til rammen av å oppmuntre til studentansvar og uavhengighet ved at Lærer 2 ga elevene forslag til ulike oppgaveløsninger etter eget ønske og individuell strategi. I det observerte tilfellet fikk elevene vist to måter å løse en oppgave på og oppfordret til å velge den foretrekkende måten. En aktivitet innenfor å oppfylle den nødvendige institusjonelle rolle var å sjekke tilstedeværelse, som ble observert hos alle lærere. Lærer 1 begrunnet aktiviteten med å ta opprop av alle elever slik samtlige «blir sett» ved å lese opp navn og få øyekontakt med hver enkel. For å håndtere pragmatiske utfordringer ble Lærer 3 observert å samle inn mobiltelefoner helt i oppstarten av undervisningsøkten. Ifølge Lærer 3 var denne handlingen mer konsekvent i oppstarten av skoleåret, og opplevelsen var at de som ikke la mobiltelefonen i kassen hadde den i jakken eller sekken. Av alle observerte aktiviteter var de fleste av affektiv eller kognitiv art. Som Aung & Tepsuriwong (2017) hevder, bør oppstart av undervisningen inneholde aktiviteter som gjør at læreren får oppmerksomhet fra elevene, engasjerer elevene eller setter noen forventninger ved å si hva de skal lære, før hovedaktivitet settes i gang. Læreren bør ifølge Aung & Tepsuriwong (2017) ikke gå rett på hovedaktivitet med en gang undervisningen starter, da elever ikke alltid er forberedt. Noen «lesson opening activities» (Aung & Tepsuriwong, 2017) bør foreligge før hovedaktivitet starter. Studien viser at det er aktiviteter innenfor de affektive og kognitive rammene som er mest fremtredende både i observasjoner og i samtaler med lærere og elever.

5.2 Hvordan lærere motiverer elever og hvordan elever blir motivert

Variert undervisning vil kunne bidra til at undervisningen treffer flere elever (Klette, 2013). Funn fra studien viser at lærerne benytter seg av flere av de samme aktivitetene, mens noen aktiviteter varierer. Ved å ha en variasjon av aktiviteter i oppstarten så vel som i hoveddel av undervisningen, vil kunne sies å treffe flere elever. I begrunnelser for valg av aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten for hva som kan motivere elevene til faglig arbeid og aktiviteter som elever synes er motiverende i oppstarten av undervisningen, viser studien noen hovedfunn.

5.2.1 Småprat

Oppstarten av undervisningsøkten setter «tonen» for hele undervisningsøkten ved å skape en viss atmosfære i klasserommet (Watson Todd, 1997 i Aung & Tepsuriwong, 2017). McGrath, Davies & Mulphin (1992) konkluderer med i sin artikkel at lærere i større grad bør legge vekt på aktiviteter innenfor de affektive rammene i oppstarten av undervisningsøkten eksempelvis med å skape en god atmosfære.

Et sentralt funn i studien er at elevene i begge intervjugruppene svarte spontant at småprat i oppstarten av undervisningen var en god måte å starte på og motiverende for undervisningsøkten. Elevene begrunnet aktiviteten «småprat» på flere måter. Noen argumenterte med at de kanskje hadde noe på hjertet som kunne være noe som gjaldt fritiden eller skolerelatert og mente at om de fikk «snakke ut litt» helt i begynnelsen av økten, ble de mer rolige og *klar* for undervisningen. Elever opplevde og at det å få småprate litt i begynnelsen av undervisningen kunne gi en roligere overgang fra undervisning i ett fag til et annet. Richards & Lockhart (1994) bruker begrepet «tuning in» hvor de vektlegger at læreren gir rom for litt tid i oppstarten av undervisningsøkten slik at elevene kan omstille seg til et nytt fag når elevene skifter undervisning fra et fag til et annet. I samtalen om småprat under intervjuene kom det og fram i begge elevgruppene at elevene gjerne kunne snakke sammen om noe faglig, det viktigste var å få «snakke sammen», «bruke ord og begreper». I sosiokulturell læringsteori er faktorene *språk og dialog* i sentrum hvor språket er hovedverktøy som Vygotsky (1978) hevder og det mest sentrale både i samtaler med faglig og utenom faglig innhold. Småprat mellom elever i oppstart av undervisningen kan beskrives som arbeid i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978) og elevene vil her kunne dele og ta til seg erfaringer og kunnskap gjennom å bruke språket. Elevene i begge intervjugruppene var enstemmig i at småprat er en god og motiverende måte å starte opp undervisningsøkten på.

Resultater av funn fra observasjoner viser at småprat fant sted i undervisningens oppstart hos tre av fem lærere. Intervju som ble gjennomført med fire av de fem deltakende lærerne viser at en lærer til trakk fram småprat som en brukt aktivitet i oppstarten av undervisningen, selv om det ikke viste seg i løpet av de 10 observerte undervisningsoppstartene. Lærerne begrunnet bruk av småprat som en grei aktivitet i oppstart av undervisningsøkten imens elevene finner plassene sine, finner fram utstyr og kommer til ro. Lærer 2 brukte ordene at etter dette er elevene «klare» og med å prate om generelle, hyggelige ting blir elevene klar til å høre hva de skal gjøre den kommende økten. Relasjonsbygging var et annet argument fra

lærerne med å bruke småprat og la til at undervisningen «går lettere» om en har god relasjon til elevene. Det ble også nevnt som argument at lærerne bryr seg om elevene, og at det er viktig at elevene får følelsen av dette. Studien viser at lærerne er opptatt av det å skape en god atmosfære i oppstarten av undervisningsøkten og begrunner hvorfor *småprat* kan være en god aktivitet. McGrath, Davies & Mulphin (1992) sin oppfordring til lærere om å se viktigheten av aktiviteter innenfor de affektive rammene.

5.2.2 Oversikt over timens innhold

Det å gi en oversikt over timens innhold inngår i det å etablere passende kognitive rammer i oppstarten av undervisningsøkten (Aung & Tepsuriwong, 2017). Med læreren som regissør kan læreren ved å ta regien (Helstad & Øiestad, 2017) med å eksempelvis gi oversikt over timens innhold, vise elevene hva de videre aktene vil inneholde etter oppstartens 1. akt. Funn fra studien viser at fire av fem lærere informerer om timens innhold, hvor tre av disse lærerne viser til læreplanmål i fag. Et argument for valg av denne aktiviteten var at lærerne mente elevene ville bli mer forberedt på det som skulle skje og mente at det kunne føre til at elevene ble mer fokuserte og holde konsentrasjonen oppe. Lærer 3 begrunnet det å informere om innholdet med timen med at elevene skulle få en oversikt og samtidig en forståelse av hvorfor de skal jobbe med de gitte temaene. Funnene ligger tett opp til Watson Todd (1997), Richards & Lockhart (1994) og Ogden (2012) sin teori om viktigheten av struktur i undervisning og at læreren har en plan som følges. Ogden (2012) føyer til viktigheten av disiplin og at en oversikt over timens innhold vil kunne gi en god struktur på timen for både lærer og elev. Watson Todd (1997) snakker om «prosedyrer» i første periode av undervisningsøkten hvor læreren forbereder elevene til øktens undervisning og læring. Eksempler på slike «prosedyrer» fra studien kan være som at Lærer 4 viste til læreplanmål i det enkelte fag i oppstarten av undervisningsøkten og begrunnet valget ut fra at det kan «trygge elevene» i kommende vurderingssituasjoner hvor gitte læreplanmål vil være kjente for dem. Lærer 1 begrunnet det med å gi klare mål kunne gjøre det lettere å holde konsentrasjon oppe gjennom undervisningen og Lærer 3 brukte læreplanmål for å vise at det er en hensikt bak undervisningsopplegget. På spørsmål om hvordan læreren kan motivere og «invitere eleven inn» til det faglige arbeid, svarte Lærer 1 og Lærer 2 viktigheten med å vise elevene hva de skal jobbe med og hvorfor.

Flere elever i studien syntes det var greit at læreren viste til læreplanmål for da kunne de få vite «hva vi bør lære, og hva som ikke er så viktig». En elev i den ene gruppa så ikke helt poenget med å se læreplanmål. Det kunne være demotiverende om det var noe «kjedelig på

programmet». Flere elever poengterte at bruken av ordet «kompetansemål» kunne gjøre at de mistet litt motivasjonen. Når det gjaldt å bli presentert innhold for timen, ville de fleste elevene veldig gjerne vite det og en elev begrunnet det med da er de forberedt på det som kommer. En elev la til at det kan være motiverende for undervisningen om en blir presentert noe som skal skje som en ser fram til. Elevene poengterte i begge gruppene at de likte når læreren forteller hva de skal gjøre i undervisningsøkten. Funn i studien er noe i tråd med en av dimensjonene i Meld. St. 22 (2010 – 2011) trekker fram viktigheten av struktur og det brukes strategier som gir oversikt og struktur for både elever og lærere. Elevene i studiene ville gjerne vite noe om timens innhold, men å bli vist eller beskrevet gjeldende kompetansemål kunne virke demotiverende. Ved å vise plan over timens innhold, vil både elever og lærer få en oversikt over hva som skal skje samtidig som det er regissert et innhold som vil kunne gi en ramme for undervisningens videre innhold.

5.2.3 Repetisjon

Repetisjon inngår som en aktivitet innenfor de kognitive rammer hvor formålet er å gi noen organisatoriske rammer (Aung & Tepsuriwong, 2017) med at læreren linker fagstoffet til det som elevene lærte forrige undervisningsøkt. Funn fra de 10 observerte oppstarter av undervisningsøktene viser at to lærere repeterte lærestoff fra forrige undervisningsøkt. Gjennom intervju ytret en tredje lærer bruk av repetisjon i oppstartsfasen. Lærer 2 begrunnet bruk av repetisjon som nyttig da lærestoffet ofte bygger videre på det de har lært, og at det kan være nyttig å «friske opp» eller repetere i tilfelle noen ikke hadde fått med seg lærestoffet sist gang. Lærer 4 snakket om å få elevene inn i de «faglige tankebanene» og la viktighet av å ha en kopling mellom undervisningsøktene. Lærer 2 vektla det å spørre elevene hva de gjorde sist gang og hadde gode erfaringer med dette ved at elevene bidro med ulike svar, og kunne sammen komme fram til en oppsummering. I et perspektiv på læring innenfor klasseromsforskning fremsnakker Klette (2013) en slik dialogstrategi med å spørre fram elevenes forkunnskaper. Ved at læreren stiller spørsmål til elevene om å gjenta eller repetere lærestoff fra sist gang, vil denne strategien, ifølge Klette (2013), kunne motivere elevene til læring.

Noe som kom tydelig fram hos elevene i samtaler var hvor godt de likte den faste «ukesprøven» i et fag. Testen inneholdt oppgaver fra forrige ukes undervisning og fungerte som repetisjonsoppgave i oppstarten av undervisningen. Flere elever nevnte at i tillegg til at det var «greit å få repetert», var testen overkommelig i mengde fagstoff og elevene fikk småprate litt i etterkant av prøven. Den faste ukesprøven ble nevnt av flere elever å være en

forutsigbar aktivitet i oppstarten av undervisningsøkten, et fast ukentlig opplegg. Resultatene, og dermed karakterene, var ofte gode slik at det ga motivasjon videre i undervisningsøkten. Denne repetisjonsoppgaven som aktivitet hvor elever uttrykker flere positive synspunkt om, kan Deci & Ryan sin (2000) teori om motivasjon trekkes fram som eksempel hvor både ytre og indre motivasjon gjør seg gjeldene. Denne aktiviteten kan sies å være autonom ytre motivert (Deci & Ryan, 2000) ved at elevene leser og jobber for å oppnå gode karakter. Om denne aktiviteten kunne, som en elev sa, motivere til videre arbeid med faget gjennom undervisningsøkten, kan en trekke inn grad av indre motivasjon. Elevene i begge gruppene var enige i at denne repetisjonsoppgaven var overkommelig i mengde og virket motiverende. Lærer 3 som gjennomførte disse korte testene uttrykket denne aktiviteten som vellykket. I forkant hadde læreren blitt enig med elevene om noen forhåndsregler som å være på tide og klar med pc. Det at elevene har uttrykt at de liker denne aktiviteten mente Lærer 3 hang sammen med at det er noe de mestrer og om en elev har utfordring med språk og skrivning, kan en mestre denne type oppgave. Dette er et eksempel på en repeteringsoppgave og samtidig en vurderingssituasjon som elevene synes å like, og som en aktivitet som kan være styrt av både indre og ytre motivasjon.

I matematikkfaget ble det nevnt fra elever side at de likte at oppgaver fra sist undervisningsøkt ble repetert med eksempelvis oppgaveløsning i plenum. I oppgaver der det finnes fasitsvar, kan det å løse oppgaver sammen gi trygghet for elevene og «lettere å komme i gang». Lærer 2 vektla det å hjelpe elevene inn i de faglige tankebanene. Elevene likte at læreren hadde en gjennomgang først på tavlen før elevene skulle prøve seg etterpå. Repetisjon er en aktivitet innenfor de kognitive rammene og fremheves av elever og lærere som en god måte å «linke» forkunnskaper sammen med det aktuelle lærestoff for gjeldende undervisningsøkt. Hvis en i tillegg som Klette (2013) hevder, bruker en dialogstrategi der en spør elevene om å gjengi eller repetere tidligere lærestoff, vil det kunne virke motiverende til læring for elevene.

5.2.4 Dialog

I sosiokulturell læringsteori finner vi begreper som *språk, dialog, den nærmeste utviklingssonen, undervisning som samspill* og *det dialogiske klasserommet*. Under observasjoner og gjennom intervjuer var *dialog* et sentralt tema blant hovedfunnene blant aktiviteter som kan bidra til en motiverende og god oppstart av undervisningsøkten. Herunder var lærernes valg om å stille spørsmål til elevene i oppstarten av undervisningsøkten en gjentakende aktivitet. Elevene på sin side fremsnakket det med parvis dialog eller i små

grupper. Kapitlet angående *småprat* inngår i dialog, men valgte å skille mellom småprat og dialog da *småprat* i oppstarten av undervisningsøkten omhandlet for det meste utenom skole temaer, imens *dialog* omhandlet faglig rettet temaer. Elevene snakket om det å snakke sammen om ulike emner, var en god og motiverende aktivitet i oppstarten av undervisningen og uttrykte i tillegg at de da ble mer «koblet på».

Vygotsky (1978), Säljö (2016) fremhever betydningen at det er gjennom kommunikasjon mellom mennesker at kunnskap og erfaringer blir gjeldende og eksisterende for ens egen tenkning. Med språket som verktøy og medelever og lærer som den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) kan en appropriere ny kunnskap og erfaring. Studien viser at noen form for dialog; parvis, i små grupper eller i plenum ble brukt av samtlige lærere i oppstarten av undervisningen. Hvordan dette begrunnes fra lærernes side og hva elevene synes som gode eller motiverende måter, er noe felles og noe ulikt. Felles funn hos både lærere og elever var at bruk av dialog kunne føre til at elevene kunne bli *mer klar til undervisning, skape rom for økt deltakelse og gi mestringsfølelse og motivasjon*.

Undervisning som samspill

Säljö (2006) hevder at læring skjer «gjennom deltakelse i aktiviteter» og at læring er konsekvens av denne deltakelsen. Klasserommet er en sosial arena hvor elever tar opp informasjon og kunnskap gjennom deltakelse (Säljö, 2006). Elevene i intervjugruppene snakket ivrig om det å få snakke sammen i oppstarten av undervisningsøkten. Småprat helt i oppstarten mente de gjorde dem «klar for undervisningen» og det å ha dialog om faglige emner så de på som motiverende framfor at læreren begynner å fortelle om noe eller har foredrag med PowerPoint. En elev uttrykket en dialog vekselvis med at en elev kommer på noe, så kommer en annen elev på noe, så bidrar læreren gjerne med noe. Eleven ytret at «sammen fikk de til mer». Her har vi et eksempel på hvordan undervisning som samspill kan foregå (Vygotsky, 1978, Säljö, 2006) ved at en gjennom dialog og deltakelse med andre, kan erverve seg ny kunnskap og ta til seg denne.

Stille spørsmål til elevene

Et annet kjernepunkt i sosial læringsteori er læreren sin rolle med å gi veiledning og støtte slik at elevene selv kan komme fram til løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En måte å gi slik veiledning på er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) det å gi hint eller å stille spørsmål til elevene. Funn fra observasjoner viser at samtlige lærere stilte elever spørsmål om faglig gitte temaer. Noen lærere spurte elevene innledningsvis om hva elevene visste om et emne. Lærer1

brukte en strategi som gikk ut at etter et svar var gitt fra elev, spurte læreren et oppfølgings spørsmål. Dialogen med spørsmål artet seg som en «runddans» i observasjon hvor flere og flere elever ble deltakende i aktiviteten og bidrog med sitt etter hvert som hint og kunnskap fra andre ble framlagt. Disse aktivitetene inngår også innenfor etablering av de kognitive rammer og støttes av Skaalvik & Skaalvik (2013) sin teori om at elevene selv kommer fram til løsninger gjennom dialog med andre. Det å stille spørsmål til elevene og framkalle kunnskap som elevene besitter er en relevant aktivitet innenfor det å etablere de kognitive rammene i oppstarten av undervisningsøkten, som Aung & Tepsuriwong (2017) bruker. Lærer 1 oppga og det å bruke Brain Storming, Talk Wall og tankekart som aktiviteter på spørsmål om hvordan en kan «invitere elevene inn» i faglig arbeid og engasjere dem.

I flere tilfeller ble det observert at når læreren ble spurt et faglig spørsmål fra en elev, lot læreren være med å gi et svar, men heller spurte klassen tilbake. I et tilfelle ble Lærer 4 stilt et konkret faglig spørsmål i et fag med «fasitsvar». Lærer 4 valgte å la være å svare og stilte spørsmålet til klassen. Som observatør kjentes det som en invitasjon inn til at «her vil vi ha din mening, hva tenker du?». Samtidig ga det rom for elevene til å tenke over spørsmålet, hver for seg, før et svar blir gitt. En elev kom først med et forslag om noe kombinasjon av blodtyper, en annen elev spurte om noe nytt og læreren sendte spørsmålet videre. Det oppstod en god dialog i klassen hvor flere elever var aktive i det naturfaglige temaet om arv.

Helgevold (2015) setter søkelys på hvordan læreren kan handle i form av «å gjøre plass til» elevers deltakelse i undervisningen. Et funn belyst av Helgevold (2015) om hva elever finner som støttende for læring, er viktigheten av dialog og det å kunne dele kunnskap og erfaring med medelever og lærer. Om hvordan læreren kan agere, bruker Helgevold (2015) uttrykk for at læreren kan velge «the act of holding back», «the act of passing on» og «the act of non-valuing». I eksempelet over om arv og blodtyper viser læreren at han både holder tilbake med det å gi et svar, og samtidig gir spørsmålet videre til klassen i plenum. Eksempelet viser at elevene ble mer deltakende i undervisningen ved at læreren handlet slik som han gjorde.

Funnet er i tråd med Helgevold (2015) som hevder at læreren med å variere disse handlingene, kan etablere interaksjoner som kan føre til at elevene blir mer deltakende i undervisningen. Et annet argument fra lærerne sin side om å stille spørsmål gjennom dialog var for å finne fram til forkunnskaper hos elevene. Ved at elevene deler sin kunnskap, kan læreren få et bedre inntrykk av hvilken allerede eksisterende kunnskap elevene besitter. Klette (2013), Säljö (2006), Skaalvik & Skaalvik (2013) og Helgevold (2015) fremmer i sine teorier hvordan ervervelse av kunnskap kan skje gjennom deltakelse og at læreren gjennom sine

handlinger med å *spørre* eller *gi rom for* elevenes deltakelse. Elever i denne studien hevdet at dialog er motiverende, det å «høre hva andre mener», «høre hva andre har forstått om noe vi har lest eller læreren har snakket om», «det å snakke sammen gjør at jeg henger mer med». Lærer 3 og Lærer 4 begrunnet det å stille elevene spørsmål ut fra flere forhold. Det ene var at det å stille spørsmål til elevene er en god og engasjerende aktivitet. Det å spille på elevers forkunnskaper, ga lærerne et inntrykk av hvilke kunnskaper elevene besitter. Tre av lærerne snakket om dialog som en aktivitet som kunne føre til mestringsfølelse hos elevene, gi selvtillit og motivasjon for videre læring. Det å få elevene i tale, erfarte flere lærere at det førte til lavere terskel for deltakelse videre i undervisningsøkten. Lærer 4 uttalte: «Bidra er bra, elevene tenker da selv og blir mer aktive».

Deltakelse gjennom dialog kan gi mestringsfølelse og motivasjon for videre læring

Dialog i små grupper eller i plenum i klassen var sentralt tema i intervju med både elever og lærere. Gjennom dialog mente Lærer 1 at deltakelse hos en elev kan smitte over på de andre og et godt læringsmiljø kan oppstå. Flere lærere mente at når elevene bidrar med å dele egen eksisterende kunnskap, erfaringer eller tanker om et tema, vil dette kunne gi selvtillit, mestringsfølelse og motivasjon for videre læring. En glede og genuin interesse i å delta i samtale som aktivitet hører til en indre form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Noen elevbidrag kan nok sies å være autonom ytre motivert om de vil «vise fram» sin kunnskap for læreren for å få litt kreditt. Skaalvik & Skaalvik (2013) fremhever positiv feedback som viktig autonomistøtte for elevene og en naturlig reaksjon gjennom dialog i klasserommet.

Bandura (1997) sin teori om self-efficacy dreier seg om forventninger om mestring og troen på at denne kan henge sammen med motivasjon. Om læreren eksempelvis spør elevene om å dele eksisterende kunnskap, kan det å senke terskelen føre til at elevens tro på å mestre med å bidra med noe gjennom dialog også være en motivasjonsfaktor for videre læring. Elevene fremmet det å ha en muntlig faglig diskusjon som motiverende i oppstarten av undervisningsøkten. Noen av lærerne foreslo parvis dialog som aktivitet og begrunnet dette med å få flest mulig elever aktive samtidig som en parvis dialog vil kunne senke terskelen og føre til at flere elever deltok med en medelev framfor i plenum i klassen. Lærer 3 syntes det var viktig å senke terskelen for deltakelse tidlig i undervisningen og erfarte at det kunne føre til høyere aktivitet blant elevene videre i undervisningsøkten. En av intensjonene for dialog i oppstart av undervisningen var å gi elevene mestringsfølelse og dermed motivasjon for videre læring. Funn viser som teorien til Bandura (1997) sammenhengen mellom mestring og motivasjon. I de fire dimensjonene i *Motivasjon – Mestring – Muligheter* om god

klasseledelse i skolen står det om lærerens evne til å motivere elevene til innsats samt lærerens påvirkning av læringskulturen og involvering av elever. En dialogstrategi (Klette, 2013) hvor læreren framkaller kunnskap hos elevene ved at elevene bidrar med sine tanker og erfaringer, vil kunne sies å være en god måte å involvere elevene i undervisning.

5.2.3 Gulrot og «kjekke aktiviteter»

Funn fra studien viser at elever er opptatt av aktiviteter som både er indre og ytre motiverte. Lek, små konkurranser og andre «kjekke opplegg» som elevene likte og som kunne gi motivasjon i oppstarten var «sosiale opplegg som å snakke», jobbing i grupper eller spille et spill på pc. Lærer 1 foreslo et anslag av noe, gjerne noe overraskende, eller det å fortelle noe interessant om et tema kunne virke motiverende og fange elevers interesse i oppstart av undervisningsøkten, noe som er i tråd med Aung & Tepsuriwong (2017) i kategorien om å etablere affektive rammer.

«Kjekke aktiviteter» er de indre motiverte aktiviteter som preges av lyst og gjerne at en glemmer tid og sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å starte opp undervisningsøkten med å se en liten videosnutt eller nyhetsklipp, likte elevene godt. Om læreren forespeilte elevene en gulrot i oppstart av undervisningsøkten, som en kort dokumentar eller lignende på slutten av timen, kunne det virke motiverende for arbeid i faget. Disse aktivitetene inngår i de ulike former for motivasjon som Deci & Ryan (2000) bruker i sin teori. En kontrollert ytre motivasjon for elevene var at de kunne miste den lille pausen midt i undervisningsøkten i noen tilfeller. Av autonom ytre motivasjon finner vi «premiene» som å få gå litt tidligere om de jobber godt i faget eller en lystbetont aktivitet på slutten av undervisningsøkten som en liten dokumentar eller en lek eller konkurranse. En elev sa at det å være klar til undervisningens oppstart og følge med i timen, var viktig for å få gode karakter og dermed komme inn på ønsket skoleplass året etter. Dette er enda et eksempel på autonom ytre motivasjon. En slik ytre motivasjon kan bli internalisert (Deci & Ryan, 2000) og bli noe som driver elevene i arbeid. Skaalvik & Skaalvik (2013) presiserer at det i skolesammenheng er viktig å se på begge typer motivasjon, at alle skoleoppgaver ikke tenner den indre motivasjonen hos elevene hver gang og at det derfor er viktig i skolen at lærere kan vekke den autonome ytre motivasjon hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci & Ryan (2000), Skaalvik & Skaalvik (2013) vektlegger selvbestemmelse, at elevene selv bestemmer sin atferd.

5.2.4 utfordringer i oppstarten av undervisningsøkten

Funn fra observasjoner og intervjuer med lærere og elever, viste få utfordringer i forbindelse med oppstarten av undervisningsøkten. At elevgruppen hører til studiespesialiserende avdeling, og går på en videregående skole med høyt karaktersnitt for inntak, kan være en medvirkende årsak til dette. Et par lærere og elever sa at mobiltelefonen av og til kunne være litt forstyrrende, men ikke et stort problem. Observasjoner viste at få elever hadde mobiltelefonen fremme i klasserommet. Selv om det bare var en lærer som samlet inn mobiltelefoner helt i oppstarten av undervisningen, virket det som om elevene hadde denne regelen godt internalisert og observasjoner viste stort sett fravær av mobiltelefoner.

Et hovedfunn når det gjaldt utfordringer i oppstarten var restarten etter en liten «fem minutters» luftepause. De fem småpausene varte mellom 6 og 11 minutter. Etter den lille pausen, var det flere elever som kom litt for sent til undervisningsøktens restart, og det var også mer uro i disse restartene enn ved undervisningsøktens hovedoppstart. *Restartene* viste at elevene kom relativt raskt i gang med faglig arbeid i tre av tilfellene. Det var noe småprat og et par elever hadde hentet seg mat i kantinen. I de to andre tilfellene gikk det flere minutter fra restarten til elevene var i gang med faglig aktivitet. Papirfly og tøysing i klasserommet var et tilfelle. I det femte tilfellet hvor læreren ble forsinket mange minutter og forsøkte samme metode som i *hovedoppstarten* med å stå i ro, markere at undervisningen var startet, virket det ikke. Ved å benytte seg av andre måter som å skrive noe på tavlen, lukke døra til klasserommet, fikk læreren oppmerksomhet igjen. Funn fra observasjon og samtaler med lærere og elever om hovedoppstarten kontra restarten, var at hovedoppstarten fungerte bedre enn restarten midt i. Både lærere og elever trakk fram lille pausen som noe utfordrende for oppstart av undervisningen.

5.2.5 Elevenes egen innsats

Studien viser at elevene peker på noen faktorer som kan hjelpe dem til å være mer «klar» når undervisningsøkten starter opp. Flere elever nevnte det med å møte presis til undervisningen og fortalte at det var noe de oppfylte. Et *aber* var, ifølge både elever og lærere, det å møte presis til restarten etter en liten pause midt i undervisningsøkten. Funn fra studiens observasjoner og intervjuer viste at å møte presis til undervisningens oppstart om morgenen og «hovedoppstart» var til stede. Det var mer etter de små pausen at elever kunne komme for sent til re-oppstart. I forhold til bruk av mobiltelefoner, virket det som om elevene hadde en innstilling om at det ikke var passende. Et par elever argumenterte for å unngå bruk av mobiltelefoner for å unngå tilsnakk og eventuelt anmerkning. En elev syntes det var av

respekt for læreren med at «de gjør bare jobben sin» og bemerket at mobiltelefonen burde holdes utenfor klasserommet. Observasjoner viste at så å si alle elever møtte til undervisning med nødvendig utstyr som bøker og pc. Som observatør virket dette som en godt innarbeidet vane hos elevene og i intervju med elevene bekreftet noen at det å ha med nødvendig utstyr automatisk gjorde dem «mer klar» til undervisning. En elev bemerket at det er lettere å ta fram mobiltelefon og gjøre «private ting» om en ikke har det nødvendige utstyr med seg.

5.3 Oppsummering

Drøftingen viser at et overtall av aktiviteter som benyttes i oppstarten av undervisningsøkten i denne studien, er innenfor de affektive og kognitive rammene med en liten overvekt av de affektive. McGrath, Davies & Mulphin (1992) oppfordrer lærere til å legge større vekt på aktiviteter innenfor de affektive rammene. Å skape en god atmosfære, motivere elevene og oppmuntre til deltakelse vil kunne føre til at det kan oppstå en god tone i oppstarten som dras med videre gjennom undervisningsøkten (McGrath, Davies & Mulphin, 1992). Funn fra samtaler med elever om hva en god oppstart er for elevene og hva som motiverer, viser at flere av aktivitetene er innenfor de affektive rammene. Småprat, at læreren hilser og spør hvordan de har det, parvis aktivitet, dialog i klassen, se en liten filmsnutt og testing av forberedt fagstoff, er aktiviteter som elevene har fremmet som gode og motiverende måter å starte undervisningen på. Lærerne ytret at de var opptatt av relasjonsbygging, se elevene, ha litt hyggelig småprat helt i oppstarten og vektlegging av dialog; både parvis og i klasse. Opprop fra et lærerperspektiv kan ses på noe viktig hvor en «ser» hver elev samtidig som en sjekker tilstedeværelse. Elevene sitt syn på dette kan oppleves annerledes, som nevnt i et elevintervju kan opprop føles upersonlig, at læreren ikke «virkelig ser» elevene og ses på som en overfladisk handling.

Drøftingen viser at å etablere passende affektive rammer som å hilse, småprate, dialog i små grupper eller i plenum, fortelle en historie, ha en lek eller konkurranse er aktiviteter som ifølge lærere og elever kan være gode og motiverende i oppstarten av undervisningsøkten. Informantene i studien begrunner disse aktivitetene som gode til å skape en god atmosfære, økt oppmerksomhet, engasjement og øke selvtilliten.

Aktiviteter innenfor de kognitive rammene som å repetere fagstoff, beskrive aktiviteter eller tema for kommende økt, stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, brukes ofte i oppstarten av undervisningsøkten. Disse begrunnes fra lærere og elever som gode og motiverende aktiviteter i oppstart av undervisningsøkten. Lærerne begrunnet formålet med å vise til

læreplanmål i fag ved å gjøre elevene kjent med konkrete mål for perioden, og dermed trygge dem i kommende vurderingssituasjoner som eksempelvis eksamen. Et annet argument fra lærerne var at læreplanmål kunne vise at det er en «hensikt bak» undervisningen. Denne aktiviteten var noe motstridende til elevenes syn på det å bli presentert læreplanmål i oppstarten av undervisningsøkten, og spesielt bruken av ordet «kompetansemål» kunne virke demotiverende.

Studien viser at lærerne bruker fra tre til 15 minutter i oppstarten av undervisningsøkten til ulike aktiviteter før de går i gang med en faglig hovedaktivitet som strekker seg litt over tid. En konklusjon av studien er at lengden av tid eller antall aktiviteter i oppstart av undervisningsøkten ikke behøver å ha noen betydning. Elevene kunne gjerne komme i gang med faglige hovedaktivitet etter noen få minutter og virke konsentrerte rundt skolearbeid. Det at noen aktiviteter foregår, spesielt innenfor de affektive og kognitive rammene, i oppstarten av undervisningsøkten kan virke samlende og motiverende for elever.

Teoridelen legger vekt på motivasjon og Deci & Ryan (2000) beskriver hvordan en kan drives av indre og ytre motivert motivasjon. Studien viser til aktiviteter elevene beskriver som motiverende i oppstarten av undervisningsøkten som både indre og ytre styrt motivert atferd (Deci & Ryan, 2000). Skaalvik & Skaalvik (2013) peker på at det i skolesammenheng er viktig å se nytten av begge former for motivasjon da skolearbeid gjerne ikke hver gang tenner den indre motivasjon.

Sentrale funn i studien og belyst teori peker på flere aktiviteter som innebærer ulike former for dialog som kan virke motiverende og deltakende for oppstarten av undervisningsøkten. Hvis læreren regisserer undervisningen og lar ensemblet av elever være skuespillere og spille med, framfor at læreren både er regissør og skuespiller alene som driver monologisk undervisning, peker denne studien på at det dialogiske klasserommet kan bidra til økt motivasjon og deltakelse blant elevene.

5.4 Metodisk forbehold og videre forskning

Hensikten med denne studien var å få innsikt i og kunnskap om hvordan starte opp undervisningsøkten på en god måte. Utvalget av informanter består av både lærere og elever som har bidratt med datamateriale gjennom observasjoner og intervjuer. Lærere har vist hvordan de starter opp undervisningsøkter på og begrunnet sine valg i etterkant gjennom intervju. Elever har deltatt i observasjoner, og åtte av disse igjen i intervjuer. Et av de sentrale spørsmålene i denne studien har vært å få innsikt i hva elevene synes er gode og motiverende

aktiviteter i oppstarten av undervisningsøkten. Det å ha både lærere og elever som informanter i observasjoner og intervjuer synes jeg har beriket studien ved å kunne si noe om hva som er felles oppfattelse av en god oppstart av undervisningsøkten, og hva som har vært ulikt mellom lærere og elevers syn. For å finne ut hva som kan være god oppstart av undervisningen, har *motivasjon* vært et sentralt begrep i intervjuer med både elever og lærere.

Det å ha tre datasett; observasjoner i klasserommet, intervjuer med lærere og intervjuer med elever har bidratt med interessante funn til studien. Samtidig har det vært noe utfordrende å bruke/skrive/flette sammen i én oppgave. Observasjonsfunn baseres på 10 oppstarter av undervisningsøkten og med tilhørende intervjuer fra lærere og elever, er inntrykket at funn fra denne studien er gode og interessante. Under intervjuene var det noen ganger en utfordring å «holde tilbake» min begeistring eller mening, om informantene snakket om temaer som traff mitt pedagog-hjerte. Informantene, både lærere og elever, viste fram sitt virkelige liv i klasserommet og var engasjerte i samtaler i etterkant når de delte sine tanker og erfaringer. I etterkant av intervju og transkribering av disse, ser jeg at det kunne blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål noen ganger. Intervjuguiden var en god hjelp til å holde meg til tema og problemstilling, spesielt når jeg tidvis merket at samtalen sporet av fra å gjelde selve oppstarten av undervisningsøkten til å gjelde motiverende aktiviteter generelt i undervisningen.

Det foreligger mye forskning rundt klasseledelse, motivasjon og bruk av dialog i klasserommet. Når det gjelder teori og forskning rundt spesifikt oppstarten av undervisningsøkten, foreligger det mindre forskning. Denne studien har forsøkt å belyse hva en god oppstart av undervisningsøkten er, med elever og lærere tilhørende videregående skole, studiespesialiserende retning. Noen interessante funn det kunne forsket videre på er eksempelvis den «lille pausen» i forhold til hensikt og effekt. Betydningen av *dialog* i oppstarten av undervisningsøkten er et annet interessant funn til videre forskning. Av videre forskning, og gjerne med et større omfang, hadde det vært interessant å gjennomføre en tilsvarende studie med observasjoner og intervjuer i videregående skole, yrkesfaglig studieretning.. Det kunne være interessant å se nærmere på hva som er gode måter å starte opp undervisningsøkten på i forhold til alder ved å forske på ulike trinn i barneskolen, ungdomsskole, høyskoler og universitet. I tillegg til forskning og akademisk skriving om funn fra felten knyttet til teori, har de som er lærere flere informanter foran seg i klasserommet daglig. Lærere kan spørre elevene: Hva er en god oppstart av undervisningsøkten?

Bibliografi

Aung, K.S.M. & Tepsuriwong, S. (2017). Lesson openings: How teachers begin lessons in an English class. *King Mongkut's University of Technology Thonburi, DRAL 3/19th ESEA 2017*.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*

Dysthe, O. (2001). «Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring», i Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring* (s. 33 – 38). Oslo: Abstrakt forlag.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new Psychology of success*. New York: Ballantine.

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Abstrakt forlag AS.

Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>

Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jahnsen, L. M (2017). *Det dialogiske klasserommet - finnes det? En videostudie av fem læreres tilnærming til dialogisk undervisning*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57979/Master_MLJahnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kjøll, G. & Tranøy, K. E. (2020). Kognitiv. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra
<https://snl.no/kognitiv>

Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning*. Oslo: Gyldendal.

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Manger, T. (2012). *Mestring og motivasjon*. Oslo: Gyldendal.

Markussen, E. & Seland, I. (2013). *Den gode timen: En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/dengodetimen.pdf>

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative Study*. In L. Bickmann & D. J. Rog (Ed.) *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, (ch. 7). London: SAGE Publications.

McGrath, I., Davies, S. & Mulphin, H. (1992) "Lesson Beginnings", Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 3, pp. 90- 108. Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353842.pdf>

Meld. St. 22 (2010- 2011). *Motivasjon - Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NESH (2016). De nasjonale forskningsetiske komitéene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Richards, J. C. & Lockhart. C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press. Hentet fra <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>

Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques: Cambridge Handbooks for Language Teachers* (s. 236- 245). Cambridge University Press, UK.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Engers Boktrykkeri.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2006). Mediering, institusjon, og individ. I Säljö, R. *Læring og kulturelle redskaper* (kap. 2). Oslo: Cappelen.

Säljö, R. (2016). *En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uljens, M. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Watson Todd, R. (1997). *Classroom Teaching Strategies*

Witteck, L. (2011). *Skolens undervisning- der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan oppstart av timene foregår som inngang til arbeid i fagene”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere starten på undervisningsøkten og igangsetting av arbeid i ulike fag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å kunne studere ulike måter å starte undervisningsøkten på og hvordan arbeid i ulike fag igangsettes. Observasjon i klasserom vil foregå i en ukes tid. I tillegg til observasjon vil det i etterfølgende tid være intervjuer av lærere og elever i grupper for de som ønsker å delta. Data fra observasjoner og intervjuer vil brukes i en masteroppgave i Utdanningsvitenskap, pedagogikk. Noen forskningsspørsmål jeg skal forsøke å analysere er:

- Hvordan foregår oppstart av undervisningsøkter og hvordan motiverer lærere elever til å sette i gang med skolearbeid?
- Hva er lærere sine refleksjoner og erfaringer rundt betydningen av oppstart av skoletimen knyttet til arbeid med fagstoff?
- Hva synes elever er gode måter/ metoder å starte opp skoletimer på? Hva motiverer elever? Hva gjør dem engasjerte?
- Er det, både hos elever og lærere, noen faktorer som kan gjøre oppstart av timene utfordrende?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger v/ Nina Helgevold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut fra en videregående skole med et bredt tilbud av studiespesialisering. Ut fra lærere sine ønsker om å delta, vil én skoleklasse bli invitert til deltakelse i alle fag med unntak av kroppsøving. Siden observasjon skjer i klasserommet, er det viktig å få samtykke til deltakelse. Masterstudenten vil være observere i klasserom og gjøre notater, ingen lyd- eller videoopptak. De elevene og lærere som vil delta i intervjuer, vil skje i etterkant av observasjoner på tidspunkter som passer lærere og elever. Det vil gjøres lydopptak av intervjuene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Informasjon av data samles inn ved at studenten observerer undervisningsøkter og gjør notater.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at samtykker til deltakelse og dermed at masterstudenten er til stede i undervisningen og observerer praksis.

Annen informasjon av data vil bli samlet inn gjennom intervjuer av lærere og noen elever.

- Jeg vil gjennom intervjuer be lærere om å snakke om aktuelle tema til forskningsprosjektet. Intervju av lærere vil foregå individuelt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- For elever vil intervju foregå i små grupper. Samtalen vil konsentrere seg om praksis og navn vil ikke være i fokus. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til opplysningene.
- Ved observasjon i klasse vil ingen egennavn noteres, kun hvordan praksis skjer og bruk av begrepene «lærer» og «elev». Intervjuer med lydopptak vil etter endt transkribering slettes. Øvrige datamateriale som transkriberes og lagres på forskningsserver, vil ikke inneholde informasjon om navn eller andre personlig gjenkjennende opplysninger.
- Jeg, Unni Mong, skal samle inn, bearbeide og lagre transkriberte data. Data vil bli brukt i en masteroppgave som vil være anonymisert i forhold til deltakeres personopplysninger.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgave. De opplysninger som vil publiseres er at data er hentet fra en videregående skole, studiespesialiserende retning og klassenivå.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Ved prosjektslutt slettes alle lydopptak og personopplysninger anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved prosjektansvarlig Nina Helgevold, epost nina.helgevold@uis.no eller telefon: 47309087.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nina Helgevold
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Unni Mong
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan oppstart av timene foregår som inngang til arbeid med fag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning med student som observatør i klasserommet
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide, lærer

Intervju av lærer – individuelt intervju

1. Tenk på undervisningens oppstart/ første del.

Hvordan pleier du vanligvis å starte opp undervisningsøkten? Gjør greie for ulike aktiviteter du bruker i oppstarten av undervisningøkten?

2. Hva er begrunnelser for de valgte aktivitetene i oppstarten av undervisningsøkten? Hvilke erfaringer og tanker har du med tanke på aktiviteter som virker gode eller motiverende for elevene?

3. Møter du noen utfordringer i oppstarten av undervisningsøkten, fra egen eller elevens side?

Vedlegg 3: Intervjuguide, elever

Intervju av elever – gruppeintervju

1. Tenk på skoletimestart. Hvordan er oppstarten av undervisningsøkten. Hva skjer vanligvis?
2. Hvordan liker dere at skoletimer starter opp? Beskriv gjerne konkrete erfaringer fra klasserommet.
3. Hva er gode måter læreren kan bruke for å motivere dere til læring i fag? Hvordan fenge interessen hos dere elever i oppstarten av undervisningsøkten?
4. Hva gjør dere selv i oppstarten av undervisningsøkten for å være klare for arbeid med fag? (eks: være på tide, ha bøker og utstyr med, mobiltelefon og pc avslått fra det private)
5. Har dere noen tanker rundt hva dere kunne tenkt var annerledes når det gjelder oppstart av undervisningsøkten med tanke på hvordan dere kan bli motiverte til å engasjere dere i fagstoffet?