

Bachelorprojekt 2020

Kontrasten mellem teori og praksis

En undersøgelse af rammesætning og organisering i idræt og håndværk & design

Ved læreruddannelsen
VIA University College



Billeder fra www.shutterstock.com og www.careers-in-sport.co.uk

Udarbejdet af Agnes Buch (255352) og Mikkel Wind (252297)

Under vejledning af Ella Jørgensen (EJOR)

Afleveringsdato d. 27. Maj 2020

Antal anslag m. mellemrum: 91.000 anslag

Antal sider (å 2600 anslag): 35 sider

Antal bilag vedlagt: 10 fysiske sider

Fag: AL3, Almene læreopgaver

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	1
Metode	1
Redegørelse	4
Læringsmiljø	4
Klasseledelse	5
Classroom Management.....	8
Disciplin	8
Aspekter af klasseledelse	10
Klasserummet	12
Formål og fagdidaktik	13
Håndværk & design	13
Idræt	15
Fælles metoder i håndværk & design og idræt	17
Praksisfællesskaber	17
Mesterlærerprincippet	17
Analyseafsnit	18
Metoder og fag	19
Regler og rutiner	21
Dannelse	23
Disciplin	24
Rummet	25
Forebyggelse af uro	26
Læringsmiljø	27
Diskussion og perspektivering	29
Den didaktiske cykel	34
Konklusion	35
Litteratur	36
Bilag 1	38
Uddrag fra interview med Ove Eskildsen	38
Bilag 2	42
Uddrag fra interview med Martin Elmbæk Knudsen	42
Bilag 3	45
Uddrag fra interview med Klaus Poulsen	45
Bilag 4	47
Uddrag fra interview med Klaus Poulsen	47
Bilag 5	47
Uddrag fra interview med Lass Lassen	47
Bilag 6	48
Thomas Nordahl – Illustration af læringsmiljø	48
Bilag 7	48
Den didaktiske cykel	48

Indledning

I en artikel fra Folkeskolens Fagblad, fremgår det ud fra et speciale udarbejdet af tidligere folkeskolelærer og *cand.pæd.soc* Peter Andersen, at specielt lærerne i de praktisk-musiske fag er udfordret i forhold til klasse- og læringsledelse. *”Det skyldes nok, at der er færre timer, og at der lægges op til kreativitet. Der er større frihed til eleverne. Og den frihed kræver mere rammesætning”* (Andersen, 2012, s. 33). Denne forøgede frihed til eleverne i bl.a. idræt og håndværk & design udfordrer læringsmiljøet på en måde, der er uigenkendelig i de boglige fag og kræver dermed mere rammesætning fra læreren. I vores 3. praktikperiode fandt vi det besynderligt, at der var en overensstemmelse med de udfordringer vi stødte på i håndværk & design og idræt. Udfordringerne ift. gennemførelsen af vores undervisning, lå særligt i rammesætningen og organiseringen af de alternative klasserum. Vi fandt det sværere at fastholde eleverne i det gode læringsmiljø. I vores praktikperiode fandt vi ud af, at øget fokus på uro, rammesætning og organisering havde en positiv påvirkning på læringsmiljøet. Da vi som kommende lærere skal formå at iscenesætte det mest optimale læringsmiljø, er det et område vi interesserer os særligt for. Forskningen vedrørende læringsmiljø bliver ofte meget teoretisk. Vi vil derfor undersøge, om vi på baggrund af forskning samt analyse af vores empiriindsamling, kan skabe enkle handleanvisninger, om hvorledes man rammesætter og organiserer lektioner i håndværk & design og idræt, så der skabes det bedst mulige læringsmiljø. Vores hovedformål er at kunne formulere simple og tilgængelige handleanvisninger, på baggrund af en bred empiriindsamling og forskning, som skal passe ind i en folkeskolelærers travle tilværelse.

Problemformulering

Hvilke faktorer har betydning for rammesætning og organisering af lektioner i håndværk & design og idræt med særligt fokus på læringsmiljøet?

Metode

Vores overordnede indfaldsvinkel til dette projekt er indsamling af forskning og undersøgelser med afsæt i et forstående forskningsperspektiv med et humanistisk og samfundsvidenskabeligt projektsyn. Vores tilgang er rettet mod at afdække menneskers holdninger indenfor områderne: organisering, rammesætning og læringsmiljø (Launsø, Rieper, & Olsen, 2011). Dette vil vi indledningsvis forsøge gennem et redegørende teoriafsnit. Dernæst vil foretage kvalitative interviews for at indsamle empirisk grundlag om læringsmiljøet.

Interviewene tager udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns semistrukturerede interview, da vi således kan styre retningen, men samtidig være åbne overfor nye interessante betragtninger fra informanterne og få uddybet disse (Kvale & Brinkmann Bjørn, 2015). Metodisk har vi hentet to ”pilotinspirerede” interviews med lærere fra praksis, som er udarbejdet i vores 3. praktikperiode. Med erfaringer herfra, og tanke på coronasituationen i Danmark, har vi udført to onlineinterviews med to eksperter fra henholdsvis idræt og håndværk & design. Vi vil undersøge de forskellige praksisser, der er afgørende for undervisningens læringsmiljø. Derfor har vi foretaget det, som Kvale og Brinkmann definerer *interview with elites*. I denne form er det særligt vigtigt, at interviewereren har indsamlet meget viden om emnet og det tekniske sprog, da der er et misforhold i viden og magt (Kvale & Brinkmann Bjørn, 2009, s. 147). Efterfølgende geninterviewede vi en praktiker, for uddybelse og yderligere forståelse af disse perspektiver. Pilotinterviewsene fra 3. praktikperiode blev revideret i med uddybende spørgsmål og forståelsesproblematikker. På baggrund af de to ekspertinterviews udviklede endnu en interviewguide med opfølgende spørgsmål til vores praktiker. Der er derfor en sekventialitet i den viden vi har tilegnet os i processen, og de spørgsmål vi stiller informanterne. I analysen vægtes primært de to ekspertinterviews samt det opfølgende praktikerinterviews.

Empirien behandles ud fra en induktiv tematisk analyse, som er en af de grundlæggende analysetilgange indenfor den kvalitative metodologi (Braun & Clarke, 2006, s. 77–101). På baggrund af de transskriberede interviews har vi har identificeret nogle gennemgående mønstre og med udgangspunkt i dem, har vi udarbejdet kategoriske overskrifter, som gør det muligt at fremhæve ligheder og forskelle mellem de tre informanter. Vi vil analysere fællestræk i fagene og hvilke særlige værdier, der er indlejret i opfattelsen af dem.

Da vi i bachelorprojektets formalia er bundet op på et begrænset antal bilag, har vi valgt at give adgang til det fulde materiale, for at maksimere gennemsigtigheden i projektet. Fuld adgang til komplet transskribering af interviews inkl. tematisk analyse i form af farver, er tilgængeligt online på følgende link: www.bit.ly/skribering Adgangskoden til materialet er ”bachelor2020”.

Efterfølgende diskuteres den empiriske og tematiske analyse med afsæt i de teoretiske pointer. I diskussionen vil vi forholde os kritisk til det teoretiske grundlag. Til slut vil vi diskutere mulige handlingsplaner for optimeringen af læringsmiljøet. Gennem en handlingsrette perspektivering vil vi opsamle vores fund i en didaktisk model. Denne udarbejdes med udgangspunkt i grundbogen i didaktik: didaktiske modeller. Didaktikken svarer på indholdsspørgsmål (hvad) og metodik svarer på formidlingsspørgsmål (hvordan). Didaktik er en videnskab og ikke nogen disciplin, og derfor skal man tage højde for følgende: (Jank & Meyer, 2006, s. 17)

- Definere opgaver og genstandsfelt
- Opstille et teoretisk apparat og bestemme forholdet mellem teori og praksis
- Klargøre sit fags historie og forestillinger om fremtidsperspektiver
- Afklare forskningsmetoder
- Afklare hvilke erkendelsesinteresser der bærer arbejdet
- Overveje arbejdets etiske konsekvenser

Disse punkter skal inddrages i udarbejdelsen af didaktiske modeller, hvad enten didaktikken skal udforske undervisningens virkelighed, give udkast til en bedre undervisningsvirkelighed eller som iscenesættelse af praksis (Jank & Meyer, 2006, s. 6).

Redegørelse

Læringsmiljø

Vi vil nu udfolde begrebet om *læringsmiljø*, og derefter redegøre for de faktorer, der spiller ind herpå. Her vil vi primært benytte teori af Thomas Nordahl, som er uddannet lærer og ydermere er professor i pædagogik. Nordahl bruger to casestudier som grundlag for hans begrebsafklaring: Dansk Clearinghouse (Nordenbo, Uddannelsesforskning, & Kunnskapsdepartementet, 2008) og Visible Learning (Hattie Søren, 2013), foruden egne praksiserfaringer i lærerfaget.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning indkredsede 55 internationale forskningsrapporter, der alle undersøger sammenhængen mellem hvad læreren gør i undervisningen og elevernes udbytte heraf. Tre specifikke kompetencer blev udledt: Relations-, klasseledelses- og didaktisk kompetence (Nordenbo et al., 2008). John Hattie har forsket i sammenhængen mellem klasseledelse og elevers læringsresultater. Hattie har sammenfattet en omfattende forskning af mere end 800 metaanalyser med en samlet mængde på over 50.000 enkeltundersøgelser fra over 200 millioner elever (Hansen & Schneider, 2014, s. 75). Hatties forskning peger på cirka 140 variabler, som har indflydelse på elevernes læringsudbytte (Løw, 2015, s. 20).

Nordahl tager afsæt i disse undersøgelser til at beskrive begrebet læringsmiljø som i relation til deltagelse i sociale og faglige fællesskaber, klasseledelse, normer og regler, værdier, forventninger til læring og det fysiske miljø i skolen (Nordahl, 2012, s. 123). "(...) *de miljømæssige faktorer i skolen, som har indflydelse på elevens sociale og faglige læring samt deres generelle situation i skolehverdagen.*" (Nordahl, 2012, s. 123). Dvs. Nordahls afgrænsning om begrebet læringsmiljø tager afsæt i *struktur-, proces- og resultat* kvalitet (Nordahl, 2012, s. 126). *Struktur* kvalitet er de ydre rammefaktorer for skolen, hvor både skolens ydre rammer og økonomi, lærebøger, læreplaner samt love og bekendtgørelser. Nordahl peger her på, at disse ydre rammer, herunder de materielle faktorer, kun i et vist omfang, kan påvirkes af læreren. Derfor kan et fokus på netop dette punkt bidrage til ansvarsfralæggelse for skolens lærere og ledelse i forbedringen af læringsmiljøet. Netop derfor bør begrebet kun knyttes til de forhold i skolens praksis, som medarbejderne har indflydelse på. *Proces* kvalitet omhandler de indre aktiviteter i skolen, og er helt centralt ift. kvaliteten af læringsmiljøet. Slutteligt er *resultat* kvalitet elevernes faglige, sociale og personlige læringsudbytte i skolen (Nordahl, 2012, s. 126).

Disse tre begreber, og forståelsen heraf, indkredser Nordahl i en model, hvor forholdet mellem læringsmiljøet og andre faktorer i skolen påvises (Bilag 6). Her står læringsmiljøet centralt og omkring står fire punkter: Undervisning, faglig/social læring, ydre rammefaktorer og elevforudsætninger. Undervisning defineres som metodiske- samt specifikke fagdidaktiske tilgange, deri ligger der lærerens brug af mål, indhold, arbejdsmåder m.fl. De resterende punkter i modellen defineres, som forhold i skolen, der har indflydelse på læringsmiljøet, men som ikke er en del af læringsmiljøet, som begreb i sig selv.

Læreren som leder kan påvirke *læringsmiljøet*. Lærerens ledelse bliver, ifølge Nordahl udøvet i forskellige klasser og grupper af elever. Det er lærerens ansvar at lede undervisningen og det sociale fællesskab. Nordahl beskriver, hvorledes det er lærerens opgave at skabe et positivt klima i klassen, motivere til arbejdsindsatsen og etablere arbejdsro. *Klasseledelse* består af *tydelige forventninger, klare regler og positive relationer*, som fremmer både *faglig* og *social læring*. Klasseledelse kan skabe et stabilt og godt læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 162).

Det kan altså konkluderes, at læringsmiljø er et bredt begreb, som både favner elevernes sociale, faglige situation i skolehverdagen. Læringsmiljøet relaterer sig herunder bl.a. til faglige fællesskaber, normer, regler, klasseledelse og det fysiske miljø i skolen. Desuden ved nu, at der er forhold i skolen, som har indflydelse på læringsmiljøet, men som ikke er en del af selve begrebet jf. illustrationen (Bilag 6). Begrebet læringsmiljø og klasseledelse er forbundne og fungerer i tæt samspil med hinanden.

Klasseledelse

Ovenstående afgrænsning af begrebet læringsmiljø, har givet os indsigt i hvilke faktorer, der har stor indflydelse på kvaliteten af læringsmiljøet. En af disse faktorer er klasseledelse. Derfor vil vi nu udfolde begrebet om klasseledelse, og hvordan der er sket en historisk udvikling i måden, man definerer klasseledelse, og hvorledes denne opretholdes. Til dette vil vi primært inddrage teori af Sven Erik Nordenbo, Terje Ogden og Thomas Nordahl.

Begrebet klasseledelse har eksisteret de sidste 10-15 år. Begrebet udspringer af *classroom management*, som er betydeligt ældre. Ser man klasseledelse som forskningsfelt opererer vi bl.a. med *den behavioristiske- og økologiske tilgang*. Den behavioristiske tilgang udspringer fra midten af 1900-tallet og læner sig op ad adfærdsregulerende læreprocesser. Forskningstraditionen bundede ofte i laboratorieforsøg med belønning og effektivisering af elevernes adfærd. Denne mekaniske forståelse af eleverne hang ofte sammen med reaktioner og resultatet af belønning og straf (Hansen & Schneider, 2014, s. 71). Her kan eksempelvis nævnes B.F. Skinner, som grundlagde idéen om positiv forstærkning (Ogden, 2015, s. 64–65). I 1960'erne spirede en ny forskningstradition, som havde øget fokus på miljø og de fysiske omstændigheder i klassen og disses indflydelse på elevens adfærd. Løbende udvidede studierne sig til det faglige og sociale miljø. Den økologiske tilgang til klasseledelse spiller stadig en aktiv rolle, da undersøgelserne dengang konkluderede, at klasseledelse har større effekt på elevernes adfærd end disciplineringstaktikker (Børne- og Undervisningsministeriet & Danmarks evalueringsinstitut, 2019). I dag har forskning rettet sig fra at fokusere på disciplin, kontrol og adfærdsregulering til et fokus på udbytte af undervisning, elevs involvering, anatomi og selvledelse (Børne- og Undervisningsministeriet & Danmarks evalueringsinstitut, 2019). Undersøgelser viser at indholdsmæssig klarhed og struktur fremmer læring. Især når eleverne mødes med høje og realistiske forventninger i et klassemiljø, der er arbejdscentreret, positivt og præget af arbejdsro (Børne- og Undervisningsministeriet & Danmarks evalueringsinstitut, 2019).

Ifølge Dansk Clearinghouse kræver klasseledelse, at læreren leder undervisningsforløbet, men samtidig ”*gradvist overdrager til elever og klassen at udvikle regler og fremmer, at eleverne selv opstiller og opretholder reglerne*”. Da disse egenskaber har afgørende betydning for elevs motivation og indlæring (Nordenbo et al., 2008, s. 7). Dette vil støtte eleverne til at blive selvtænkende individer, der bliver forberedt til livet efter folkeskolen. Vigtigheden heraf står også beskrevet i folkeskolens formålsparagraf 1 stk. 3 (Undervisningsministeriet, 2019).

Forskningsdirektør Terje Ogdens beskrivelse af klasseledelse er i tråd med Dansk Clearinghouse, men har et større fokus på arbejdsro som et mål for klasseledelse (Ogden, 2015, s. 16). Ogden uddyber, at målene og hensigten med klasseledelse bl.a. er, at frigøre tid til læringsaktiviteter ved at skabe og opretholde arbejdsro (Ogden, 2015, s. 17). Ogden oplister 10 principper for klasseledelse, men udmærker sig ved at have særlig fokus på at opretholde orden i undervisningen bl.a. gennem formidling og praktisering af forventninger, regler og rutiner (Ogden, 2015, s. 26).

Ogden specificerer ro, som en *produktiv arbejdsro*. Denne skal læreren realisere gennem undervisning og læringsaktiviteter i samarbejde med eleverne. Ogden har dermed, ligesom Dansk Clearinghouse, et demokratisk udgangspunkt, hvor eleverne i samarbejde med læreren skal realisere orden og produktiv arbejdsro. Ogdens principper og retningslinjer giver læreren praktisknære redskaber til hvordan, at klasseledelse mestres.

Nordahls definition af klasseledelse lægger sig tæt op ad Ogden og Undervisningsministeriets definitioner, men Nordahl fremhæver især klimaet i klassen, og derigennem inddrages både de fysiske og psykologiske rammer i klasserummet. Dernæst er relationen til eleverne vigtig for at udøve klasseledelse. En andet fællestræk mellem definitionerne er, at eleverne skal inddrages til et samarbejde om klasseledelse (Nordahl, 2012, s. 161).

De tre definitioner består altså grundlæggende af ligesindede tanker omkring klasseledelse. De mest markante forskelle ligger i ordvalg, og hvad der fremhæves først i definitionerne. Nordahl fremhæver eksempelvis først vigtigheden af et positivt klima i klassen, hvor Ogden først fremhæver vigtigheden af lærerens evner til at skabe og opretholde orden i undervisningen. Dansk Clearinghouse har fra start derimod lærerens evne, i relation til alle eleverne, det at lede undervisningen, som det første punkt i dennes definition. Her vil den synlige ledelse gradvist tillade eleverne at overtage opretholdelsen af reglerne. Grundet Dansk Clearinghouse har defineret klasseledelse ud fra et større forskningsprojekt finder vi, at deres grundlag for udarbejdelse, i højere grad, er anvendelig til vores opgave. Vores problemformulering retter fokus mod læringsmiljøet, herunder faktorerne rammesætning og organisering. Disse faktorer har Dansk Clearinghouse ligeledes i fokus.

Ydermere kan vi på baggrund af vores tidligere redegørelse nu se, at alle tre definitioner er udarbejdet ud fra en økologisk tilgang, da de er udarbejdet med fokus på at skabe gode arbejdsrutiner og arbejdsro i klassen. Denne tilgang giver læreren det primære ansvar for at skabe de mest optimale rammer, der senere kan videreudvikles og opretholdes af selvtænkende samt medbestemmende elever (Ogden, 2015, s. 79). Derudover kan der trækkes tråde til den behavioristiske- og adfærdsbaserede tilgang, da eksempelvis ros, opmuntring, konsekvenser og regler indgår i definitionerne (Ogden, 2015, s. 64).

Classroom Management

På baggrund af redegørelsen for klasseledelse vil vi undersøge, hvorledes teorien kan bruges i praksis til organisering af undervisningen. Jacob Kounin har i sin økologiske tilgang til klasseledelse udarbejdet fem konkrete handlingsperspektiver for at forebygge uro, hvilket vi i dette afsnit vil tage udgangspunkt i.

Kort fortalt refererer *Classroom Management* til “(...) de færdigheder og strategier lærere anvender for at organisere undervisningen og maksimere produktiviteten i undervisningstiden” (Imsen Knud Fink, 2015, s. 96–97). Den amerikanske professor i pædagogisk psykologi, Jacob Kounin, var en pioner inden for den økologiske tradition. Kounin var optaget af at fastholde elevernes engagement, faglige fokus og samtidig formindske uro og forstyrrelser. I dette opgør mod den behavioristiske tilgang og laboratorieforsøg, ville Kounin påvise sammenhænge mellem adfærd og miljø. Adfærd skulle nu anskues som handlinger der er kulturelt indlejrede i eleverne. (Hansen & Schneider, 2014, s. 73). Kounin påviste betydningen af at forebygge forstyrrelser ved at komme dem i forkøbet og fremhævede i den forbindelse en række betydningsfulde forhold herunder: *nærvær, delt opmærksomhed, kontinuitet og momentum, årvågenhed og troværdighed* (Søndergaard et al., 2014, s. 32).

I vores teoretiske afsnit omkring Kounins tænkning, er vi blevet særligt optagede af hans fem punkter. Disse punkter er udarbejdet til praksis, hvilket gør dem let tilgængelige og anvendelige. Kounins fokus ligger i lærerens forberedelse, som i bedste tilfælde kan give eleverne varierende og udfordrende opgaver samtidig med, at der ikke opstår “*huller*” i undervisningen. I kombination med lærerens kompetencer i form af bl.a. nærvær og delt opmærksomhed vil eleverne kunne påvirke hinanden, i form af *positiv deltagelse*. Kounins fem punkter har skabt undren, da han ikke beskriver, hvorledes disciplineringen af eleverne skal finde sted. Derfor vil vi nu undersøge, hvordan man hensigtsmæssigt kan “disciplinere” sine elever.

Disciplin

Først og fremmest vil vi gerne undersøge, hvorledes synet på disciplinering har udviklet historisk, for at opnå en dybere forståelse for begrebet. Derudover vil vi undersøge, om der en sammenhæng mellem klasseledelse og disciplin samt læring og disciplin. Til at udfolde dette vil vi primært inddrage teori af Alexander Von Oettingen.

Alexander Von Oettingen beskriver hvordan begreberne *disciplin* og *disciplinering* er gået af mode inden for det pædagogiske fagsprog. De forskellige disciplineringsbegreber handler alle sammen om at disciplinere og organisere eleverne ind i skolens undervisningskultur. Uden struktur og sammenhæng – ingen læring og undervisning (Oettingen, 2016, s. 31–32). For over hundrede år tilbage var det almindeligt, at lærerne brugte fysisk afstraffelse gennem eksempelvis spanskrør, lussinger og trække eleverne i ørerne o. lign. Det var ikke selve smerten, men i højere grad den ydmygelse, som den pågældende elev oplevede i relation til klassekammeraterne og læreren, som var målet. Læreren kunne også ty til psykisk afstraffelse, som spydigheder, sarkasme og latterliggørelse af eleven for at opretholde disciplin. Afstraffelse blev i takt med samfundets udvikling forbudt og eleverne blev nu betragtet som selvstændige individer, som skal anerkendes og respekteres (Nordahl, 2011, s. 12). I takt med denne udvikling blev ordet disciplin skiftet ud i læreruddannelsen med ”det demokratiske fællesskab”, som lagde op til en grundlæggende demokratisk indstilling hvor læreren mistede en del af sin autoritet i samfundet og klasselokalet.

Oettingen opdeler disciplinering i to forskellige former. Den første er *lærerens person, rolle og magt*. Læreren kan bruge forskellige metoder til at opretholde orden i klassen, herunder eksempelvis sanktionere, kontrollere, rose og skælde ud. Den anden form er undervisningens *struktur og organisering*. Eleverne er underlagt strukturer, som klassen og undervisningen muliggør (Oettingen, 2016, s. 31). Forskning peger på, at der er en klar sammenhæng mellem læring og disciplin. I undervisningssituationer hvor der er ro, orden, genkendelige strukturer og rammebetingelser er læringen væsentligt højere end undervisning med mangel på ovenstående (Oettingen, 2016, s. 31). International forskning konkluderer ligeledes, at elever får meget ud af undervisningen på de skoler, hvor læreren tager sig aktivt af uro og forstyrrelser (Oettingen, 2016, s. 41; Winter & Nielsen, 2013, s. 26).

Vi ved nu, at der er en klar sammenhæng mellem elevernes læring og klasseledelse. Læringsudbyttet er væsentligt højere, hvis undervisningen karakteriseres af ro, orden, genkendelige strukturer og rammebetingelser, hvilket er i tråd med Ogdens teori. Derudover kan læreren henholdsvis disciplinere gennem eksempelvis sanktionering, ros, skæld ud, samt struktur og organisering. Dette afsnit omkring disciplinering har også skabt en forståelse for, at klasseledelse ikke skal reduceres til disciplinering og *bekæmpelse af uro*. Klasseledelse består af flere dimensioner, og disse ønsker vi nu nærmere at undersøge.

Aspekter af klasseledelse

Klasseledelse og disciplinering består af flere delelementer, og disse kræver implementering af regler. Vi vil derfor udfolde begrebet om regler i relation til klasseledelse. Dernæst vil vi definere begreberne adfærdsledelse og læringsledelse, da klasseledelse netop indeholder kompetencerne til at lede til ønsket læring og adfærd. Derfor vil vi også afklare definitioner på relationsledelse, procesledelse og rammeledelse. Til at udfolde ovenstående vil vi primært inddrage teori af Mads Hermansen og Ole Løw.

Elevernes mulighed for selvregulering øges, hvis regler formuleres eksplicit, når undervisningen starter op, for herefter at blive overladt til elevernes egen formulering og opretholdelse af disse regler (Hermansen, 2010, s. 40). *Spilleregler* er, ifølge undersøgelsen "Dansk skolekultur" (Hermansen et al., 2007b, s. 43), sammenhængende mellem graden af uro. Jo klarere og tydelige spilleregler desto mindre uro (Hermansen, 2010, s. 100). Spilleregler er i skolen fastsat af en ekspert, som er læreren, var det en fodboldkamp var spillereglerne fastsat af dommeren. Ligesom metaforen omkring en fodboldkamp, kan spillerne forhandle reglerne med dommeren efter en hård tackling. På samme måde kan eleverne forsøge at forhandle reglerne i klasserummet. Nogle situationer kæver faste regler, og i andre scenarier er det fornuftigt at forhandle spillereglerne (Hermansen, 2010, s. 102).

Et interessant aspekt af disse spilleregler er forskellen på, hvad forældre mener, at deres børn skal kende af spilleregler til deres færden i samfundet efter folkeskolen. Dette kan vanskeliggøre arbejdet med visse regler i skolen. Der opstår også en kompleksitet i, at for mange regler kan lede til formindskelse af selvstændig tænkning (Hermansen, 2010, s. 105). Spilleregler kan altså både fordre eller dræbe initiativ og virkelyst (Hermansen, 2010, s. 106). I selve arbejdet med spilleregler er det, ifølge Hermansen, vigtigt, at man arbejder med de mest grundlæggende først. Dernæst skal man arbejde med praksissen i små bidder, så opgaverne bliver overkommelige for eleverne. Han mener også, at en fysisk udformning af spilleregler kan virke gavnligt, og derudover er det vigtigt, at man som klasse evaluere reglerne løbende. Målet med dette er at få indarbejdet disse regler så godt, at der opstår en habituel del, så det bare bliver det man gør: En vane (Hermansen, 2010, s. 114). I fælles Mål fra 2009 er kravene skærpet ift. elevernes evne til at strukturere, være fleksible, tage initiativ og turde at ytre og stå ved egne opfattelser og holdninger. Dette sætter store krav til læringsledelse, og for at nå i mål kræver det b.la. spilleregler ifølge Hermansen (Hermansen & Stamp, 2011, s. 6).

Læringsledelse består i sin helhed af kompetencen til at organisere og styre samt til at være *lydhør*. Lærerens opgave er at sørge for, at eleverne har så meget som muligt i bagagen, både menneskeligt og fagligt, så de har lyst til at deltage som aktive medborgere, og søge videre mod fortsat uddannelse, og tro på at livet vil åbne sig for dem, og opfylde deres drømme (Hermansen, 2010, s. 50). Læringsledelse har i højere grad fokus på elevernes læreprocesser end på deres adfærd i klasserummet. Lærerens evne til at regulere elevernes adfærd, så forstyrrende adfærd og uro i klasserummet reduceres kaldes *adfærdsledelse* (Canger & Kaas, 2016, s. 119). Adfærdsledelse er mest effektivt, når regler håndhæves på en konstruktiv og præcis måde, og derudover skal reglerne være klare og begrænsede (Nordenbo et al., 2008, s. 61). Igen vil dette styrke elevernes selvregulering gennem positiv opfordring i lærerens *regelledelse* i stedet for brugen af straf, og mere behavioristiske tankegange. Hermansen tilføjer, at læreren skal lave klare spilleregler for sine elever i klassen, så vil de få en mere positiv indstilling til det at gå i skole, og ydermere en mere positiv selvopfattelse end de elever der oplever uklare spilleregler. Jo klarere *regler*, desto mindre uro, og omvendt: Jo mere eleven bliver udsat for uro i klassen, desto mere vil spillereglerne forekomme uklare (Hermansen, 2010, s. 42).

Ole Løw deler begrebet klasseledelse op i fire underbegreber. *Relationsledelse* handler om, at lærerens påtager sig et medansvar for karakteren af relationerne i klasserummet. *Procesledelse* handler om hvordan læreren håndterer selve mødet med eleverne i de forskellige situationer, som opstår i klasserummet. *Rammeledelse* handler om lærerens planlægning og forberedelse af alle sider af undervisningen. Herunder eksempelvis struktur, rutiner og regler (Løw, 2015, s. 21). *Klasserumsledelse* indebærer det rumlige aspekt i klasseledelsen, herunder det materielle, sociale og kulturelle aspekt (Løw, 2015, s. 22).

Vi har her fået viden om de mange aspekter af klasseledelse, der ligger til grund for begrebet. Denne viden gør det klarere for os, hvorledes man opnår optimal og alsidig ledelse i klasserummet. Dette indbefatter eksempelvis, at eleverne gradvist medinfluerer, overtager og opretholder spillereglerne. Det er også blevet endnu klarere for os, at graden af uro er sammenhængende med klarheden af regler. Denne nye viden giver også en dybere forståelse af, hvad Kounin mener med begreberne delt opmærksomhed samt nærvær. Vi har nu fået et fagligt grundlag indenfor vigtigheden af det gode læringsmiljø og klasseledelse, og hvor mange aspekter disse begreber indebærer. Vi vil derfor gerne arbejde videre med de fysiske rammer for netop klasseledelse, da det fysiske miljø er et af Ogdens principper for klasseledelse. Vi vil derfor undersøge brugen af det fysiske rum, og hvordan dette har udviklet sig gennem tiden.

Klasserummet

Vi vil gerne opnå en dybere forståelse af klasserummet. Derfor vil vi først undersøge, hvilke begreber man bruger til at analysere klasserumsmiljøet. Herefter vil vi undersøge i hvilket omfang klasserummets fysiske rammer påvirker udfaldet af undervisningen, og dermed læringsmiljøet. Dette vil vi primært undersøge ud fra teori af Martin Blok Johansen og Martha Mottelson.

Skoler indrettes med klasser, og sådan har det været i mange år. Dette indlejres i både tanker og kroppe (Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., 2019, s. 19). Om klassen og dets formål beskriver Martin Blok Johansen, hvorledes klassen skaber rammerne til et periodevist tilhørsforhold mellem lærer og elev (Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., 2019, s. 20). Dermed er klassen et vigtigt redskab både til at skabe det gode læringsmiljø, men også gode relationer mellem lærer-elev. Særligt vigtigt er det at forholde sig reflekterende og analyserende til alle dele af *klasserummets interaktioner, følelser, dynamikker, koreografier* osv., da netop klasserummet er indlejret med forestillinger (Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., 2019, s. 27). Klasserummet er ikke, og har aldrig været, en konstant størrelse, men varieres af politiske, pædagogiske og helt almindelige hverdagspraksisser (Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., 2019, s. 33).

En måde vores praksis i klasserummet beskrives i dag er gennem *klassens koreografi*, dvs. lærerens særlige “greb” i form af fagter, intonation, talemåder osv. Disse *kommunikationskoder* skaber en undervisningskoreografi, som har en virkning på eleverne (Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., 2019, s. 52). Idet læreren træder ind i klasserummet, så udsendes koder, der bliver læst og tolket af eleverne der herefter forholder sig til dem. Dette bliver regulerende for deres gøren i klasserummet. Vendes blikket mod klasserummets arkitektur, er det vigtigt at forstå, at arkitekturen påvirkes af eleverne og læreren, da de er med til at give rummet en betydning og stemning. Alle disse parametre ved klasserummet skal indregnes i sit didaktiske planlægningsarbejde af en lektion, da rummets muligheder og begrænsninger sætter en stor del af dagsordenen.

Klasseværelsets udformning er ifølge Martha Mottelson, vejledende for, hvad der skal foregå. Denne opfattelse støtter forståelsen af, at den fysiske indretning i verdenen, former menneskelig bevidsthed “(...) den fysiske indretning så at sige installerer en række forestillinger og viden i os om, hvad der skal foregå og hvordan” (Mottelson, 2010, s. 97).

Ifølge Oettingen har det fysiske rum, altså klasserummet indflydelse på det gode læringsmiljø og hvordan undervisningen udfolder sig. Akkurat derfor er klasserummet også en væsentlig faktor i det gode læringsmiljø (Oettingen, 2016, s. 48). Selvom klasserummets fysiske rum og arkitektur ligger fast, har læreren altså stadig indflydelse på klassemiljøet. Klasserummet kan i en lærerpraksis indtages i den didaktiske planlægning, da klasseværelset fungerer vejledende for, hvad der skal foregå i undervisningen.

Formål og fagdidaktik

Vi har nu opnået en grundlæggende viden omkring de almene læreropgaver ift. hvilke faktorer, der har betydning for rammesætning og organisering af lektioner ift. det gode læringsmiljø. Vi mangler nu at specificere, hvorledes dette er sammenhængende med undervisningen i håndværk & design og idræt. Derfor vil vi undersøge hvad, der er specifikt gældende for håndværk & design og idræt ift. rammesætning og organisering, jævnfør vores problemformulering. Begge fag hører under kategorien praktisk-musiske fag, som i sin enkelthed adskiller sig fra de klassisk-boglige fag.

Håndværk & design

Det alternative klasserum i håndværk & design består af i værksteder, som eksempelvis tekstilværksted eller træ/metal-værksted. Værkstedets rum taler til elever og underviser gennem møblement, indretning, organisering og æstetiske udformning, og afspejler dermed de aktiviteter, som faget indeholder (Bjerresgaard & Fibæk Laursen, 2009, s. 119). Lokalet kan betragtes som en social ramme, som motiverer eleverne, der skal arbejde og lære (Schneider & Pedersen, 2016, s. 78). Værkstedet indeholder en fortælling om faget og de handlinger der skal foregå – og dermed en form for adfærdsledelse (Binderup, 2011, s. 231). Værkstedsdidaktikken består bl.a. af rummets fysiske elementer (Binderup, 2011, s. 231). Lokalet kan ydermere betegnes som et demokratisk rum, hvor læreren gennem faglige kompetencer opnår en naturlig autoritet (Binderup, 2011, s. 232).

Faget har til formål at styrke de håndværksmæssige, kreative, innovative og entreprenante kompetencer hos eleverne (EMU, 2018a). I faget oplever mange elever en naturlig indre motivation, da faget står i kontrast til boglige fag, som ofte er præget af stillesiddende aktiviteter. Elever oplever en glæde ved at arbejde med hænderne og udtrykke sig gennem kreative processer (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 118).

Rachel Zachariassen og Ove Eskildsen påpeger bl.a. et trygt og positivt læringsmiljø og struktur i organiseringen af undervisningen, som centrale parametre i fagdidaktikken (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 119). En måde at skabe struktur i undervisningen er ved at muliggøre elevernes orientering i arbejdsprocesserne. Læreren kan skrive arbejdsgangen op på tavlen i trin for at støtte elevernes selvhjulpenhed og orientering i undervisningen. Læreren kan også udlevere et papir med procesbeskrivelser el. guides, som eleverne kan støtte sig op af under værkstedsarbejdet. Skriftligheden bør formidles kort og præcist (Schneider & Pedersen, 2016, s. 54). I forhold til mundtlighed er skriftlighed specielt god til at formidle rækkefølger, hvilket kan understøttes af tegninger til at fremhæve elementer i processen. Dette skal dog ikke underminere den kropslige fremstilling af udførelsen af teknikker, hvilket bør ses som den optimale, da de fleste elever bedst forstår teknikker gennem at se andre praktisere den (Binderup, 2011, s. 232). Under værkstedsarbejdet er det en kunst for læreren at have sin opmærksomhed mange steder for at undgå uhensigtsmæssige fejltagelser, som kan give eleverne en dårlig oplevelse (Binderup, 2011, s. 233).

I håndværk & design er lærerens regelledelseskompetence en absolut nødvendighed. Eleverne skal kende til de regler, der gælder i værkstedet. I faget kan der være elever, som behøver hjælp i forskellig udstrækning. I tilfælde af at ventetiden bliver for lang, vil elevernes motivation svækkes og potentielt fordrive tiden med forstyrrelser (Schneider & Pedersen, 2017, s. 82). Derfor er det væsentligt, at læreren forsøger at minimere ventetiden mest muligt. Her kan der udpeges elev-ekspertgrupper, som er specielt gode til forskellige discipliner, hvilket kan aflaste den pågældende lærer (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 119).

Undervisningen bør rammesættes, så den præges af positiv arbejdsuro, selvhjulpenhed og indbyrdes samarbejde og opmærksomhed (Schneider & Pedersen, 2017, s. 82). I et værksted er det naturligt, at der er arbejdsuro og snak under elevernes arbejde (Binderup, 2011, s. 221). Eleverne kan samtale omkring bekræftelse og hjælp, hvilket må betragtes som positiv arbejdsuro. I læseplanen for faget pointeres vigtigheden af elevernes dialogiske samarbejde ift. træning af kommunikative færdigheder som eksempelvis benævnelser på arbejdsgange, fagudtryk og redskabers navne (EMU, 2019). Olga Dysthe fremhæver vigtigheden af, at stille autentiske spørgsmål og værdsætte elevsvar i samtalen for at opnå meningsskabelse og forståelse for eleverne (Dysthe, 1997).

Det er i faget centralt at få skabt en god og tryk *værkstedskultur*, hvor eleverne har respekt for hinanden, lokalet, materialer, og redskaber. Derved rummer faget også et væsentligt dannelsesperspektiv ift. at få skabt den ønskede værkstedskultur (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 18). Det er lærerens eksplicite opgave at tydeliggøre, hvordan man håndterer værktøj og opfører sig i et værksted, hvilket er et centralt punkt i både lærerens og elevernes trivsel i faget (Binderup, 2011, s. 232). Eleverne bør inddrages mest muligt i værkstedets pligter og rutiner herunder oprydning og vedligeholdelsesopgaver, hvilket vil skabe positive vaner. Læreren skal agere forbillede og rollemodel, samt sørge for, at der er en vis orden i værkstedet (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 142).

Idræt

Det står skrevet i idrætsfagets formål stk. 3 *“I faget idræt skal eleverne udvikle forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab”* (EMU, 2018b). Det stiller store krav til undervisningen, der typisk foregår i en idrætshal, som normalvis står fuldstændig tom. Tomheden indbyder i den grad til bevægelse, leg og kropslig udfoldelse, men det kræver en klar klasseledelse, hvis eleverne ovenikøbet skal lære at indgå i et forpligtende fællesskab. Ifølge Meyer består det *læringsfremmende arbejdsklima* af gensidig respekt, ansvarstagen, retfærdighed, anerkendelse og et fælles regelsæt, der overholdes (Meyer, 2005, s. 45).

Lene Terp, Lektor og konsulent i idræt og sundhed, beskriver først og fremmest, at idrætslæreren skal have forståelse af sig selv, eleverne, rammerne og aktiviteten. Dernæst kræves fornemmelse for situationen sideløbende med et blik for nærværet (Boldspilsundervisning i Skolen s. 78). I rapporten *“Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer”* fra 2010, beskrives lærerens bærende ansvar for elevernes faglige- og sociale læring samt deres arbejdsindsats. Lærerens evner ift. relationskompetence er også essentielt. Oplever eleverne, at læreren har sympati for dem, så anstrenger de sig mere (Høy, 2015, s. 79).

Rapporten fremhæver at struktur er afgørende for læringsudbyttet. Lektionerne skal bestå af klare mål, metoder og evaluering på dette gennem opsummering og afrunding af lektionen (Høy, 2015, Kapitel 79). Desuden bør eleverne involveres gennem spørgsmål og dialog i en faglig kontekst, og dette kræver struktureret undervisning. Et casestudie med tre idrætslærere har fremhævet, at alle lærere handler på fire niveauer.

Det faglige indhold giver læreren adgang til at analysere til dels elevernes idrætskompetencer, men også at reflektere over egen praksis. *Det relationelle niveau kræver*, at læreren viser interesse for eleverne i deres øjenhøjde på en nærværende og professionel måde. *Det personlige aspekt* er den individuelle lærers reaktioner, fornemmelser og følelser i undervisningen, der bl.a. påvirkes af tidligere erfaringer samt lagret viden. Slutteligt indebærer *det organisatoriske niveau* en kompetence til at strukturere og styre situationer i undervisningen (Høy, 2015, s. 79–80).

Eleverne skal “*Prøve, eksperimentere, fejle, observere og udvikle*” (Høy, 2015, s. 80). Derfor fremhæves klare rutiner omkring instruktion, start, evaluering og afrundingen af lektionen. Udover det skal man modarbejde “køkultur” og ventetid i sine aktiviteter. Det anbefales at bruge fløjte, så længe der er faste rutiner om, hvad fløjten betyder. Slutteligt er det en fordel at møde op inden undervisningen begynder, for at finde redskaberne frem eller inddrag eleverne i skabelsen af rummet (Høy, 2015, s. 81). Et andet vigtigt punkt, for at opnå målene omkring en opbyggelse af elevernes begrebsapparat til deres kropslige erfaringer er gennem samtale. Der skal være plads til autentiske elev-elev samtaler, der kan styres af læreren. Læreren giver eleverne nogle fokuspunkter til før, under og efter en given aktivitet, og herefter er der refleksionstid og italesættelse. Dette skærper begrebsliggørelse af fagsproget (Binderup, 2011, Kapitel 10). Italesættelsen giver også eleverne en mulighed til at forstå hensigten med aktiviteten. Derfor er det vigtigt at læreren tilrettelægger “rum”, til disse samtaler. Derigennem kan læringsudbyttet styrkes for den enkelte elev både de kropslige og kognitive undervisnings- og læringsmål (Binderup, 2011, Kapitel 10).

Vi ved nu at de to fag har hver deres ligheder og forskelle. Begge fag har deres særprægede klasserum, som adskiller sig fra det traditionelle klasserum. I begge fag pointeres struktur, rammesætning og regler, som væsentlige punkter i den didaktisk praksis. Derudover har læreren i begge fag en central rolle, i arbejdet som rollemodel og mesterlære i undervisningen. Undervisningen i håndværk & design faget er præget af designprocesser, kreativitet og innovation. Idrætsfaget er derimod præget af kropslighed, bevægelse og leg, hvilket må antages, som værende en af de grundlæggende forskelle. Over tid har begge fag udviklet sig markant til i dag at være helt centrale eksamensfag i folkeskolen.

Fælles metoder i håndværk & design og idræt

På baggrund af vores beskrivelse af håndværk & design og idræt vil vi nu nærmere redegøre for to metoder, der er fælles gældende i begge fag.

Praksisfællesskaber

For både håndværk & design samt idræt, gælder det, at kravene er store for deltagerne, når det fælder interaktion og kommunikation. Særligt i disse fag er også, at man som deltager ikke kan foregive deltagelse. Det er ekstremt tydeligt for underviseren, både visuelt og praktisk (Binderup, 2011, Kapitel 10). Relationerne mellem eleverne og læreren får derfor stor betydning for, om de indgår i praksisfællesskabet. Begrebet om *praksisfællesskabet* knytter sig til Wengers sociale læringsteori. Ifølge Wenger vil læring altid være situeret, og udvikles gennem deltagelse i en social praksis. Helt centralt i denne teoretiske tænkning er fundamentet for læring: mening, praksis, fællesskab og identitet (Binderup, 2011, Kapitel 10). I brugen af praksisfællesskabet ændres den klassiske lærestyrrede klassekultur, hvilket sætter gang i en anden slags læringskultur (Binderup, 2011, Kapitel 10). Her skal det forstås at eleverne inddrages anerkendende, og får tid til egne refleksioner af kropslige erkendelser. Denne tankegang udfordrer også mesterlæreprincippet, da "bolden" placeres ved elevernes fødder, hvilket skaber "rum" til den enkeltes faglige indsigt og refleksion (Binderup, 2011, Kapitel 10).

Mesterlærerprincippet

Mesterlæreprincippet bygger på en traditionel klassekultur, der understøtter kropslig færdighedslæring. Dette princip må dog ikke bruges alene, da idrætsfaget også skal bestå af sprogliggjort viden. Håndværk & design samt idræt ligger med fagenes indhold og mål op til en undervisningsform der bygger på mesterlære (Binderup, 2011, Kapitel 10). Det er oplagt, at eleverne observerer, hvordan en bestemt bevægelse eller et produkt skal se ud, for herefter at efterligne "mesteren". Her adskiller disse fag sig også markant fra de boglige fag, da eleverne f.eks. ikke ville kunne tilegne sig evnen til at læse ved blot at efterligne læreren. Timerne i de praktiske fag består derfor i, at læreren instruerer og eleverne efterligner. Dette skaber et meget lærestyret klasserum, når det kommer til introduktion, feedback og evaluering. Implicit bliver der skabt en forståelse for, at læreren har alle svarene. Denne form for situation giver også alene læreren magt til at vejlede og rette fejl (Binderup, 2011, Kapitel 10). Netop derfor er det vigtigt at undervisningen ikke kun består af mesterlærerprincippet, da eleverne selv skal have tid til refleksion, så de lære at bruge fagenes faglige begreber selv.

Analyseafsnit

Vi vil ud fra en tematisk analyse af kvalitative interviews analysere os frem til hvilke faktorer, der bl.a. har indflydelse på organisering og rammesætning i håndværk & design- og idrætsfaget med fokus på læringsmiljøet. Analysen baseres primært på de tre semistrukturerede interviews af to eksperter og en praktiker. Derudover trækkes der løbende tråde til to strukturerede interviews af praktikerne fra vores 3. praktikperiode. Følgende analyse vil ud fra en tematisk og komparativ metode have fokus på ligheder, forskelle og særlige værdier, som er karakteristiske i informanternes opfattelser af fagene. Informanterne introduceres med fulde navn og derefter med efternavn i selve analysen.

Vores første informant, Ove Krogh Eskildsen, er uddannet *cand.pæd.* i sløjd, og har været praktiserende lærer i 20 år. Han har derudover arbejdet som lektor på læreruddannelsen på sløjds-kolen i København, hvor han stod for efteruddannelse. Ydermere har han været formand for skrivegruppen for læseplanen til håndværk & design og været med til at designe værkstedet på VIA University College i Aarhus (Bilag 1, citat 24). De citater, som vi benytter fra interviewet med Eskildsen, henvises til bilag 1. Den næste informant er Martin Elmbæk Knudsen, som er uddannet *cand.scient.* i *idræt og sundhed* på Odense universitet. Knudsen er lektor i idræt, praktikkoordinator på læreruddannelsen og derudover medlem af bestyrelsen Dansk Idrætslærerforening. Derudover udarbejdet flere anerkendte læremidler til idrætsfaget heriblandt "Idræt på Hjernen" (Bilag 2, citat 18). Citaterne fra Knudsens interview henvises til i bilag 2. Næste informant er Klaus Poulsen, der er praktiserende lærer i bl.a. fagene håndværk & design og idræt, på femte år. Tidligere har Poulsen arbejdet som speciallærer, socialpædagog og med misbrugere. Derudover har han været selvstændig tømrer og snedker (Bilag 3, citat 18). Vi henviser til citaterne fra Poulsens interviews i bilag 3 og 4. Vores sidste informant er Lass Bundgaard Lassen, er praktiserende lærer gennem 15 år. og bl.a. uddannet i de to praksismusiske fag: håndværk & design og musik (LinkedIn, 2020). Vi henviser til citaterne fra Lassens interviews i bilag 5.

Metoder og fag

Da vi nu har redegjort for de teoretiske betingelser og udfordringer i Idræt og håndværk & design, vil vi nu udfolde fagene ved brug af kvalitative interviews. I interviewsene undersøger vi, hvorledes informanterne anskuer fagenes grundlæggende formål, metoder og ulemper i fagets praksis. Den første tematisering, udformet på baggrund af vores interview, er metoder og fag.

Først og fremmest definerer vores tre informanter ligeligt, hvorledes håndværk & design samt idræt, adskiller sig fra de boglige fag. Ove Eskildsen beskriver håndværk & design, som et fag, hvor der tænkes med hænderne, og det er gennem hænderne at der arbejdes og læres (Bilag 1, citat 13). Ifølge Eskildsen er det netop denne anderledes arbejdsproces, der ligger til grund for, at eleverne har en enorm trang til arbejdet med materialerne. I interviewet med Eskildsen fremhæver vi følgende ord, som han bruger i beskrivelsen af fagets kerne "*Virketrang, lykketilstand, tilfredshed, flow, fordybelse og socialt frirum*" (Bilag 1, citat 14). Først og fremmest vægter Eskildsen det praktiske element i undervisningen. Dernæst mener, at netop det praktiske skaber virketrang, tilfredshed og fordybelse. Ydermere ønsker Eskildsen at skabe et arbejdsrum for eleverne, der indbyder til *flow*. Alle disse kerneord, udpeges af ham til at lægge til grund for et anderledes socialt frirum end det, eleverne oplever i de boglige fag og idræt (Bilag 1, citat 14). Eskildsen mener at eleverne i idræt, fysisk bliver udfordret på en måde, der ikke indbyder til samtale. Derudover fremhæver Eskildsen fagets evne til at udfordre almindeligheder som værende helt essentielt. Elevernes kreativitet er i spil, og skal udfordres for at kunne udfoldes (Bilag 1, citat 15).

I interviewet med Martin Elmbæk Knudsen vægter andre ord til at beskrive fagets kerne. Her pointeres idrætsfagets *rekreative dimension* og dette skaber, ifølge Knudsen, en stor kvalitet ift. elevernes motivation (Bilag 2, citat 7). Dernæst vægtes den alsidige idrætsudøvelse og den kropslige udfoldelse der er fagets omdrejningspunkt. Decentrering fra læreren i idrætsfaget er for Knudsen helt centralt. For at opnå dette har Knudsen særligt fokus på tingsliggørelsen af opgaver, så eleverne i højere grad kan arbejde problemløsende, hvilket skaber en forandret lærerrolle. Fællesskabet vil på den måde være mere uafhængigt af læreren (Bilag 2, citat 8). I interviewet med Klaus Poulsen fremhæves det, i konsensus med Eskildsen, Lassen og Knudsen, at fagene er *hands on* (Bilag 3, citat 20). Selvom timerne er meget levende, så fremhæver Poulsen det kreative frirum, hvor der er højt til loftet. Her skal eleverne gribes og der skal være liv og nerve i både idræt og håndværk & design. Alt sammen i et miljø hvor der er respekt for andre og hinanden (Bilag 3, citat 14).

Denne udtalelse viser, hvorledes Poulsen nærmest ser de kropslige udfoldelser, som noget der skal opleves, så længe det gøres i et respektfuldt miljø. Lass Bundgaard Lassen beskriver, hvorledes de praktiske elementer sætter elevernes hjerner fri for en stund, fordi de bruger deres hænder og kroppe til at tænke med (Bilag 5, citat 3). Det er interessant, hvorledes Poulsen, som er praktiker, mener, at eleverne i højere grad behøver mere vejledning i håndværk & design end i idræt (Bilag 3, citat 11). Poulsen fremhæver også hvad han betragter, som fagenes kernepunkt: anerkendelsen i fagene bør være procesorienteret og ikke resultatorienteret. Uanset om det er et kropsligt resultat i idræt eller et materielt resultat i håndværk & design, bør læreren se processen, og netop ikke resultatet (Bilag 3, citat 12). På baggrund af denne analyse tydeliggøres det, hvorledes et fag, ikke bare er et fag. Alt afhængigt af, hvilket menneske, hvilken jobtitel osv. vil fagenes omdrejningspunkt forandres.

Informanterne er enige om tilgangen til de to metoder: Mesterlæreprincippet og praksisfællesskaber. Eskildsen beskriver hvorledes mesterlæreprincippet er anvendeligt ift. den tavse viden, hvor ord ikke er nok forklaring. Her skal der eksempler til, f.eks. hvordan man slår et søm i med en hammer. Det kan så give eleverne anledning til at spørge "hvor hårdt man skal slå?". Her er det nemmere at eleverne selv mærker materialerne (Bilag 1, citat 16). Knudsen pointerer ligeledes vigtigheden af, at læreren skal have erfaring, med det der fremvises (Bilag 2, citat 9). Det vil ifølge ham klinge hult, hvis læreren skal vise en øvelse, eksempelvis en håndstand, uden at have egen erfaring. Dette vil nemlig besværliggøre en sideløbende mundtlig forklaring til den kropslige praksis (Bilag 2, citat 9). Ligeledes beskriver Poulsen vigtigheden af, at en bestemt teknik kan fremvises uafhængigt af faget. Det gør ifølge ham ikke noget, at man ikke er i stand til at skyde bolden i kurven hver gang, men så kan man fremvise teknikken, så eleverne kan spejle den i deres egen krop. Yderligere beskriver Poulsen betydningen af at bruge eleverne som mesterlærere, når deres kompetencer, grundet fritidsidræt, er bedre end lærerens (Bilag 3, citat 13). Altså deler de fælles holdninger til mesterlæreprincippets anvendelighed.

Rettes blikket mod metoden om praksisfællesskaber, så er vores informanter endnu engang enige om metodens kvaliteter. Det er Eskildsens overbevisning, at eleverne bør udnytte hinandens kompetencer i forskellige gruppekonstellationer. På den måde vil arbejdet ifølge ham blive mere frugtbart. Han pointerer, at dette frigør læreren til andre ting, som eksempelvis vejledning til de elever der virkelig er gået i stå (Bilag 1, citat 17).

Knudsen mener ligeledes at udvidelsen af, at praksisfællesskabet bliver synliggjort for eleverne, bl.a. gennem de sætninger man giver feedback ud fra, så det ikke bliver privat- men faglig feedback. Grundlæggende er det også Knudsens holdning, at metoden præsenteres for eleverne som et “fællesskab”, fordi praksisfællesskaber i sin essens er for svært for eleverne. Det er essentielt, at fællesskabet handler om det, der er tilsigtet fra lærerens side (Bilag 2, citat 10). Denne synliggørelse har Eskildsen ikke benyttet sig af. Poulsen kan i praksis finde på at skrive feedbackpunkter på tavlen. På den måde mener han, at eleverne ved hvad de skal tale om, og give feedback på. Det samme kan gøres ved at udlevere et fokuspapir til eleverne (Bilag 3, citat 13).

Regler og rutiner

Et mønster, som vi har identificeret i den tematiske analyse af den transskriberede data, er regler og rutiner, som vi herunder vil forsøge at behandle og sidestille i en analyse.

Eskildsen beskriver hvordan lærerens *regelledelse* er anderledes i håndværk & design, da eleverne bevæger sig omkring værktøjer, redskaber og maskiner, som kan udgøre en sikkerhedsrisiko. Eskildsen og Knudsen beskriver begge hvorvidt læreren er nødt til at fastsætte regler for færdsel og adfærd i værkstedet og i hallen (Bilag 1, citat 1) (Bilag 2, citat 1). Ifølge Eskildsen kan det være svært at fastsætte konkrete og helt lavpraktiske eksempler på god regelledelse, da værkstederne og de fysiske rammer er forskellige fra skole til skole (Bilag 1, citat 2). Eskildsen mener at reglerne kan skridtes op allerede efter første undervisningsgang, da eleverne i værkstedet skal vænne sig til et helt nyt miljø og frirum, hvor det er tilladt at bevæge sig mellem arbejdsstationer og funktionsmiljøer. Han beskriver dette som et *bevægelsesflow*, som kan udvikle sig negativt, hvis der ikke er udtrykt klasseledelsesregler om, hvad der er tilladt (Bilag 1, citat 3). I praksis introducerer Poulsen ligeledes, som det første, hvilke regler, der er i hans undervisning og disse italesættes klart overfor eleverne (Bilag 3, citat 1). Idrætsfaget skal helt klart bestå af tydelige regler, beskriver Knudsen. Reglerne skal bygge på værdier og normer, som afspejles i den pågældende undervisning (Bilag 2, citat 1). Ifølge Knudsen bør regler i idrætsfaget være synlige, så læreren ikke hele tiden skal italesætte dem. Både synlighed omkring faglig teori og adfærdsledelse bør ligeledes gøres tydeligt, så alle elever kan forholde sig til det (Bilag 2, citat 2). I sin daglige undervisning italesætter Poulsen derimod sine regler verbalt overfor eleverne (Bilag 3, citat 1). Poulsen beskriver at eleverne skal forberedes på, at samfundet udenfor skolen ikke består af synlige regler for, hvorledes man skal opføre- og gebærde sig overfor hinanden. I samfundet består god opførsel af uskrevne regler, og derfor mener Poulsen ikke at synlige regler hører sig til i skolen (Bilag 3, citat 2).

Det er derfor interessant uenighed mellem vores informanter vedrørende reglernes synlighed overfor eleverne, og med forskellig holdning til dannelsen af eleverne til deres fremtidige færden i samfundet. Når det gælder demokratisk udarbejdelse af regler, er der også forskellige tilgange til rammesætning mellem eksperterne. Poulsen betegner reglerne som hans professionelle ansvar, og dermed noget han står for udarbejdelsen af (Bilag 3, citat 3). Eskildsen beskriver derimod, hvorvidt det er bedst at udarbejde regler på demokratisk vis med eleverne. Udfordringen i den tilgang, mener Eskildsen, er, hvis eleverne ikke har erfaring med faget. Derved kan det være svært at få eleverne til at udtrykke det, som læreren tænker er det ideelle. Eskildsen mener på trods af dette, at regler virker bedst, hvis eleverne selv mener de har formuleret reglerne og har medindflydelse herpå (Bilag 1, citat 4). Knudsen taler ligeledes for elevmedbestemmelse, men mener, at visse regler ikke kan gradbøjes. Læreren er den professionelle og ved i hvilken retning undervisningen bør bevæge sig i henhold til vejledninger, læseplaner og mål (Bilag 2, citat 3). Dermed placerer Knudsen sig imellem de to andre informanter i spørgsmålet om medbestemmelse og involvering af eleverne i reglledelsen.

Eskildsen beskriver hvordan undervisningen i håndværk & design præges af kontinuerlige strukturer og rutiner, hvor der skiftes mellem en lukket og åben modus. Læreren starter ofte undervisningen op med instruering og forklaring i en lukket modus. Herefter bevæges undervisningen over i en åben modus, hvor der arbejdes med teknikken i relation til oplægget. Derefter fortsætter en vekselvirkning mellem de to modusser i løbet af undervisningen. Derudover er der, ifølge Eskildsen, også rutiner, som relaterer sig til oprydning og almindelig orden. Det er en didaktisk problemstilling at få oprydningen gennemført uden unødigt kaos (Bilag 1, citat 5). Denne problemstilling omtaler Knudsen også i forbindelse med idrætsundervisning. I idræt arbejdes der bl.a. med redskaber i undervisningen, som skal stilles frem og ryddes op igen. Her benytter Knudsen en ugevis skiftende dukseordning. Alternativt foreslår han, at man udarbejder papirer med fotos af forskellige redskabsopstillinger. Denne visualisering gør det nemmere for eleverne at sætte redskabsbanen op (Bilag 2, citat 4). Poulsen beskriver ligeledes, hvordan der i hans undervisning er en gentagende struktur, som altid indeholder en fælles opstart og fælles afslutning. I oprydningsfasen, er det vigtigt for Poulsen, at eleverne kommer på banen. For ham er det også væsentligt, at læreren ikke bare kommanderer, men også selv er en aktiv del af oprydningen. Dermed statueres et godt eksempel for eleverne (Bilag 3, citat 4). Dermed kan vi påvise et fælles mønster mellem vores tre informanter omkring struktur og rutiner i fagene, men har forskellige metoder til at løse denne problemstilling, så undervisningen kan foregå uden uhensigtsmæssigheder.

Dannelse

I interviewene med vores informanter stod det klart, at de alle tre ser, hvorledes fagene har nogle alment dannende elementer, som eleverne får brug for både i deltagelsen i boglige fag, men også i deres færden senere i livet. Vi vil nu fremhæve, hvordan de hver især anskuer fagenes dannelsesmuligheder forskelligt. Dette vil give os et endnu stærkere billede af, hvordan de positionerer sig i lærerfaget.

Først og fremmest ser alle tre informanter det vigtigt, at eleverne bidrager i oprydningssfasen af lektionerne. Eskildsen beskriver det eksempelvis som et dannelsesmæssigt perspektiv, fordi det er noget, der grundlæggende skal foregå for, at faget kan fungere uden kaos og rod (Bilag 1, citat 18). Knudsen nævner, hvorledes alle eleverne bør have en rolle i oprydningssfasen, så de mærker et fælles ansvar, der er stadig gældende, når kravene bliver "mindre interessante" for dem (Bilag 2, citat 11). Der er i fagene noget mere alment dannende på spil, ifølge alle tre informanter. Her griber de hver især fat i noget forskelligt. Eskildsen pointerer først og fremmest, hvordan håndværk & designfaget kan bidrage til, at eleverne får en realistisk selvopfattelse af deres egne mål og kompetencer. Dette er en dannelsesproces, hvor læreren hele tiden bør justere elevernes selvopfattelse (Bilag 1, citat 19). Knudsen griber derimod fat i et fagligt begreb med stort potentiale, nemlig *fairplay*. Knudsen ser *fairplay* som mere end et begreb, hvis regler man skal følge. Ved at præsentere begrebet, får eleverne et fagligt kompas at måle efter, så de ikke handler spontant. Oplever eleverne i idræt en handling, der ikke er i spillets ånd, kan de stoppe op og korrigere spillets gang. Knudsen argumenterer for, at disse normer og ritualer fra idrættens verden kan bidrage til elevernes moralske kompas. Pludselig vil de handle på en anden måde, hvis nogen eksempelvis snyder foran i køen til skoleboden. Dette er for Knudsen en helt central dannelse. Essentielt fremhæver han nemlig disse værdier, normer og retningslinjer rækker udover idrættens rum (Bilag 2, citat 12). Poulsen fremhæver derimod det grundlæggende dannende element, at eleverne skal udvise og handle med respekt for hinanden. Hans dannende kompas i lektionerne er grundregler, der skaber respekt for hinanden. Dernæst ser han et dannende element i, at eleverne i disse timer lærer at tænke anderledes (Bilag 3, citat 15). I spørgsmålet omkring, hvorvidt disse almene dannelseselementer skal tingsliggøres, er der uenighed. Knudsen er helt grundlæggende af den opfattelse, at alt bør *tingsliggøres* for eleverne, da de derved får nemmere ved at efterleve instrukser (Bilag 2, citat 12). Poulsen argumenterer derimod for, at eleverne skal kunne gebærde sig uden synlige regler, da eleverne heller ikke vil møde denne synliggørelse af regler ift. opførsel ude i samfundet. Det alment dannende skal altså ifølge ham ikke tingsliggøres (Bilag 2, citat 15).

Eskildsen placerer sig, til dette spørgsmål, i midten af disse to holdninger. Han ville nemlig kridte reglerne op første lektion, og herefter bør eleverne følge kodekset uden synlighed (Bilag 1, citat 3). Informanternes forskellige positionering ift. begrebet om dannelse vil påvirke deres didaktiske praksis eksempelvis ift., om de dannende elementer skal tingsliggøres og i hvilken grad. En konsekvens af et godt læringsmiljø er, at man danner eleverne. Dette nævner alle informanterne, men der er forskel på hvorledes og hvad de gerne vil danne eleverne til.

Disciplin

I den følgende analyse vil vi klarlægge, hvilke disciplineringsredskaber de tre informanter benytter sig af i deres undervisning, for at undersøge konkrete handlingsforslag til *rammesætning* af undervisningen.

Eskildsen bruger eksempelvis *timeout* hvis en elev ikke kan styre sin adfærd ift. brugen af værkstedet, så bedes de om at tage plads ved høvlebænken for at arbejde videre, så eleven eller kammeraterne ikke bliver forstyrret eller kommer til skade (Bilag 1, citat 20). Knudsen beskriver en anderledes tilgang, hvor han benytter sig af såkaldte *afstemmere* og *fejlstemmere*, når det er nødvendigt at disciplinere (Bilag 2, citat 13). Knudsen benytter sig typisk af tre elementer. Først nævner han en "gule-rod", så hvis eleverne opfører sig på en bestemt måde, så får de lov til at spille et ønsket spil sidst i timen (Bilag 1, citat 13). Det andet element består i arbejdet med elevernes såkaldte attitude (Bilag 2, citat 14). Her holdes elevernes uhensigtsmæssige adfærd op mod værdierne, der er forventet i undervisningen. Dette kan have et udstillende element, når det udføres foran klassen, hvilket kan resultere i en voldsom fejlstemmer, og have en skadende effekt for eleverne og lærerens relation (Bilag 2, citat 14). Derfor fremhæver Knudsen, at visse disciplineringer bør tages med de pågældende elever alene. Et tredje element er disciplinering gennem faglige tekster. Her skal eleverne fortolke og forholde sig til tekster med forskellige beskrevne situationer. I bedste tilfælde kan deres refleksioner bidrage til en vejledning i, hvorledes man skal opføre sig i forskellige situationer (Bilag 2, citat 14). Poulsen vedkender sig delelementer fra både Eskildsen og Knudsen. Poulsen benytter sig også af den omtalte timeout. Eksempelvis kan han sætte en elev på bænken, hvis vedkommende forstyrrer for meget i idræt. Derefter vedkender han sig Knudsens syn på at tage disciplineringen i enrum med eleven. Han beskriver, hvorledes en snak i den samlede elevgruppe, kan risikere at ramme de forkerte elever i disciplineringen, da ikke alle elever har lige stor selvindsigt (Bilag 3, citat 17). Vi sporer på baggrund af denne analyse en stor enighed mellem vores informanter i, hvorledes man griber disciplineringen an med sine elever.

Rummet

Den næste tematik vi vil analysere på, er vores informanternes holdninger til det fysiske rum i idræt og håndværk & design.

Idrætsfagets forskellige rum er, ifølge Knudsen, sjældent udarbejdet til pædagogisk virksomhed. Rummene er derimod udarbejdet til fritidsinteresser og indeholder sjældent tavle og whiteboard, hvor læreren kan fastholde eleverne, visualisere dagens program, vise video og opridse hvilke regler eleverne skal følge (Bilag 2, citat 5). Knudsen opfordrer til, at læreren kan kontakte pedellen og søge om at få en projektor, tavle, whiteboard og eventuelt bænke, som kan skabe rum til kort refleksion og teori. Dermed får læreren mulighed for, fysisk, at sætte sit præg på lokalet, hvilket Knudsen finder vigtigt. De nye læreprocesser kræver tilvænning for eleverne, da faget er meget konservativt og traditionelt set, har fokus på sport og teknikker (Bilag 2, citat 6). Knudsen refererer til SPIF-rapporten fra 2018, hvori lærere har givet udtryk for udfordringer ved eksempelvis at stå på boldbanen i vind og vejr samtidig med, at være adfærdsledende. Knudsen fremhæver også, at rummet tilskynder en bestemt adfærd bl.a. grundet størrelsen på rummet, lokalets form og streger på gulvet. Her har idrætslæreren en didaktisk mulighed iht. indretning af idrættens rum (Bilag 2, citat 5). Dette medgiver Poulsen, der beskriver, hvorledes rummene i de praktiske fag er foruddefinerede ift. de boglige fag (Bilag 4, citat 1). Lassen beskriver ligeledes, at værkstedet er stærkt kodet til praktisk arbejde. Dette kan medføre en mere kaotisk stemning end i de boglige fag (Bilag 5, citat 1). Poulsen udtaler ligeledes, at idrætsrummet er stort og tomt, og kræver konkret og tydelig styring for, at undervisningen ikke løber løbsk (Bilag 3, citat 5). I håndværk & design fremhæver Eskildsen designguiden fra Aarhus Kommune (RULL Rum til Leg og læring & Børn og Unge Aarhus Kommune, 2015), hvor rummet organiseres i *funktionsmiljøer*. Han betegner rapporten som det ideelle, men understreger at dette ofte er langt fra virkeligheden ude i folkeskolen (Bilag 1, citat 6). Eskildsen fremhæver, ligesom Knudsen, manglende whiteboards, tavler og projektorer i det traditionelle værkstedslokale. Opstartsfasen samt evalueringsfasen bliver, ifølge Eskildsen, begge forsømt, da værksteder ofte mangler det fornødne funktionsmiljø, som eksempelvis en præsentationstrappe (Bilag 1, citat 7). Et andet element, som det traditionelle lokale mangler, er designdelen, da mange værksteder ikke har et designområde. I visse træværksteder bruges høvlebænke som ”skriveborde”, hvilket ikke skaber ideelle rammer for elevernes designproces. Han fremhæver også et ønske om et brainstormområde i faglokalet (Bilag 1, citat 9). Da værkstederne i forvejen optager mange kvadratmeter på skolerne, kan det, ifølge Eskildsen, være svært at få ledelsens accept om yderligere plads til funktionsmiljøer (Bilag 1, citat 7).

Eskildsen mener desuden at håndværk & designlokalerne ofte er placeret med for lang afstand fra hinanden. Dette besværliggør interaktionen mellem de bløde og hårde materialer i faget (Bilag 1, citat 8). I håndværk & design beskriver lærerne Poulsen og Lassen, at værkstedet på skolen har væsentlige mangler (Bilag 3, citat 6) (Bilag 5, citat 2). Poulsen beskriver, hvorledes han ofte tager eleverne med udenfor, hvor de eksempelvis kan snitte i frisk træ. Inventaret fungerer ifølge Poulsen ikke som det skal, og derfor har han været nødsaget til at nytænke undervisningens rum. Poulsen mener ikke, at rummet og miljøet udenfor forhindrer designprocesser i undervisningen eller læringsudbyttet for eleverne (Bilag 3, citat 6). Derudover beskriver han også, hvordan undervisningen er anderledes, når de fysiske vægge bliver nedbrudt, og der bliver ”højere til loftet” (Bilag 3, citat 7).

Analysen viser, at informanterne ikke mener at de fysiske rammer er tilstrækkelige og besværliggør, at kunne leve op til undervisningens krav og mål. Derfor ligger der en stor opgave som underviser i at udtænke kreative løsninger, således at rummet udnyttes bedst muligt.

Forebyggelse af uro

I vores empiri har vi derudover identificeret temaet omkring, hvordan de forskellige informanter forholder sig til uro i undervisningen.

I de praktisk-musiske fag er lærerens sanseapparat, ifølge Eskildsen, skærpet i undervisningen (Bilag 1, citat 10). Eskildsen bruger synssansen til at få overblik over de forskellige funktionsmiljøer. Lugtesansen er i spil f.eks. hvis en maskine er ved at overophede eller lignende. Høresansen kan for læreren indikere, at en teknik udføres uhensigtsmæssigt eller en symaskine ikke kører ordentligt (Bilag 1, citat 10). Poulsen beskriver i overensstemmelse med Eskildsen, at sanserne, i højere grad, kommer i spil i både idræt og håndværk & design. Han betegner det som en egenskab, læreren tilegner sig i takt med erfaring (Bilag 3, citat 8). I håndværk & design er det svært at få eleverne til at arbejde parallelt og afslutte lektionen samlet, da de præsterer forskelligt. Eskildsen uddyber, at det er vigtigt undervisningen ikke præges af såkaldte *kaoshuller*, da dette frigør rum for uhensigtsmæssige aktiviteter for eleverne. Læreren skal derfor besidde en *didaktisk fleksibilitet*, som ifølge Eskildsen er evnen til at agere impulsivt uden for megen omtanke. Denne fleksibilitet opstår ligeledes i takt med erfaring i faget. For at undgå huller i undervisningen, foreslår Eskildsen, at læreren udfordrer elevens teknikker, produkt eller uddeler små ekstraopgaver og småprojekter (Bilag 1, citat 11).

Eskildsen bruger definitionen *trackster* om en lærer, der er i stand til at guide og udfordre eleverne, for at minimere oplagte kaoshuller. Dette kan læreren praktisere gennem rammesætning af oplæg og opgaver, så elevernes kreativitet udfoldes (Bilag 1, citat 12). Den didaktiske fleksibilitet beskrives også af Poulsen som en balancegang, hvor man i dialog med eleverne, skal guide og løbende justere undervisningen (Bilag 3, citat 10). Ligesom Eskildsen påpeger Poulsen, at huller i undervisningen kan medføre uhensigtsmæssige aktiviteter og larm. Han pointerer også vigtigheden af, at eleverne selv henvender sig til læreren, når de er færdige før tid, da dette kan være en udfordring for læreren at spore (Bilag 3, citat 9). Vi kan dermed udlede at vores tre informanter benytter sig af ligesindede taktikker for at forebygge uro. Der er også enighed i, hvorvidt denne kompetence udvikles i takt med erfaring.

Læringsmiljø

Nu vil vi definere hvad vores informanter, med deres umiddelbare tanker, forbinder med et godt læringsmiljø. Dernæst vil vi gerne klargøre, hvorledes de tænker læringsmiljøet kan være mere ømtåligt for eleverne i idræt og håndværk & design.

Eskildsen karakteriserer det gode læringsmiljø med klar klasseledelse, etablering af praksisfællesskaber samt rammesætning af opgaver. Her vægter han at rammesætningen bliver "løsere" i takt med elevernes alder og kompetencer ændrer sig (Bilag 1, citat 21).

Knudsen forbinder et godt læringsmiljø med de normer og værdier man har, og at disse er synlige for eleverne. Tilsvarende består det gode læringsmiljø af elevernes mulighed for, socialt at have og opleve fællesskaber i idrættens rum, så de mærker en samhørighed med deres kammerater (Bilag 2, citat 15). Derudover nævner Knudsen også indretningen af det fysiske rum, samt lærerens kompetencer til at lærings- og adfærdslede (Bilag 2, citat 15). Poulsen beskriver meget lig de to andre informanter, at det gode læringsmiljø skal bestå af tryghed for eleverne, så de kan være deres autentiske jeg. Eleverne skal også være indforstået med, at der bliver stillet krav til en både faglighed og indstilling (Bilag 3, citat 16). Dermed kan det udledes, at de tre informanter grundlæggende er enige om, hvad det gode læringsmiljø skal bestå af, men de vægter delelementer forskelligt. Et andet element, hvor der er opstået konsensus mellem de tre informanter, er i spørgsmålet omkring, hvorvidt læringsmiljøet påvirker den læring eleverne tager med fra undervisningen. Her udtaler Eskildsen eksempelvis, at jo bedre rammesætning desto større vil læringsudbyttet være (Bilag 1, citat 22). Ligeledes udtaler Knudsen, at det gode læringsmiljø skaber plads til, at eleven kan åbne sig for faget, pga. klare normer og værdier i undervisningen (Bilag 2, citat 16).

Rettes blikket mod, hvorvidt informanterne finder læringsmiljøet mere udsat grundet de kropslige og materielle udfoldelser er der enighed mellem Eskildsen og Knudsen. Eskildsen beskriver, hvorledes eleverne altid har et produkt på spil i håndværk & design, da hele fagets formål er at være produktproducerende (Bilag 1, citat 23). Dette omtalte produkt fortæller meget om eleven, der har udarbejdet det, og deri opstår der enten en stolthed over produktet eller en flovhed, og den sårbarhed skal læreren kunne navigere i. Derfor er det vigtigt at læringsmiljøet er accepterende (Bilag 1, citat 23). Knudsen beskriver ligeledes, hvordan idræt er et kropsligt fag, der udstiller andre sider af eleverne, som kan være udfordrende (Bilag 2, citat 17). Knudsen påpeger at eleverne i de boglige fag ikke ved, om det naboen tænker er rigtigt, før de hører svaret. Dette er anderledes i idræt, hvor det vil være tydeligt at se, hvis en elev ikke udfører eksempelvis en vejrmølle korrekt. Eleven der finder det besværligt vil derfor både udfordres socialt og personligt, fordi det er synligt for andre, hvor svært det er for den givne elev (Bilag 2, citat 17). Opnår læreren ikke det omtalte accepterende læringsmiljø, så kan der ifølge Knudsen opstå en atmosfære af, at eleverne kan skabe en definitionsmagt, hvor elever bliver mobbet, hvis færdigheden ikke udføres tilstrækkelig korrekt. Derfor er læringsmiljøet ifølge Knudsen også ømtåleligt i idræt (Bilag 2, citat 17). Poulsen er af den klare overbevisning, at læringsmiljøet er mere ømtåleligt i idræt (Bilag 3, citat 18). Han pointerer, at udskolingens elever er teenagere, de kommer i puberteten og kan blive særligt blufærdige og generte. Modsat i håndværk & design, er det ifølge Poulsen ikke på samme måde dem selv og deres krop, der står til udstilling. Her er det deres evner i forbindelse med forskellige materialer, og det gør dem mere distanceret i deres blufærdighed. Derfor kan håndværk & design, i højere grad, ligestilles med de boglige fag, hvor læringsmiljøet selvfølgelig stadigvæk bør præges af et accepterende miljø (Bilag 3, citat 18).

Det kan derfor konkluderes, at informanterne mener at læringsmiljøet, uanset faget, påvirker udbyttet af læringen, men behovet for et accepterende miljø i større grad er vigtigt i idræt, hvor det er elevernes egne kroppe der er på spil.

Diskussion og perspektivering

Vi vil i vores diskussion komparativt sammenholde vores teoretiske grundlag med vores tematiske analyse. Diskussionen tager udgangspunkt i tematikkerne fra redegørelsens teoretiske del af opgaven, som vi også behandlede i vores tematiske analyse. Derefter vil vi gradvist bevæge os over i et perspektiverende afsnit, som udmunder i en didaktisk model.

Den første tematik er faget og dets metode. I vores teoretiske afsæt, beskrives det ikke, hvorledes man bedst muligt skaber rum til elevernes egen refleksion. I vores interview, fandt vi det derfor interessant at spørge vores informanter om netop dette. Knudsen fremhæver at det meste i undervisningen skal tingsliggøres (Bilag 2, citat 2). Denne holdning deler Poulsen også, da han i praksis sommetider uddelegerer et fokuspaper, hvorpå det står beskrevet, hvilke emner eleverne skal reflektere over (Bilag 3, citat 13). Det står for os uklart, hvorfor denne tingsliggørelse ikke beskrives tydeligere i teorien, som en oplagt mulighed. Vores erfaringer er, at eleverne vil finde tingsliggørelsen gavnligt. Eleverne skal med metoden praksisfællesskaber, opnå kropslige erkendelser gennem refleksion, og i denne proces skal de, vejledes i, hvilke fokuspunkter de skal kigge efter og give feedback på. Har man aldrig stået på hænder før, så ved man ikke, hvordan man skal guide andre i det. Rettens diskussionen herefter mod mesterlæreprincipper, har vi også gjort en interessant iagttagelse. I vores teoretiske afsnit står det beskrevet, hvorledes denne metode skaber et meget lærestyrret klasserum, da læren instruerer eleverne, der herefter spejler læreren. Først og fremmest kunne teorien med fordel belyse, hvorledes mesterlæreprincipper er ideelt til opstarten af et nyt emne, da eleverne skal beskæftige sig med nye værktøjer eller bevægelsesmønstre, der kræver mere end verbale instruktioner. Dernæst beskriver Poulsen, hvordan han udnytter elevernes kompetencer og gør dem til "mesterlærere" (Bilag 3, citat 13). Det ser vi en stor kvalitet i, da der sker en decentring fra læreren i undervisningen. Altså behøver undervisningen ikke at være lærestyrret, så længe man bliver opmærksom på at bruge eleverne som ressourcepersoner. Det kræver fokus på et trygt og respektfuldt miljø for at eleverne tør at agere mesterlærere (Bilag 3, citat 14).

Den næste tematik vi vil bringe til diskussion, er regler og rutiner. I vores interviews er den grundlæggende holdning, at der i håndværk & design og idræt bør fastsættes regler for færdsel og adfærd. Ifølge rapporten fra Dansk Clearinghouse bør regler formuleres eksplicit ved undervisningens start (Nordenbo et al., 2008, s. 61). Denne antagelse bakkes op af Eskildsen og Poulsen, som påpeger, at reglerne ligeledes bør skitseres op efter første undervisningsgang (Bilag 1, citat 3) (Bilag 3, citat 1).

Mads Hermansen beskriver hvordan spillereglerne bør fastsættes af læreren og efterfølgende løbende genforhandles med eleverne. Det afhænger af den pågældende kontekst og situation om den konkrete regel skal være til forhandling eller fastlåses (Hermansen, 2010, s. 102). Ifølge Eskildsen vil reglerne være mest effektfulde, hvis de gennem medindflydelse formuleres i samarbejde med eleverne (Bilag 1, citat 4). I overensstemmelse med Hermansen pointerer Knudsen og Eskildsen begge hvorvidt læreren har større viden og erfaring i faget og ydermere er den professionelle fagperson ift. elevernes begrænsede erfaring (Bilag 1, citat 3). I sin undervisning, udarbejder, introducerer og opretholder, Poulsen, reglerne gennem verbal italesættelse, hvilket han underbygger med påstanden om, at eleverne i samfundet ikke dannes gennem synlige regler (Bilag 3, citat 2). Hermansen og Knudsen beskriver modsat hvordan, at en fysisk el. synlig udformning af reglerne, kan virke gavnligt for at få indarbejdet reglerne mest effektivt (Hermansen, 2010, s. 114) (Bilag 2, citat 2).

På baggrund af vores egen praksis, har vi erfaret at tydeligt- og klart formulerede regler kan skabe en overskuelighed for eleverne i undervisningen. Det kan diskuteres hvorvidt reglerne bør synliggøres eller ej. Poulsen er lærer med baggrund i det specialpædagogiske felt, hvilket har givet ham en erfaring, som han ofte læner sig op ad i den daglige undervisning. Poulsen beskriver selv betydningen af hans erfaring og rummelighed i hans valg af italesatte regler frem for synlige regler. Det er derfor væsentligt at overveje, hvorvidt en erfaren lærer har mere praksiserfaring ift. en nyuddannet lærer. Det kan være en stor hjælp for en uerfaren og nyuddannet lærer, at visualisere reglerne for eleverne, så de ikke skal italesættes så ofte. Dette vil frigive overblik og forøge overskuddet til andre aktiviteter i undervisningen.

Interviewsene fremhæver vigtigheden af at være ekstremt tydelig omkring regler. Ifølge Dansk Clearinghouse er adfærdsledelsen effektiv, når reglerne er klare, begrænsede og håndhæves konstruktivt og præcist (Nordenbo et al., 2008, s. 61). Dette underbygges af Hermansen, som beskriver, at klare og tydelige regler vil formindske mængden af uro (Hermansen, 2010, s. 100). Ydermere tydeliggør Terje Ogden hvorvidt formidling og praktisering af regler er et væsentligt princip i lærerens klasseledelseskompetence (Ogden, 2015, s. 26). Vores empiriske analyse og diskussion viser et entydigt svar i vigtigheden af tydelige og klare regler i undervisningen. Men i arbejdet med dette felt er vi blevet opmærksomme på et mangelområde. Vi efterspørger en praksisnær og fagdidaktisk guide eller inspirationsliste til, hvordan man som lærer kan arbejde med regler i fagene. Forskere og teoretikere omtaler som oftest regler under generelle omstændigheder og sjældent på fagdidaktisk niveau. Dette anser vi som et væsentligt mangelområde, da regler og lærerens regelledelse er anderledes i de praktisk-musiske fag end i de boglige fag (Bilag 1, citat 1).

Undervisningens struktur og rutiner er begge centrale redskaber i lærerens didaktiske håndbog. Ole Løw anvender begrebet rammeledelse, om den planlægning og forberedelse læreren gør sig ift. struktur, rutiner og regler (Løw, 2015, s. 21). Ogden påpeger vigtigheden er lærerens formidling og praktisering af undervisningens rutiner (Ogden, 2015, s. 26). I idrætsundervisningen fremhæves klare rutiner omkring instruktion, start, evaluering og afrundingen af lektionen (Høy, 2015, s. 81). Poulsen udfolder dette ved selv at være aktivt deltagende og dermed statuere et godt eksempel. Eskildsen og Zachariassen mener ligeledes, at læreren skal agere forbilledligt. Eleverne bør inddrages mest muligt i værkstedets pligter og rutiner herunder oprydning og vedligeholdelsesopgaver (Zachariassen & Krog Eskildsen, 2016, s. 142).

I håndværk & design og idræt er der forskellige rutiner, som knytter sig til undervisningens gennemførelse, som eksempelvis oprydning, igangsættelse af aktiviteter og vejledning fra læreren. Ideelt set skal rutiner gennemføres "smart" uden, at der opstår unødigt kaos (Bilag 1, citat 5). I lærerens praksis efterspørger vi materiale med "smarte" rutiner, som direkte kan implementeres og dermed minimere lærerens i forvejen omfattende didaktiske forberedelsesarbejde. Vi ved at grafisk facilitering og visuel formidling indeholder unikke kvaliteter ift. den verbale formidling (Binderup, 2011, s. 232). Herunder fremhæves eksempelvis tegninger og fotografiske instruktioner til opstilling af redskaber i idræt (Bilag 2, citat 4).

Den næste tematik vil vi belyse gennem vores diskussion er rummet. Rummet og dets installationer fungerer vejledende for hvad der skal foregå (Mottelson, 2010, s. 97). Læringsrummet kan ydermere antages, som en væsentlig faktor i det gode læringsmiljø (Oettingen, 2016, s. 48). Knudsen og Eskildsen beskriver begge hvorvidt de forskellige læringsrum sjældent er optimale ift. læreprocesser og arbejdsmetode som f.eks. mangel på whiteboards, tavler jf. Nordahls beskrivelse af strukturkvalitet (Bilag 1, citat 6) (Bilag 2, citat 6). Aarhus Kommunes designguide anses som værende de ideelle rammer for faget. Denne løsning er dog langt virkeligheden i folkeskolen (Bilag 1, citat 9).

Poulsen nytænker læringsrummet og flytter ofte undervisningen udenfor i et anderledes miljø uden vægge og lofter (Bilag 3, citat 6). Dette vurderer vi ikke, som en optimal og holdbar løsning. Vi mener, at undervisningen som udgangspunkt bør praktiseres i det tillagte faglokale. Faglokalet skal kunne rumme de processer og den læring som faget kræver. I målet om det optimale læringsrum i fagene mangler vi konkrete tips og råd til, hvordan lokalet udnyttes på optimal vis. Eksempelvis hvordan man imødekommer de mangler, som vores interviewpersoner pointerer.

Nu vil vi diskutere tematikken omkring forebyggelse af uro. Der forelægger en relativt stor enighed omkring den teoretiske vinkler og anvisninger fra Jacob Kounin og udsagnene fra vores empiri. Kounin fremhæver i hans teorier delt opmærksomhed, kontinuitet og momentum (Søndergaard et al., 2014, s. 32). Dette omtales af vores informanter som læreren som trackster, et skærpet sanseapparat, den didaktiske- fleksibilitet og balancegang (Bilag 1, citat 10) (Bilag 3, citat 8) (Bilag 1, citat 11) (Bilag 3, citat 10) (Bilag 1, citat 12). Disse kompetencer beskrives af vores interviewpersoner, som evner man tilegner sig i takt med ens erfaring. Væsentligt kan det med stor sandsynlighed være vanskeligt for den uerfarne lærer at udnytte eksempelvis høresansen, hvis man ikke ved hvilken lyd man skal lytte efter. For at eliminere kaoshuller og forebygge uro på optimal vis, er det essentielt, at læreren gøres opmærksom på hvilke specifikke områder og faldgruber de skal være opmærksomme på i de individuelle fag. Dermed vil det være fordelagtigt at udarbejde konkret materiale med småprojekter, ekstraopgaver eller andre udfordringer, som læreren kan inddrage i sin undervisning.

I Nordahls definition af læringsmiljøet lægges der bl.a. vægt på værdierne i undervisningen. Ligeledes har Nordahl udarbejdet en model, hvori læringsmiljøet stilles centralt. Rundt omkring læringsmiljøet findes fire faktorer (Bilag 6). Disse faktorer har alle indflydelse på læringsmiljøet, men er nødvendigvis ikke en del af begrebet i sig selv. I Nordahls model mangles værdierne for undervisningen, og de almindelige elementer bør stå tydeligere frem. Dette mener vi, da det, i interviewet, blev klargjort, at alle informanter, prioriterer almene dannelseselementer, og at disse adskiller sig fra hinanden. Vi mener derfor at læreren i sin praksis bør reflektere over, hvordan den undervisning der udøves, kan medvirke til almindelsen. Eskildsen ser et almindelige element i, at eleverne lærer at justere deres egen selvopfattelse (Bilag 1, citat 19). Knudsen fremhæver begrebet fairplay, kan danne eleverne, også til livet udenfor idrætsrummet (Bilag 2, citat 12). Slutteligt fremhæver Poulsen at eleverne skal handle og udvise respekt overfor hinanden (Bilag 3, citat 15).

Alle tre tilgange til at danne eleverne finder vi vigtige, men vi mangler et værktøj, der kan igangsætte lærerens refleksioner omkring, hvad man gerne vil danne eleverne til, og hvorledes man så kan udføre det i praksis, gennem undervisning. Alle informanter mener eksempelvis, at eleverne skal deltage i en fælles oprydning, men hvorledes dette skal foregå, har de forskellige synsvinkler på. Alene det kan medvirke til en forskellig dannelse af eleverne. En kompleksitet i dette område, belyser Hermansen, gennem de spilleregler eleverne skal kende, for at begå sig i deres færden i samfundet efter folkeskolen, alt afhængigt om du spørger læreren eller forældrene.

Den næste tematik vi nu vil tage op til diskussion, er disciplin. Oettingen beskriver, hvorledes der er to former for disciplinering. Først og fremmest er der lærerens metoder til at opretholde orden i klasserummet. Både teorien og vores informanter er enige i, at der findes en klar sammenhæng mellem læring og disciplin (Bilag 1, citat 22). Det beskrives dog ikke præcist af Oettingen, hvordan eksempelvis hensigtsmæssige sanktioner kan se ud. Vi efterspørger derfor eksempler på fagdidaktisk disciplinering, der klargør, hvorledes man kan disciplinere i fagenes alternative rum. Som nyuddannet lærer ser vi en kæmpe fordel i, at velkendt teori bliver eksemplificeret på et praktisk niveau. Disse praktisknære eksempler efterspurgte i vores interviews, hvor Knudsen eksemplificerede f.eks., hvorledes en "gulerod" til eleverne, for hensigtsmæssig opførsel, kunne skabe motivation for god opførsel (Bilag 2, citat 13). Både Eskildsen og Poulsen belyser hvordan man kan bruge timeout i undervisningen gennem henholdsvis at placere eleven ved en høvlebænk (Bilag 1, citat 20) eller på en bænk i idrætshallen (Bilag 2, citat 17). Poulsen og Knudsen beskriver vigtigheden af, at disciplineringer oftest tages med den enkelte elev, da man ellers risikere at udskamme eleven unødvendigt foran den resterende klasse (Bilag 2, citat 14). Disse praktiske disciplineringsformer mener vi, burde være synlige, så disciplineringen får en positiv og ikke negativ betydning for læringsmiljøet.

Den sidste tematiske diskussion vi vil fremlægge, omhandler læringsmiljøet. Vi har tidligere i opgaven defineret det gode læringsmiljø på baggrund af Nordahl. Herunder spurgte vi vores informanter, hvilke faktorer de ville fremhæve ift. det gode læringsmiljø. Det er for os interessant, at informanterne alle fremhæver forskelligheder. Alle informanter udtaler sig subjektivt om, hvad det gode læringsmiljø, for dem består af. Refleksionen om læringsmiljøet mener vi kunne blive et gavnligt og brugbart didaktisk værktøj. Det er vigtigt, at vi på alle parametre forholder os til vores profession med en professionel tilgang. Derfor bør denne refleksion omkring læringsmiljøet, foregå fagdidaktisk med et teoretisk grundlag. Derudover bør lærerens erfaringer fra praksis, ifølge os, også inkorporeres. Ved at reflektere over flere faktorer, der påvirker det gode læringsmiljø, vil læreren i bedste tilfælde indse, hvor praksis kan videreudvikles, hvad enten det eksempelvis er for at skabe en klarere struktur eller et tryggere læringsmiljø.

Den didaktiske cykel

På baggrund af den tematiske og komparative analyse af det empiriske materiale, samt ovenstående diskussion, vil vi nu i en handlingsrettet perspektivering udarbejde en model i jf. bachelorprojektets kompetencemål (Boding, Mølgaard, & Pjenggaard Jesper m. fl., 2019, s. 24–27). Modellen udarbejdes formålet om at udvikle den professionelle lærers praksis i idræt og håndværk & design. I sin forberedelse oplever Poulsen, at han sjældent har tid nok til at planlægge sin undervisning og ofte må gå på kompromis (Bilag 3, citat 19). Vi har derfor udarbejdet en interaktiv model med hyperlinks, som er tilgængelig i PowerPoint. Modellen er illustreret gennem en cykel, som vi har kaldt *den didaktiske cykel*. Modellen er et redskab, som består af forskellige konkrete visualiseringer, skabeloner, lister, tips og tricks samt råd og praksisnære handleanvisninger. De enkelte slides kan med fordel printes ud i større format og hænges op i de enkelte læringsrum. Modellens genstandsfelt definerer vi som et redskab til at udvikle og optimere planlægningen og udførelsen af lektioner i idræt og håndværk & design. Vi har gennem opgaven opstillet et teoretisk apparat, og vil med modellen forsøge at sammenfatte forholdet mellem teori og praksis gennem den økologiske tilgang. For at skabe et fyldestgørende teoretisk apparat har vi klargjort fagenes historiske afsæt samt deres fremtidsperspektiver. For at afklare denne model har vi i dette projekt benyttet den forstående forskningstype, som er orienteret mod at afdække menneskers meninger og holdninger.

Modellen er illustreret i bilag 7 og fuld adgang til den interaktive del er tilgængelig online på:
www.bit.ly/dendidaktiskecykel

Konklusion

På baggrund af ovenstående ved vi nu, at læringsmiljøet indeholder mange nuancer i både elevernes sociale og faglige hverdag. Vi er i den forbindelse blevet klogere på, hvilke faktorer, der påvirker læringsmiljøet. Læreren klasseledelse må, med afsæt i vores projekt, skabe et positivt klima i klassen, samt skabe og opretholde orden i undervisningen. Dette skal ske sideløbende med tydelig regelledelse og gradvist demokratisk medbestemmelse. I undervisning præget af ro, orden, genkendelige strukturer og rammebetingelser er indlæringen væsentligt bedre. International forskning viser ligeledes, at elever har et højere læringsudbytte på skoler, hvor læreren tager sig aktivt af uro og forstyrrelser. Det er derfor væsentligt at forebygge huller og uro i undervisningen. En anden iagttagelse projektet har udledt, er rummet og det fysiske miljøes påvirkning på læringsmiljøet. Klasserummet er et vigtigt redskab til at skabe gode relationer og undervisning med et højt læringsudbytte. Da det fysiske rum fungerer vejledende for, hvad der skal foregå i undervisningen, bør det aktivt inddrages som et didaktisk planlægningsområde. Vi kan konkludere, at håndværk & design og idræt har hver deres ligheder og forskelle. Begge fag har eksempelvis særprægede klasserum, men er udformet forskelligt. Undervisningen i håndværk & design er præget af designprocesser, kreativitet og innovation, hvorimod idrætsfaget er præget af kropslighed, bevægelse og leg, men gavnnes begge af struktur, rammesætning og regler. I fagene er der også en metodelighed i form af mesterlærerprincippet og praksisfællesskaber. Det er netop disse ligheder, der skaber grobund for en fælles udvikling af praksis. På baggrund af dette projekt, kan vi også konkludere, at faktorerne der påvirker begge fag, er de samme i relation til læringsmiljøet, men at løsningerne heri er relativt forskellige. Ved komparativt at sammenholde vores teoretiske apparat med projektet empiri, kan vi konkludere, at projektet tegner et billede af, at der må gøres noget ved rummets fysiske rammer. Det er bemærkelsesværdigt, at alle vores informanter, oplever store udfordringer med at opfylde fagets betingelser indenfor de givne fysiske rammer. Begge fag har gennemgået en stor udvikling, og er i dag centrale prøvefag i folkeskolen. Dette har sideløbende medført større krav til læreren om, at fagteorien skal formidles parallelt med elevernes praktiske erfaring i de oprindelige fysiske rammer. Der må i fagene derfor skelnes mellem ideelle løsninger, såsom lokaler med funktionsmiljøer, fordybelsesområder og whiteboards, og hvad der praktisk talt er muligt. Heri opstår der en kompleksitet, da forbedringer influeres af skolens fysiske rammer, økonomisk- og facilitetsprioritering. Vi kan, afslutningsvis konkludere, at projektet har udledt, hvilke faktorer der ideelt set, har betydning for det gode læringsmiljø i henholdsvis idræt og håndværk & design. I et realistisk perspektiv må vi dog også konkludere, at de fysiske rammer, mængden af forberedelsestid samt manglende erfaring, for en nyuddannet, kan anses som værende udfordrende, i vores stræben efter det gode læringsmiljø.

Litteratur

- Andersen, P. (2012). Ro og læring kræver dirigent, Særproblem: praktisk-musiske fag. Artikel skrevet af: John Villy Olsen. *Folkeskolen nr. 08, 2012*. Hentet fra <https://backend.folkeskolen.dk/~1/7/folkeskolen08x12.pdf>
- Binderup, T. (2011). *Klasseledelse og fag: at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bjerrergaard, H., & Fibæk Laursen, P. (2009). *Praktisk pædagogik: metodik i folkeskolen*. Kbh.: Gyldendal.
- Blok Johansen Peter Østergaard m. fl., M. A.-A. (Red.). (2019). *10 døre til klasserummet* (1. udgave). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Boding, J., Mølgaard, N., & Pjenggaard Jesper m. fl., S. A.-B. (Red.). (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog* (1. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet, & Danmarks evalueringsinstitut. (2019). Klasseledelse i grundskolen. *Vidensnotat, Viden om*. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2019-10/Vidensnotat - klasseledelse_GRUD2.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Bd. 3, s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- EMU. (2018a). *Formål - Håndværk & design*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/handvaerk-og-design/formal>
- EMU. (2018b). *Formål - Idræt*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/idraet/formal>
- EMU. (2019). *Håndværk og design Læseplan*. Hentet fra <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK - Læseplan - Håndværk og design.pdf>
- Hansen, S., & Schneider, H. (2014). *Elevens læring og udvikling: at skabe fællesskaber og lede læreprocesser*. Kbh.: Gyldendal.
- Hattie Søren, J. A.-S. (2013). *Synlig læring - for lærere* (1. udgave). Frederikshavn: Dafolo.
- Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen: læringsledelse i teori og praksis* (1. udgave). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Hermansen, M., & Stamp, G. (2011). *Spilleregler i klassen: læringsledelse i teori og praksis. Studiehæfte* (1. udgave). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Høy, C. (2015). *Boldspilsundervisning i skolen: didaktik og læring i teori og praksis*. Aarhus: Turbine.
- Imsen Knud Fink, G. A.-E. (2015). *Elevens verden: indføring i pædagogisk psykologi* (2. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik* (1. udgave). Kbh.:

Gyldendal.

- Kvale, S., & Brinkmann Bjørn, S. A.-N. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann Bjørn, S. A.-N. (2009). *Interviews : Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. edition). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2011). *Forskning om og med mennesker : forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (6. udgave). Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- LinkedIn. (2020). Lass Bundgaard Lassen.
- Løw, O. (2015). *Klasseledelse*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Kbh.: Gyldendal.
- Mottelson, M. (2010). *Læreren praksis*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Nordahl, T. (2011). *Det ved vi om læreren som leder af klasser og undervisningsforløb*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Nordenbo, S. E., Uddannelsesforskning, D. C. for, & Kunnskapsdepartementet, N. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Oettingen, A. von. (2016). *Almen didaktik : mellem normativitet og evidens*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Ogden, T. (2015). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning* (1. udgave). Frederikshavn: Dafolo.
- RULL Rum til Leg og læring, & Børn og Unge Aarhus Kommune. (2015). *Designguide - En guide til at skabe rammerne for faget Håndværk og Design*. Hentet fra <https://detvigoer.aarhus.dk/media/19967/designguide-for-haandvaerk-og-design.pdf>
- Schneider, H., & Pedersen, S. (2016). *Håndværk og design : en fagdidaktik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Schneider, H., & Pedersen, S. (2017). *Håndværk og design : en fagmetodik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., ... Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Folkeskolens formål*. Hentet fra <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Winter, S., & Nielsen, V. L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Zachariassen, R., & Krog Eskildsen, O. (2016). *Håndværk & design : et fag i skolen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Bilag 1

Uddrag fra interview med Ove Eskildsen

Videokonference gennem Google Meet - Fredag d. 1. maj. 2020

Citat 1

Mikkel: "(...) Vi vil godt høre om du vil uddybe følgende citat. "I værkstedsområdet er det nødvendigt, at du som håndværk og design-lærer besidder regelledelseskompetence." ..."

Ove: "Det betyder så, at den regelledelse må være anderledes eksempelvis fordi, at man bevæger sig omkring værktøjer, redskaber og tildels maskiner, som kan være farlige, hvilket betyder at man skal have klare retningslinjer. ... det betyder at man bliver nød til at fastsætte nogle regler for færdsel og adfærd i værkstedet. Der er helt specielle ting, som er anderledes i håndværk og design end i de andre fag."

Citat 2

Agnes: "Har du et par helt lavpraktiske eksempler på dette?"

Ove: "... Det er svært at opstille konkrete eksempler, da værkstederne er så forskellige."

Citat 3

Ove: "Jeg synes selvfølgelig er regler godt kan skridtes op efter første undervisningsgang, da det er et helt andet miljø for eleverne at komme i og et nyt frirum hvor det er tilladt at gå rundt mellem arbejdsstationer og funktionsmiljøer. Og på den måde bliver der sådan et slags bevægelsesflow i værkstedslokalet. Bevægelsesflowet kan selvfølgelig også udvikle sig negativt, hvis der ikke er udtrykt hvilke regler omkring hvad man må og ikke må. Jeg synes godt, at man kan have klasseledelsesregler, hvor man finder ud af hvordan man må optræde i lokalet."

Citat 4

Mikkel: "Er det regler, som du tænker man laver i samarbejde med eleverne eller bare formuleres af læreren?"

Ove: "Det bedste er selvfølgelig er gøre det på demokratisk vis. Men eleverne har ingen erfaring, så det kan være svært at få eleverne til at udtrykke det man som lærer tænker er det ideelle. Det virker bedst hvis eleverne er med på den og selv synes, at de har formuleret det."

Citat 5

Ove: "Her tænker jeg eksempelvis på den åbne og lukkede modus. Det er meget almindeligt at man starter en undervisning i den lukkede modus, hvor læreren instruerer og forklarer. Derfra bevæger man sig over i den åbne modus, hvor man arbejder med teknikken i relation til et oplæg. Der er en vekselvirkning mellem det åbne og det lukkede, som ofte vil være tilstede. Og dermed er der nogen rutiner, som er gentagende, kan man sige. Derudover er der også rutiner, som knytter sig til almindelig orden og oprydning. Hvordan er det lige, at vi gør rent i lokalet uden der opstår unødigt kaos. Ofte går rengøringen på skift i hold, hvor andre elever sidder og venter. Man kunne måske gøre det på smartere måder, hvor alle kommer i gang."

Citat 6

Ove: "Jeg synes at de der funktionsmiljøer, som bliver opstillet, bliver opstillet ganske godt. Altså man kan sige det er selvfølgelig det totale ideal hun opstiller, og der er mange steder det er slet ikke ser sådan ud."

Citat 7

Ove: "Og det er selvfølgelig en problematik man bliver nødt til at arbejde med hele tiden for, at få det til at fungere. Det er de færreste steder, hvor alle de dér funktionsmiljøer fungerer kan man sige, men jeg synes, der er noget spændende omkring, det hun kalder præsentationsmiljøer med præsentationstrapper. Det er noget helt nyt, man indfører i værkstedet. Formidlingstrappen har vi altid manglet tidligere, fordi, det har været svært at lave oplæg, med mindre man absolut var i et tekstillokale, hvor man sad ned. I et traditionelt træværksted, der kunne man sidde på skamler rundt omkring, men der var heller ingen whiteboards eller tavler, der var ikke nogen af de ting. Der var heller ikke en projektor, hvor man kunne sætte noget op. Det var hæmmende, for de oplæg. Man kunne så gøre det, at man startede i et andet klasselokale, men det var ikke lige i miljøet man startede så. Mange gange blev opstartsfasen sprunget over, og det samme med evalueringssfasen. Der fandtes ikke ro og rum til at fuldføre de faser, og derfor blev der gået meget let henover de faser. Det var netop noget af det spændende ved undersøgelsen. At man fandt frem til, at de to faser manglede. Problemet kan så være at, håndværk og design, i forvejen optager rigtig mange kvadratmeter. Så det kan være svært at få skoleledelserne med på den opbygning af de ideelle lokaler. Hvis man dog skulle opstille idealet, kan man sagtens gå med den undersøgelses bud på lokaleopdelingen"

Citat 8

Ove: ”Jeg er lige ved at sige, at i de traditionelle lokaler, der kan det idealle håndværk og designundervisning, ikke lade sig gøre. Mit eget undervisningssted i Jelling, der ligger en del i kælderen, nemlig det gamle ”sløjdlokale” og på anden etage ligger tekstillokalet. Det er det svært at vise de studerende noget idealt, når lokalerne er sådan. I den forbindelse, så har jeg afholdt mange kurser i valgfaget, hvor jeg er blevet opmærksom på, at for mange er det virkelighed, at lokalerne ligger langt fra hinanden. Det besværliggør interaktionen, der skal være mellem de forskellige materialedele i faget, det er ikke noget med, at man lige bevæger sig hen og henter snor, i stedet skal man gå i næsten fem minutter, for at komme på anden sal til tekstillokalet. De der væsentlige nyskabelser, som skulle være i forbindelse med et nyt fag, de er mange steder ikke til stede endnu, men heldigvis, så kan jeg se, at man er begyndt at renovere rundt omkring og det kommer ligeså langsomt, for at få det nye fag til at fungere optimalt, som det bør ift. de kompetenceområder, der er sat op. Værst står det til med den del af materialeledelsen, der hedder metal. Den er svær at få integreret, fordi den mange steder i løbet af de sidste tyve-tredive år, er blevet udraderet fra skoleområdet, derfor er det svært at få metaldelen ind i de traditionelle lokaler, hvor der er træ og tekstil. Jeg ved også godt, at i, i Århus har metal på første sal, og det fungerer også underligt. Det bliver en blindtarm til faget, fordi man skal bevæge sig væk. Har i fået det til at fungere ordentligt?”

Citat 9

Ove: ”Jeg var faktisk med til at, ikke indrette, men lave nogle ændringer på det, så det skulle fungere noget bedre. Peter Knøs tegnede rummet, og så var der nogle ting der blev misforstået, og på det tidspunkt kunne man ikke lave om, så lokalet lå i samme niveau, og derfor bliver metaldelen af faget undertrykt, og man bliver nødt til at opfinde nogle måder, hvor man kan arbejde med metal på. Både i tekstil og træværkstedet. Jeg skal faktisk holde kurser om netop det, fordi der er mange lærere, der synes det er svært at komme til det materialeområde. Altså hvordan man arbejder med metal i nogle værksteder, hvor det simpelthen ikke er beregnet til det. Det synes jeg er en stor hurdle, at der ikke er faciliteter til metal, men også at præsentationen eller evalueringen nemt bliver overset, fordi man ikke har de områder, der tillader den slags. En anden ting der også kan være svært i traditionelle lokaler er, designdelen, fordi man ikke har områder til at designe. Måske har man i et trælokale en høvlebænk, men der er det ikke idealt at sidde og designe, hvor man sætter computeren. I tekstildelen, der kan man måske bedre komme til en bordflade, men jeg tænker mere at det burde være et inspirationsområde, hvor der hænger plakater, og var nogen fagbøger, så via alle de tre ting kunne fremkalde ideer. Så i faget mangler vi stadig de her brainstormområder. Igen er vi dog i faget meget kvadratmeterkrævende, og det vil jo udvide det behov, men det kunne være godt, hvis det kunne komme til at fungere.”

Citat 10

Ove: ”Jeg synes ikke at det er sværere, men det er en væsentlig problematik. Som lærer er man på, på en anden måde med sine sanser end man er i almindelige boglige timer. Selvom man står med ryggen til, så kan man eksempelvis med ens hørelse høre om der er en symaskine, som ikke kører ordentligt. Det kræver at man som lærer kender til disse lyde. På den måde bruger man mange af sine sanser, og jeg tænker at man bruger flere end man vil gøre i almindelig undervisning fordi der er så mange faktorer, som er i spil hele tiden. Det er både synssansen hvor man har øje på og overblik over hvad der foregår i de forskellige funktionsmiljøer. Duften betyder også noget i den sammenhæng, hvis der eksempelvis er en maskine, som kører på højhastighed og er ved at brænde sammen. Så jeg synes, at ens sanseapparat er meget mere fremme i de praktiskmusiske fag og håndværk og design, da der er så mange faktorer i spil og ikke bare – nu siger jeg – en blyant på et stykke papir eller en laptop der er i gang. Man er som lærer fuldt tilstede med sine sanser for at se om alting fungerer.”

Citat 11

Ove: (...) ”På den måde sker der en naturlig differentiering, hvor eleverne kan arbejde med hver sit. Hvis der opstår huller kan man som underviser forsøge at sætte dem i gang og sige ”er det ikke en idé at sætte et skillerum ind”, så man er med til at opfordre dem til at finde på nyt hele tiden og man dermed kan slutte det af rimeligt samlet. Det er altid svært at få eleverne til at præstere noget forskelligt i og for sig til at køre parallelt. Tidligere var der ekstraopgaver imens at eleven venter på de andre, som eksempelvis en pind som elever kunne snitte i eller noget fra klodsekassen. Det er vigtigt at der ikke opstår huller, da de er med til at frigøre eleverne til andre uhensigtsmæssige aktiviteter. Det drejer sig om for den dygtige lærer efterhånden at besidde didaktisk fleksibilitet, hvor man kan slå over fra det ene til det andet uden at tænke sig for meget om. Dette kommer selvfølgelig med erfaring i faget.”

Citat 12

Ove: "Jeg har som sagt været inde på, hvordan man skal undgå mellemrum, altså pauser for eleverne, hvor de ikke ved hvad de skal lave. De huller skal dækkes, for de er oplagte kaoshuller. Hvis ikke jeg har noget at lave, så kan jeg prikke til min nabo, så alting bliver lidt sjovere. Det er vigtigt man har et indhold, også til de episoder. Det skal så selvfølgelig læne sig op ad, det man i forvejen har som emne. Der tænker jeg, at det er væsentligt at læreren bliver en god didaktisk vejleder, for det tomrum der kan opstå hos den enkelte elev. Der bruger jeg i bogen et udtryk som er "Læreren som trackster". Det at læreren skal udfordre eleverne til at komme videre med det planlagte eller udbygge. F.eks. hvorfor skal en blyant altid ligge lodret eller vandret, hvorfor kan den ikke ligge skråt?" Det der med at udfordre almindeligheder eller for-opfattelser, det er utrolig vigtigt. Der kan læreren via sit sprog og sin trackster, det at være udfordrende, få eleven videre. Det er meget vigtigt at man laver oplæggene sådan, at elevernes kreativitet udfordres. Igen er sproget vigtigt. Hvis jeg siger til en klasse "Nu skal i lave en redekasse", så får man lynhurtigt et billede af fire brædder, som er sømmet på hinanden i rette vinkler, med et lille skråt tag, og nedunder det skrå træ, så får man et hul. Havde jeg været mere fremme i skoene, så kalder man det ikke en redekasse, fordi det binder ens associationer meget tæt til de forestillinger man i forvejen har. I stedet kan man sige "Nu skal i lave en fuglebolig", og det giver andre associationer, og man får nogle andre billeder. Hvem siger at en fugl ikke vil bo i en alternativ og nytænkt bolig? (...)"

Citat 13

Ove: (...) i håndværk og design, der tænker vi med hænderne. Det er jo gennem håndens arbejde, at vi arbejder og lærer. Det taktile, hånden og hovedet, som forbindes, er den væsentlige forskel.

Citat 14

Ove: (...) Der er en virkestrang til at komme hen til værktøjer, redskaber og materialer. Alligevel skal man hele tiden forsøge at forbinde teorien med det praktiske fordi, at det er vigtigt at forsøge at fastlægge eller erkende hvad det er der foregår i den undervisning. Hvorfor er det, at man føler tilfredshed i den situation. Der er en eller anden lykkestilstand når man arbejder med hænderne. Hvis det kører rigtig fint, så kommer man nærmest i et flow og på den måde glemmer tid og sted og det kører af sig selv, og man er som hele sin person inde i det. (...) Først og fremmest så bliver det en fordybthed som er anderledes, hvor man jo går ind i sin arbejdsproces sådan helt nærmest med en boble omkring sit hoved når man kører rigtig godt. Den er svær at se i de boglige fag (...). Der bliver et slags socialt frirum i værkstederne, hvilket man hverken ser i de boglige fag og nok heller ikke i idræt, hvor man løber rundt og laver bevægelser.

Citat 15

Ove: "Det der med at udfordre almindeligheder eller for-opfattelser, det er utrolig vigtigt". (...) Det er meget vigtigt at man laver oplæggene sådan, at elevernes kreativitet udfordres".

Citat 16

Ove: "det er de anvendelige dele af mesterlærerprincippet, hvor at underviseren mange gange pga. den tavse viden ikke med ord kan forklare hvad det er der sker. Men ved hjælp af fremvisning eksempelvis viser hvordan man slår et søm i. Der kan eleverne så spørger "hvor hårdt skal man slå?", og det er selvfølgelig svært at forklare, da det blandt andet afhænger af det pågældende materiales egenskaber. Så den forevisning er utrolig vigtig. (...) Samtidig afhjælper man også læreren og dermed frigøres læreren til andre ting. Ikke til noget der ikke har med undervisningen at gøre, men til at hjælpe dem der virkelig er gået i stå."

Citat 17

Ove: "Her skiftes der så over til praksisfællesskaber. Det er vigtigt at få eleverne til at arbejde sammen i håndværk og design (...). De kan faktisk vejlede hinanden når den ene ikke kan, så kan den anden. På den måde, kan der blive et rigtig godt og frugtbart samarbejde i sådan en gruppe. Samtidig afhjælper man også læreren og dermed frigøres læreren til andre ting. Ikke til noget der ikke har med undervisningen at gøre, men til at hjælpe dem der virkelig er gået i stå."

Citat 18

Ove: "Selvfølgelig er der et dannelsesmæssigt perspektiv og det er noget der skal foregå for at faget kan fungere og det hele ikke er kaos og rod."

Citat 19

Ove: "For det er jo sådan en selvopfattelse og en realistisk selvopfattelse af deres egne mål og det er der bestemt en dannelse i. Det drejer sig for læreren hele tiden om, at justere elevernes selvopfattelse og opfattelse af sig selv i forhold til den konkrete målsætning."

Citat 20

Ove: *"Normalvis fungerer den normale gang i værkstedet fint, men der er til tider nogen, som ikke kan styre det. Her kan man sige til eleven, at han eller hun skal sætte sig hen til høvlebænken og arbejde, så eleven eller kammeraterne ikke kommer til skade."*

Citat 21

Ove: *"(...) klar klasseledelse, og det betyder ikke en stram klasseledelse, men klar. Jeg vil også sige etablering af praksisfællesskaber. Det sidste kunne netop være rammesætning af opgaver. Hvor man rammesætter virkelig meget i begyndelsen, og så i mindre efterhånden som eleverne har kompetencerne til at løse de opgaver, som man sætter dem til. Jo længere op i klassetrinene man kommer, jo færre rammer kan man give. Et siddeapparat vil ikke sige en tredje klasse noget, men egner sig til ottendeklassen. De tre faktorer vil jeg mene er de vigtigste."*

Citat 22

Ove: *"Jo bedre rammesætningen er, desto bedre vil undervisningen og læringen også være. Jeg mener ikke rammesætning på den stramme måde, men en adfærdsledelse og klasseledelse som er velfungerende."*

Citat 23

Ove: *"Man har altid et produkt på spil i håndværk og design altid, fordi vi er produktproducerende. Dvs. alting ender i et produkt, og det skaber en blufærdighed overfor det man viser frem, fordi der ifølge mig altid skal være en evaluering og fremvisning i faget. Det man har produceret, fortæller jo meget om ens person, dvs. man kan være enormt stolt eller enormt flov over sit produkt, og deri opstår blufærdigheden og sårbarheden, og det bliver man nødt til at navigere i som lærer. Det kan måske være et godt supplement til de tre faktorer, altså at man skal sørge for, at der er et accepterende miljø, fordi man samtidig med at udstille et produkt, udstiller sig selv. Det kan ikke nytte noget at nogen står og griner, når en elev hopper over en hest, fordi det ser tosset ud. Det miljø, som læreren er med til at skabe, må være et accepterende miljø. Man laver tingene på den måde man nu engang kan, og det er der ingen der griner af. For ellers bliver det hurtigt et fag, hvor man nedgør andre, og det skal det selvfølgelig ikke være."*

Citat 24

Ove: *"Jeg er uddannet lærer på Skårup seminarium som nu er nedlagt og jeg har været praktiserende lærer og sløjdlærer i 20 år. Jeg startede som underviser på læreruddannelsen i Skårup i sin tid og sådan set været det i mange år indtil det lukkede og det gjorde det vel for 2010 tror jeg. Jeg har været ind over andre ting også har blandt andet været ansat på sløjds skolen i København hvor der var 13 ansatte. Der forestod undervisningen efter videreuddannelse. Der var jeg ansat i et år. Efter det år blev jeg ansat i Jelling på læreruddannelsen. Alligevel har også været lidt rundt omkring og også undervist i Aarhus på et tidspunkt for fem seks år tilbage da det lå på Trøjborgvej. Så har jeg været underviser i kompetencekurser for på at lærere som enten har sløjd eller håndarbejde og som ikke helt føler sig hjemme i håndværk og design. Noget af det sidste jeg har beskæftiget mig med jo så etablering af læseplanen og herunder formand for den skrivegruppe som forestod læseplanen. Jeg synes det er utrolig spændende at give en retning for faget. Det er dejligt at have lidt indflydelse på udvikling af faget."*

Bilag 2

Uddrag fra interview med Martin Elmbæk Knudsen

Videokonference gennem Skype for business - Fredag d. 1. maj. 2020

Citat 1

Mikkel: ”Hvordan vil du mene at regler har en plads i idrætsfaget, hvor vigtige tænker du, at det er at have regelledning?”

Martin: ”Jeg mener helt klart idrætsfaget skal bestå af tydelige regler, som bygger på værdier og normer, som undervisningen skal tage udgangspunkt i. Det kan man godt klasselede tydeligt med ved at have det stående inde i idrættens rum. Det har man jo nogen steder, hvor man siger eksempelvis ”De her syv punkter, danner grundlag for måden vi opfører os på, når vi er sammen her i undervisningen”. Den måde at lede på er meget tydeligere i andre dele af den vestlige verden, når man kommer ind på et universitet, fakultet eller uddannelsessted. Nogen steder blinker det nærmest i neon, at det her er vores værdigrundlag, og det har vi ikke tradition for på samme måde i Danmark Det er tankevækkende, når hun så forklarer hvad der sker i idrættens rum, så kan jeg faktisk godt forstå hende. Det er nemlig ikke til at være i, at der er råb og skrig og at der bliver heppet og buet af kammeraterne. Det er bare et eksempel af mange på, at der skal være nogen færdselsregler for at adfærdslede eleverne. Ellers kan de simpelthen ikke, med de forskellige forventninger til faget, som eksempelvis at skelne mellem fritidsidræt og skoleidræt. Den del skal tages i strakt arm, og bør ifølge mig tingsliggøres.”

Citat 2

Mikkel: ”Så du tænker regler skal synliggøres?”

Martin: ”Ja, fordi ellers skal det hele tiden komme ud af lærerens mund, og så er det bedre at sige ”Det står lige her” til eleverne. Jeg har i min årerække også arbejdet med læremidler til eleverne, så de bedre selv kan anskue teorien, det er så faglig teori, hvor det andet mere omhandler adfærdsledning, begge dele synes jeg bør gøres tydeligt for alle, for så kan alle forholde sig til det.”

Citat 3

Martin: ”Jeg synes helt klart at læreren skal have et udkast til eleverne, hvoraf nogle ikke gradbøjes, og så kan der være visse regler, hvor man kan udøve en form for medbestemmelse fra elevernes side. Det er jo læreren, der er den professionelle, som ved hvor vi skal hen, hvis vi læner os op affælles mål, læseplanen og undervisningsvejledningen, så er der jo nogen ting, der bliver peget på, så man ikke bare kan lade eleverne bestemme, at vi f.eks. skal spille bold.”

Citat 4

Martin: ”Det afhænger først og fremmest af, hvor gamle eleverne er. Hvis vi går med eksempel omkring leg og redskabsbaner, så skal der stilles en hel masse frem, og ligesom man så har dukse, så kan have sådan en slags dukse, der kan hjælpe i nogle uger ad gangen. Alternativt, så kan man sige, at denne her station af redskaber, som jeg har et billede af på papir, den skal i tre stille op, og det skal i de næste tre gange. I skal selvfølgelig også pille opstillingen af redskaber fra hinanden, og sætte dem rigtigt på plads.”

Citat 5

Agnes: ”Idrætshallen er jo typisk et tomt og stort rum, så hvordan vil du forholde dig til det rum, mens du giver de her besked?”

Martin: ”Det kommer an på, hvilket af idrættens rum vi er i, men uanset hvad, så er det de færreste af idrættens rum, der er udarbejdet til pædagogisk virksomhed. De er jo lavet til fritidsinteresser, og der hænger ikke nogen tavle, whiteboard eller noget, hvor man kan fastholde eleverne til, hvad man eksempelvis skal lære eleverne og lave i dag, og hvad er det for nogen regler vi følger, når vi er sammen i idrætsundervisningen. Tilsvarende mangler der også fagdidaktiske plakater til eleverne. De hænger der ikke medmindre læreren selv hænger dem op. Hvis man læser om arkitektur, krop og læring, så har rummene nogle affodrendes, dvs. de tilskynder eleverne til en bestemt adfærd. Så hvis der er streger på gulvet, så tilskynder det til en adfærd, og hvis rummet er helt kvadratisk, så tilskynder det en anden adfærd. Er rummet lille, stort eller hvis der hænger en tavle og nogle plakater et sted, så tilskynder det til at eleverne sætter sig der, foran tavlen, fordi eleverne er vant til det fra de andre fag. På den måde, så har idrætslæreren lidt at skyde med ift. at indrette idrættens rum, men det er klart, som man også kan læse i SPIF-rapporten fra 2018, som er en status på idrætsfaget, så undersøges det, hvordan de fysiske rammer kan leve op til kravene for idrætsfaget. Der siger nogle idrætslærere, der er blevet interviewet til rapporten, at det er svært, når man står ude på boldbanen i vind og vejr, at være adfærdsledende. Plus vil lærerne gerne have et whiteboard, hvor det eksempelvis er muligt at vise noget video, men det er ikke altid til stede. Derfor har det også indflydelse, så det er ikke altid enkelt at være idrætslærer i idrættens rum.”

Citat 6

Martin: *Idrætsrummet har klart nogle udfordringer. Man skal jo eksempelvis have en masse bolde og kegler med ud i idrætsrummet, hvad enten det er udendørs eller indendørs. Samtidig skal du slæbe en kasse med lærebøger med, på min opfordring. Derudover er vi langt væk nogle gange, det blæser og er koldt, vi skal samles, og det kan vi ikke gøre så længe af gangen. Både fordi vi fryser, men også fordi det ikke helt giver mening. Der er et klart dilemma, der skal afvejes og balanceres i nuet af idrætslæreren. De her rekreative læreprocesser, samtaler og refleksioner, de kan udfordre det flow, der er i undervisningen. Derfor er der en erfaringsbaseret kompetence, som skifter fra den ene til den anden klasse man har med at gøre. Man skal kunne stikke en finger i jorden som idrætslærer, fordi det er udfordrer elevernes forventninger til faget, og især hvis man ikke har haft den her tilgang i de tidligere klasseniveauer. Man kan ændre på rummet ved at gøre ting muligt via sin pedel, og få søgt om at få den her projekter, whiteboard eller tavle. Eventuelt kan man søge om bænke eleverne kan sidde på i fem til 10 minutter for at skabe rum til refleksion. Der er derfor noget helt fysisk læreren kan gøre, men også en tilvænnning for eleverne til de her nye læreprocesser, som vi ikke har tradition for, i det her meget konservative fag. Traditionelt er faget jo meget sport og teknikfokuseret i hele vesten.*

Citat 7

Martin: *"Den alsidige idrætsudøvelse og det kropslige i den forbindelse er bare noget særligt, og også omdrejningspunkt for faget. Der er også en rekreativ dimension, som ikke findes på samme måde i de boglige fag, og den rekreative dimension er en stor kvalitet ift. motivation bl.a. Samtidig er det også en akilleshæl, fordi det kan give eleverne nogle særlige indstillinger til faget, som ikke altid er nemme og arbejde med, hvis man gerne vil have de skal lære noget bestemt eller arbejde med læreprocesser, der ikke er helt så rekreative."*

Citat 8

Martin: *"Den didaktiske tanke med det er, at eleverne på den måde kan arbejde mere decentreret, dvs. det hele ikke udgår fra læreren, men eleverne kan faktisk selv se, hvor skal vi hen, og hvad kan vi arbejde med af fagligt stof osv. (...) Grunden til mesterlæreprincipper er fint bl.a. i starten er, at man skal have nogle ting i bagagen for at kunne arbejde decentreret og problemløsende, hvilket giver en anden og mere vejledende lærerrolle. Det er derfor man tit indleder med mesterlæreprincipper."*

Citat 9

Martin: *"Det klinger hult, hvis du skal lave nogle læreprocesser omkring noget, som du ikke selv kan vise ordentligt frem eller viser en dårlig metodik til. Eksempelvis skal man have erfaring med at stå på hænder, hvis du skal forklare eleverne, hvordan de skal gøre, optimalt skal du selv kunne udføre det."*

Citat 10

Martin: *"Alene begrebet er i sin kerne for svært for eleverne vurderer jeg. I stedet ville jeg i folkeskolen kalde det et fællesskab. Det er vigtigt at fællesskabet handler om det, der er tilsigtet fra lærerens side. Der er det helt klart for mig, at et begreb som tingsliggørelse er rigtig godt. Man skal som lærer altid prøve at tage det som kan virke lidt abstrakt, og bryde det ned i konkrete eksempler, konkrete fagord som er defineret og konkrete handlemønstre (...). Det giver gode muligheder for feedback, men det kræver, at du indledningsvis ved, hvad du skal give feedback på, så det ikke bliver en privat feedback, men i stedet en faglig feedback."*

Citat 11

Martin: *"På den måde har alle elever en rolle, og det er også en måde at strukturere den del af sin undervisning på."*

Citat 12

Martin: *"Ligeså vel synes jeg, at vi skal tingsliggøre eksempelvis fairplay. Fairplay er nemlig mere end at følge reglerne, det er også at handle med respekt for modstanderen i kampen. Det skal præsenteres helt tydeligt for eleverne, for så har de noget at tænke med. Ellers handler de ud fra ryggraden, og så er der nogen, der bare gør hvad de andre gør. Hvis eleverne ved, at en handling ikke var i spillets ånd, så kan de selv stoppe op og sige "That's not cricket". Deri ligger der en helt anden dannelse. Pludselig kan de også stå i kø til skoleboden, og se nogen snyde foran, men så være i stand til igen at sige "Hey, that's not cricket". Der kommer på den måde normer og ritualer med ind fra idrættens verden i deres miljøer udenfor idrætsrummet. Det hjælper med andre ord den almene dannelse af eleverne på vej. (...) Der vil jeg så igen nævne vigtigheden af de værdier, normer og retningslinjer også kan hænge fysisk i idrættens rum."*

Citat 13

Martin: ” (...) Jeg vil selvfølgelig også bruge de her afstemmere og fejlstemmere, hvis det er nødvendigt for at disciplinere. (...) Der er masere af banale eksempler med, f.eks. hvis i arbejder sådan her, så gør vi brug af den rekreative del, og spilleret spil i gerne vil spille her til sidst i timen. Det er en måde at give en gulerod til eleverne. Grundlæggende handler det om at holde på de normer og værdier som man udstikker til eleverne. Det er vigtigt for at vi alle sammen kan være herinde, så skal i faktisk spille hinanden eller støtte hinanden, når i skal over den her forhindring. I skal faktisk prøve og turde at deltage, og i skal vise respekt for dem der tør at kaste sig ud i den her dans eller hvad det kunne være. Det er så vigtigt at skabe paralleller for eleverne ”Hør lige, når i handler på den her måde, så kan i godt se, så lever i ikke op til de grundlæggende normer og værdier vi har her, for alle sammen at kunne være i det fællesskab.”

Citat 14

Martin: ”Synlighed er helt affgjort ifølge nogen. Eksempelvis kan man som underviser sige, se lige her. Det her skete, da X og X valgte og sige sådan og sådan, og holde det op mod de værdier vi skal have. På den måde bruger man eksemplets magt, men det kan også være udstillende. Det kan skabe en voldsom fejlstemmer, der kan være svær at komme over, så relationen igen bliver god til de elever. Her skælder man ud, nærmest udskammer. Det skal man derfor være varsom med (...) Jeg tænker, derfor også at man kan tale med de elever det omhandler, uden at det bliver på klassen, så man undgår at skabe en for stor fejlstemmer. Der ligger derfor en balance, som besværliggør om irettesættelser skal være synlige og fælles eller om man skal tage nogle andre eksempler til at danne eleverne. Et eksempel kunne være gennem faglige tekster, hvor eleverne skal fortolke og forholde sig til dem. Så kan det være en slags vejledning til, hvordan de selv skal opføre sig i forskellige situationer.”

Citat 15

Martin: ”Det jeg forbinder med et godt læringsmiljø, det er bl.a. hvilke normer og værdier man har, og at de bliver synlige for eleverne. Tilsvarende skal eleverne have mulighed for, socialt at have nogle fællesskaber med andre, også i små grupper, så de har følelsen af, at de er en del af et fællesskab i idrættens rum, og at de mærker samhørigheden. (...) Det er to faktorer, både den fysiske del, hvordan vi indretter rummet til både adfærds- og læringsledelse, men også den verbale del, altså hvad er det vi har besluttet os for især læreren, men nogle gange skal elevbestemmelse, også være en del af grundpillerne til undervisningen.”

Citat 16

Martin: ”Det gør jo også at eleven kan åbne sig for faget, fordi de bedre kan indgå i rummet på grund af klare normer og værdier i undervisningen.”

Citat 17

Martin: ”(...) Derfor tænker jeg, at idræt er et kropsligt fag, der udstiller nogle andre sider af eleverne, som kan være ubehagelige at få vist forkert frem især nu, hvor det kan blive optaget, hvis man er rigtig uheldig. Idrætsudfoldelser er ekstremt konkrete. I de boglige fag kan du ikke se hvad folk tænker. Du kan ikke se om det er det rigtige naboen giver, før du har hørt det, men man kan tydeligt se på en krops i idrætsundervisningen, om det er helt galt. Hvis din tilgang, som lærer, er meget færdighedsorienteret, så gøres det nemt for eleverne at udøve definitionsmagt, altså mobbe andre elever, hvis de kan se, at den der bevægelse ikke var i nærheden af, at være en vejrmølle. Det vil den elev også selv kunne mærke, at bevægelsen ikke bliver udført rigtig, og så er det en svær time at komme igennem både socialt og personligt, hvis man arbejder med noget, som man slet ikke synes man kan, fordi det er så synligt for de andre. (...) Derfor vil jeg mene der er noget mere synligt på spil i idræt end der er i de boglige fag, og derfor er læringsmiljøet måske mere ømtåligt.”

Citat 18

Martin: ”Helt kort, så er jeg jo ikke selv læreruddannet. Jeg har læst idræt på Odense universitet, og det betyder jo, at den del plus de pædagogiske fag er mit halte ben. Så da jeg startede som seminarielærer i 2004, kom jeg, i kort tid efter, med i bestyrelsen i Dansk idrætslærerforening, fordi jeg savnede at tale med nogle idrætslærere, der havde nogle holdninger og erfaringer. Der var også et par seminarielærere i den gruppe, bl.a. Erik Juul. Det gav mig klar noget. Derudover har jeg også været med i et projekt i en talentklasse, hvor vi underviste i forskellige typer idræt. Det var ikke langvarigt, men det var i udskolingen. Derudover har jeg børn fra alderen seks til atten, og jeg har også nogle gange haft studerende med ude og undervise dem i deres klasser. Det betyder jo grundlæggende, at jeg har skulle sætte mig lidt ind i, udover min egen læringshistorie af at gå i skole, hvad udfordringerne for idrætslærerne er. Det har jeg selvfølgelig også læst om, men det er begrænset, hvad jeg selv har stået, og klasseledt i folkeskolen, som en idrætslærer gør i det daglige.”

Bilag 3

Uddrag fra interview med Klaus Poulsen

Videokonference gennem Facetime - Torsdag d. 7. maj. 2020

Citat 1

Mikkel: "De regler du omtaler, tænker du de skal være synlige eller er det nogen du italesætter for eleverne?"

Klaus: "Jeg italesætter dem helt klart. Når jeg får en ny klasse eller et nyt hold, så er det det første jeg starter op med. Jeg er ekstremt tydelig omkring det. Så skal de lige friskes op for nogen elever indimellem."

Citat 2

Agnes: "Tænker du at det kunne være en god ide at gøre reglerne synlige og hænge dem op, så de bliver mere visuelle?"

Klaus: "Nej. Jeg har det sådan, at de også skal lære, at ude i samfundet hænger der ikke skilte rundt omkring med hvordan man skal gebærde sig og hvordan man skal være overfor hinanden. Det skal de lære at navigere i. Der er nogen ting der er uskrevne og som ikke står nogen steder, men bare er god opførsel. Det tænker jeg ikke at man lærer gennem synlige regler. Hvis eleverne så kommer ud i andre rum i virkeligheden og der ikke hænger skilte, så ved de ikke hvad der gælder og ikke gør."

Citat 3

Agnes: "Tænker du at reglerne skal udarbejdes af læreren eller er det nogen som du sørger for?"

Klaus: "Nej, det ansvar tager jeg."

Citat 4

Klaus: "Uanset hvad er der altid fælles opstart. Derudover er der også altid en fælles afslutning. Det kan være oprydning i både håndværk & design og idræt. Jeg vægter rigtig meget, at det er eleverne der kommer på banen. Slæber kegler, støvsuger m.v. Jeg bruger også mig selv. Jeg står ikke bare og kommanderer, men er det gode eksempel."

Citat 5

Klaus: "Ja. I håndværk & design er jeg enormt meget på fordi de skal have rigtig meget vejledning. Det er helt vildt så mange gange ens navn bliver nævnt i løbet af en lektion. Det kræver simpelthen en ro og overblik. Jeg er glad for at jeg har den praksiserfaring jeg har. I idræt er det et stort rum, hvor man skal være meget konkret for at det ikke løber løbsk. Helt tydelig styring. Det er lidt nemmere i historie i et traditionelt klasselokale, i stedet for at der er drenge der pludseligt løber rundt med en bold. Det gør en kæmpe forskel og man skal være noget mere fokuseret."

Citat 6

Klaus: "Sådan er det ikke. Det lokale vi har her på skolen, er ikke godt, så jeg tager meget undervisningen med ud af lokalet, som eksempelvis grøn sløjde, hvor man tager eleverne med ud og snitter i noget frisk træ. Jeg er rigtig træt af at være i det lokale vi har på skolen. Inventaret fungerer ikke som det skal. Heldigvis kan man tage meget værktøj med ud og nytænke undervisningen. Man kan sagtens lave designprocesser udenfor og lære noget – som er det vigtigste."

Citat 7

Klaus: "Det er noget helt andet når undervisningen flyttes ud, og man ikke har vægge. Der bliver bare højere til loftet. Der er stadig noget alment, hvor de f.eks. ikke skal gå og spænde ben for ham foran."

Citat 8

Klaus: "Nej. I historie kigger jeg rundt og følger med. Ved at hjælpe nogen i håndværk & design kan min høresans pludselig komme i spil. Det er nødvendigvis ikke noget jeg er bevidst om, men jeg kan høre hvis der er noget i lokalet, som ikke er godt. Derefter kan jeg orientere mig. Det samme gælder i idræt. Det er noget der kommer man lærer efterhånden."

Citat 9

Klaus: "Hvis eleverne er færdige før tid, er det vigtigt at de henvender sig. Det er ikke altid at jeg lige får øje på det og det giver jo ikke en underlig lyd når det er færdige. Eller måske begynder nogen elever at larme."

Citat 10

Klaus: "Det er en balance. Det er i dialogen og at få talt med dem. Man skal være på og guide dem igennem. I idræt kan man både se og mærke hvis man laver lay up, så er den ved at være udtømt. Nu skal vi videre. Det kan godt være, at man har afsat 10 minutter, men efter 6 minutter er det nok. Det kan også være at man skal sætte 5 minutter ekstra af til det. Det er hele tiden en balancegang, hvor man skal vurdere."

Citat 11

Klaus: *"I håndværk & design er det helt tydeligt det med vejledningen. De skal ikke have den samme vejledning i idræt. Der er det nemmere at sætte nogen forskellige ting i gang også er der progressioner i det. Der afhænger selvfølgelig også af undervisningen. Der er eksempler på undervisning i idræt hvor man skal opfinde ting, et spilljul eksempelvis. Så skal der også mere vejledningen på. Man kan sige at de er mere selvkørende i idræt. I håndværk og design er der ikke kun få elever der har mange færdigheder og teknikker."*

Citat 12

Klaus: *"Anerkendelse bør nødvendigvis ikke være resultatorienteret. Det er ofte procesorienteret, hvor man anerkender processen og hensigtsmæssigt arbejde. Det kan godt være at resultatet ikke bliver super fantastisk, men eleverne har måske lagt meget arbejde i det og det skal man anerkendes for."*

Citat 13

Klaus: *"Jeg kunne sagtens finde på at skrive punkter op på tavlen. Det er det I skal tale om og det er det I skal give feedback omkring. Man kan også udlevere et stykke papir med de pågældende punkter de skal have fokus på."*

Citat 14

Klaus: *"Men der skal også være et kreativt frirum og der må godt være højt til loftet. Man må godt tale og man må godt være grebet. Der skal helt sikkert være noget liv og nerve. Det skal bare ikke gå udover andre. I idræt må der også godt være liv, men det skal være med respekt for andre og hinanden."*

Citat 15

Klaus: *"Når vi kører fælles oplæg, så skal folk tie stille og være opmærksomme når jeg siger noget. Hvis en af klassekammeraterne siger noget, så skal man også tie stille og have respekt for det. Det er yderst forbudt at grine af andre. Det er også et dannende element med sådan nogen grundregler og respekt for hinanden. (...) Jeg italesætter dem helt klart. Når jeg får en ny klasse eller et nyt hold, så er det det første jeg starter op med. Jeg er ekstremt tydelig omkring det. Så skal de lige friskes op for nogen elever indimellem. (...) Jeg har det sådan, at de også skal lære, at ude i samfundet hænger der ikke skilte rundt omkring med hvordan man skal gebærde sig og hvordan man skal være overfor hinanden. Det skal de lære at navigere i. Der er nogen ting der er uskreve og som ikke står nogen steder, men bare er god opførsel. Det tænker jeg ikke at man lære gennem synlige regler. Hvis eleverne så kommer ud i andre rum i virkeligheden og der ikke hænger skilte, så ved de ikke hvad der gælder og ikke gør. (...) Det er helt konkret i forhold til det faglige. Regler er noget andet og mere almindende."*

Citat 16

Klaus: *"Det består af, at man som elev er tryk i at man kan være den man er. At man kan være den man er med de ressourcer man nu har. Man skal også være klar på at der bliver stillet krav til en. Det kan både være faglige krav og krav til indstilling, som er et dannende element."*

Citat 17

Klaus: *"I idræt kan jeg eksempelvis sætte en elev ud på bænken hvis eleven forstyrrer for meget. Også tager jeg snakken med eleven individuelt. Hvis de ikke yder så meget, så kan jeg også tage snakken med dem efter timen. Hvis man tager snakken i grupper, så risikerer man kun at ramme få elever, da elever kan tro at man ikke taler direkte til dem som individ. Derfor tager jeg fat i dem individuelt efter timen og taler med dem."*

Citat 18

Klaus: *"Jeg tror der er forskel på de to fag. I udskolingen er der teenagere, hvor der også kommer noget blufærdighed, generthed og pubertet indover. Derfor er det også så vigtigt, at de er trygge i det. I håndværk & design er det ikke helt dem selv. Det er deres evner, men ikke dem selv og lidt distanceret. Der kan man godt sidestille håndværk & design med de boglige fag."*

Citat 18

Klaus: *"Jeg har arbejdet som folkeskolelærer i 4-5 år. Derudover har jeg været lærer i en specialscole. Også har jeg arbejdet som socialpædagog i mange år. Oprindeligt er jeg uddannet indenfor salg og været salgschef. Jeg har arbejdet med misbrugere og været selvstændig et par år som tømrer og snedker."*

Citat 19

Klaus: *Nej. Nej det har jeg ikke. Jeg går på kompromis rigtig mange gange, men det er sådan det er. Man kan arbejde sammen med andre lærere, så det kan minimere ens forberedelsestid. I håndværk og design har jeg slet ikke nok forberedelsestid. Jeg kunne lave så mange flere fede ting, men jeg må også passe på mig selv."*

Citat 20

Klaus: *"Det er langt mere praksisorienteret. Der er langt mere hands on og det er så fedt."*

Bilag 4

Uddrag fra interview med Klaus Poulsen

Interview med fysisk tilstedeværelse på Frederiksbjerg Skole – December 2019

Citat 1

Klaus: *"De rum der er til de praktiske fag, er foruddefineret, de er til det. De boglige fag kan godt være udfordrende, fordi de ikke er defineret ift. faget så det skal jeg selv gøre, og hvilket lokale er det jeg har fået tildelt osv. Hvad skal jeg gøre med pladser og få dem til at sidde. I f.eks. idræt kan jeg jo selv skabe rum ift. det vi skal lave."*

Bilag 5

Uddrag fra interview med Lass Lassen

Interview med fysisk tilstedeværelse på Frederiksbjerg Skole – December 2019

Citat 1

Lass: (...) *"Så der vil det kontra at man går ind i et lokale, som er kodet så stærkt med at gøre noget praktisk som det er herinde i håndværk og design eller musik, der ved man at man skal i gang med at gøre noget praktisk når man har igangsat opgaven, så går man i gang med at arbejde." (...) "Jeg vil gerne have at der er mere plads til de kreative svar i de boglige-fag og være mere frit tænkende - for det er jo det de skal bruge. Der er også den store forskel, at når de går i gang med det praktiske, så sidder de ikke ned, så er det organiseret helt anderledes. Så finder de en bæk, som de kan arbejde ved, går over til dekopørsaven, finder et stykke værktøj, de interagerer med hinanden og det er også derfor at det bliver meget mere kaotisk end i de boglige fag." (...)*

Citat 2

Lass: *"Nej altså jeg flytter ikke med møblerne. Det føler jeg faktisk ikke jeg kan fordi, at det er så lille et rum. Min helt store drøm er at få andre møbler, hvor eleverne har det værktøj de skal bruge i møblet. Jeg tror godt, at jeg vil kunne have 28 af dette møbel herinde. Og derefter vil man kunne begynde og arbejde med at sætte dem sammen to og to, men herinde er der ikke mulighed for at arbejde ret meget med rummet. Jeg vil klart gøre det hvis jeg havde muligheden for det. Da jeg var på den tidligere skole og havde et kæmpe lokale, så stod høvlebænkene også boltet fast, så der havde jeg heller ikke så mange muligheder på den måde. Der nogle helt klare begrænsninger i det her lokale."*

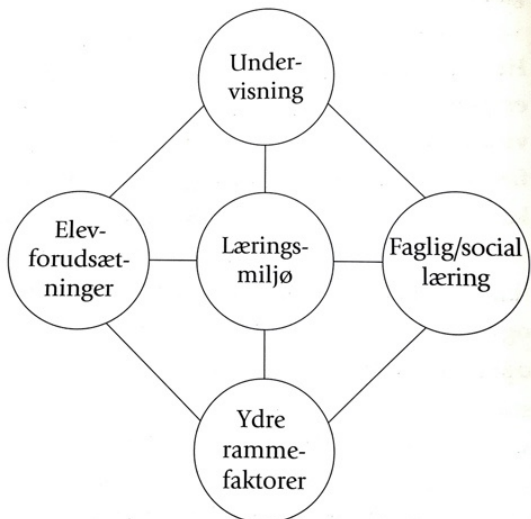
Citat 3

Lass: *"Forskellen er jo at der bliver arbejdet praktisk med hænderne og hvor det efter min mening sætter deres hjerner fri fordi de bruger deres hænder og deres kroppe til at tænke med."*

Bilag 6

Thomas Nordahl – Illustration af læringsmiljø (Nordahl, 2011, s. 24)

Figur 3 • En afgrænsning af læringsmiljøet



Bilag 7

Den didaktiske cykel – Interaktiv model er tilgængelig på linket: www.bit.ly/dendidaktisecykel

