

Morten Skjærstad

Hvordan er elever og læreres opplevelse av periodisert undervisning i den videregående skolen?

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Carl Fredrik Dons

Juni 2022

Morten Skjærstad

Hvordan er elever og læreres opplevelse av periodisert undervisning i den videregående skolen?

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Carl Fredrik Dons
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien har som mål å beskrive og diskutere hvordan periodisering av fag oppleves for elever og lærere i den videregående skolen. Periodisering av fag blir synliggjort i Stortingsmeldingene *Med rett til å mestre* og *Fullføringsreformen* som et av virkemidlene for å øke elevenes læring, og at flere skal fullføre og bestå videregående skole.

Grunnlaget for teorien er innhentet fra relevant litteratur fra blant andre Albert Bandura, Skaalvik & Skaalvik og Viviane Robinson, tidligere forskning, stortingsmeldinger og offentlige utredninger.

Denne oppgaven har hatt en flermetodisk tilnærming, der det er brukt en kvalitativ metode med et semistrukturert intervju av tre lærere og kvantitativt med et spørreskjema på 108 elever. Det var tre skoler i utvalget. Intervju ble benyttet for at jeg ønsket dypere innsikt i de tre lærernes erfaringer og opplevelser av periodisering av fag ved skolen. Jeg valgte spørreskjema for å få bredere innsikt i et større omfang av elevenes opplevelse av periodisering av fag.

De kvantitative funnene i studien viser at 71% av elevene er svært godt eller godt fornøyd med skolens organisering av de periodiserte fagene. På bakgrunn av at 57% av elevene ikke ønsket at flere fag ble periodisert ved deres skole, kan resultatene tyde på at 2-4 periodiserte fag i skoleåret er det beste i et elevperspektiv. 50% av elevene blir i svært stor eller stor grad motivert av at fagene er periodisert. Dette tyder på at det å ha faget over et kortere tidsrom påvirker elevenes motivasjon for faget i positiv retning. De kvalitative dataene fra intervjuene viser at lærerens opplevelse av organiseringen av de periodiserte fagene i stor grad er samsvarende med elevsvarene. Lærerne peker på at elevene ser ut til å trives med de kortsiktige målene som periodisert undervisning kan gi.

Resultatene i undersøkelsen viser at det ikke er noen klare funn på at periodisert undervisning vil styrke lærer-elevrelasjonen. 39% av elevene mener det ikke påvirker relasjonen i nevneverdig grad. Lærerne i studien derimot mener det vil være en klar styrke med periodisert undervisning. De peker på at hyppigere tilstedeværelse i klasserommet vil være med på å raskere skape trygghet i relasjonen mellom elevene og læreren.

65% av elevene mener at fagets organisering påvirker læringsutbyttet i faget i svært stor eller stor grad. Lærerne er også samsvarende med elevenes oppfattelse av at antall fag i uka påvirker muligheten til elevenes læringsutbytte. Elevene viser til at færre fag er med på å lette deres hverdag, så noen fag kan få deres fokus. Lærerne peker på at periodiseringen gir større læringstrykk i faget gjennom at det blir mindre brudd i undervisningen fra time til time. Det tilrettelegger for at elevene kan gå mer i dybden i faget.

Abstract

This study aims to describe and discuss how periodicization of subjects is experienced for students and teachers in upper secondary school. Periodicization of subjects is highlighted in public reports *Med rett til å mestre* and *Fullføringsreformen* as one of the instruments for increasing pupils' learning, and that more people should complete and pass upper secondary school.

The basis for the theory is obtained from relevant literature from Albert Bandura, Skaalvik & Skaalvik and Viviane Robinson, among others, previous research and public reports.

This assignment has a mixed methods approach, with a qualitative method with a semi-structured interview of three teachers and quantitatively with a questionnaire of 108 students. There were three schools in the sample. The interview was used to give me deeper insight into the three teachers' experiences of periodization of subjects at the school. I chose questionnaires to gain broader insight into a larger extent of the pupils' experience of periodicization of subjects.

The quantitative findings of the study show that 71% of students are very well or well satisfied with the school's organization of the periodic subjects. On the basis that 57% of students did not want more subjects to be periodic from their school, the results may indicate that 2-4 periodic subjects during the school year are the best in a student perspective.

50% of the pupils are very largely or largely motivated by the fact that the subjects are periodic. This suggests that having the subject over a shorter period of time positively affects the pupils' motivation for the subject. The qualitative data through the interviews shows that the teacher's experience of organizing the periodic subjects is largely the same as the student responses. The teachers point out that the pupils seem to thrive on the short-term goals that periodic teaching can provide.

The results of the survey show that there are no clear findings that periodic teaching will strengthen the teacher-student relationship. 39% of students believe that it does not affect the relationship to a significant extent. The teachers in the study, on the other hand, believe that there will be a clear strength with periodic teaching. They point out that a more frequent presence in the classroom will help to quickly create security in the relationship between the pupils and the teacher.

65% of the pupils believe that the organization of the subject affects learning outcomes in the subject to a very large or large extent. The teachers are also consistent with the pupils' perception that the number of subjects a week affects the possibility of the pupils' learning outcomes. The pupils point out that fewer subjects help to facilitate their everyday life, so some subjects may have their focus. The teachers point out that the periodicization results in greater learning pressure in the subject by less violations in teaching from hour to hour. This allows the pupils to go more in-depth in the subject.

Forord

Jeg har arbeidet som lærer på videregående skole siden 2005 og gjennom årene blitt mer og mer interessert i skoleledelse. På bakgrunn av dette valgte jeg å begynne på masterstudiet Skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU i Trondheim.

Jeg har gjennom dette masterstudiet fått en klar formening om hva jeg har ønsket å skrive om i denne masteroppgaven. Valget har falt på å skrive om en utfordring i dagens skole som jeg selv har merket godt på kroppen gjennom mange år som lærer. Dette er organiseringen av skolefagene i den videregående skolen, og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon og læringsmuligheter i fagene.

Selve masteroppgaven har vært som en kjøretur i kupert landskap. Vegen har vært både smal og svingete, som her på den italienske landsbygda. Det har måtte blitt tatt omveger undervegs og selv om jeg har sett etter en kortere rute, er jeg nå til slutt fremme ved destinasjonen. Undervegs kunne det sikkert blitt tatt en bedre rute, men vegen mot målet har vært lærerik og gitt meg flere interessante perspektiver på norsk skole.

Jeg vil med dette rette en stor takk til alle som har hjulpet meg til å gjennomføre denne oppgaven. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Carl Fredrik Dons, dosent ved NTNU som har bidratt med gode råd til både retning, struktur og innhold i masteroppgaven.

Takk til arbeidsgiver og smidige kollegaer på jobb som sørget for at jeg fikk ekstra tid på slutten til å gjennomføre siste del av oppgaven her blant vinrankene i Italia.

Sist, men ikke minst, tusen takk til min kone som gjorde det mulig for meg å bli ferdig med skrivingen av denne oppgaven, og som også leste korrektur undervegs.

Mombercelli/Gjøvik, juni 2022

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabeller	vi
Figurer	vi
Forkortelser/symboler.....	vii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avgrensing	2
2.0 Videregående opplæring	4
2.1 Hva som kjennetegner videregående opplæring	4
2.2 Studieforberedende utdanningsprogram	6
2.2.1. Idrettsfag	6
2.3 Frafall/fulføringstall	7
2.4 Periodisering av fag	8
2.5 Tidligere forskning på periodisert undervisning.....	9
3.0 Teori	10
3.1 Selvoppfatning og motivasjon	10
3.2 Emosjonell og instrumentell støtte	13
3.3 Læringsprosesser og elevsentrert skoleledelse	14
3.4 Endringsledelse.....	16
3.4 Oppsummering av relevant teori	18
4.0 Metode.....	19
4.1 Forskningsdesign	19
4.2 Metode	19
4.3 Utvalg og tilgang til informanter	22
4.4 Gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse	23
4.5 Analyseprosessen	23
4.6 Vurdering av studiens kvalitet.....	24
4.6.1 Forskningsetikk.....	24
4.6.2 Datakvalitet, reliabilitet og validitet.....	26
5.0 Presentasjon av empiri	28
5.1 Informasjon om utvalget i spørreundersøkelsen	28
5.2 Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?	29

5.3	Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?.....	34
5.4	I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?.....	37
5.5	På hvilken måte gir periodisering av fag implikasjoner for skoleledelsen?	40
5.6	Oppsummering av empiri.....	41
6.0	Drøfting	43
6.1	Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?	43
6.2	Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?.....	46
6.3	I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?.....	49
6.4	På hvilken måte gir periodisering av fag implikasjoner for skoleledelsen?	52
6.5	Avsluttende kommentarer	55
	Litteraturliste	58
	Vedlegg.....	62

Tabeller

Tabell 1: Fag-timefordeling og tilbudstruktur for Kunnskapsløfte.....	6
Tabell 2: Fag og timefordeling idrettsfag.....	7
Tabell 3: Resultat spørsmål – Kjønn.....	28
Tabell 4: Resultat spørsmål – Hvilket trinn går du på.....	28
Tabell 5: Resultat spørsmål – Hvilken studieretning går du på.....	29
Tabell 6: Resultat spørsmål – Benytter din skole periodisert undervisning i noen av skolefagene? Hvis ja, hvilke.....	29
Tabell 7: Resultat spørsmål – Din skole periodiserer flere fag i løpet av skoleåret. Hvordan opplever du skolens organisering av fagene.....	30
Tabell 8: Resultat spørsmål – Ønsker du at flere fag ble periodisert på din skole.....	31
Tabell 9: Resultat spørsmål – I hvilken grad blir du motivert av at fagene er periodisert.....	35
Tabell 10: Resultat spørsmål – Hvorfor tror du/tror du ikke at din relasjon til læreren blir bedre ved periodisert undervisning.....	36
Tabell 11: Resultat spørsmål – I hvilken grad mener du fagets organisering påvirker ditt læringsutbytte i faget.....	38

Figurer

Figur 1: Modell for sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen.....	11
Figur 2: Modell for selv vurdering.....	11
Figur 3: Irgens femtrinnsmodell for innlæring av kunnskap.....	14
Figur 4: Robinsons fem ledelsesdimensjoner.....	16
Figur 5: Morgans enkelt og dobbel-sløyfet læring.....	16
Figur 6: Klev og Levins samskapte læringsmodell.....	17

Forkortelser/symboler

Det blir benyttet forkortelser når skolene i utvalget blir benevnt.

Skole 1 = S1

Skole 2 = S2

Skole 3 = S3

Det blir benyttet forkortelser når lærerne ved de tre skolene i utvalget blir benevnt.

Læreren ved skole 1 = L1

Læreren ved skole 2 = L2

Læreren ved skole 3 = L3

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

Skolen har vært i endring i årtider, med ulike reformer og satsningsområder. Hvordan videregående skole skal organiseres best mulig har blitt et dagsaktuelt tema. Dette har blitt synliggjort og drøftet i flere av Stortingsmeldingene de siste årene. Lied-utvalget (NOU2019:25) leverte sin hovedinnstilling om fremtidig organisering av den videregående skolen i desember i 2019. Kunnskapsdepartementet kom med sin Melding til Stortinget, Fullføringsreformen (NOU2020-2021:21), i mars 2021. Her tar de for seg innstillingene til Lied-utvalget og ser på fremtidig organisering av den videregående skolen. Ringvirkningene av hovedinnstillingen deres kan gi de første store strukturelle endringene i den videregående skolen siden Reform 94.

Etter Lied-utvalget sin første Stortingsmelding, *Med rett til å mestre* (NOU 2019:25), har det vært mer fokus på hvordan skoledagen organiseres. At det nå kan se ut til å komme en ny reform kan sees i lys av skolens formål som er; (...) å forberede barn og ungdom på morgendagens arbeids- og hverdagsliv, samt ruste dem til å bli aktive deltakere i et samfunn som stadig er i endring (NOU 2015:8, s.7). Med denne formålsparagrafen som bakteppe, har jeg tenkt mye de siste årene og mens jeg arbeidet med denne oppgaven, om ikke organiseringa av skolen burde vært i større endring i de 25 årene, sett i lys av de store endringene ellers i samfunnet.

Ser vi på stortingsmeldingene som har kommet om den videregående skolen de siste årene, pekte Lied-utvalget i sin hovedinnstilling (NOU19:25) på en semestermodell hvor elevene har færre fag i hvert semester, og hyppigere undervisning i enkelte fag. De viste til at opplevelsen av mestring i fag kan henge sammen med det totale omfanget av fag i opplæringen. Dersom elevene må forholde seg til mange fag på en gang vil dette påvirke mulighetene for å mestre. Den tidligere stortingsmeldingen fra Ludvigsen-utvalget (NOU2015:8) pekte i sin tid på utfordringene med stofftrengselen i skolen og hvordan dette utfordret mulighetene elevene har til å fordype seg i et emne over tid.

Fagfornyelsen bygger på Ludvigsen-utvalget sin stortingsmelding, og er nå nesten fullt inne i den videregående skolen. Det har allerede blitt stilt spørsmålstegn ved om nye kompetansemål løser utfordringene knyttet til læring og gjennomføring av den videregående skolen, eller om den største utfordringen er knyttet til hvordan skolene er organisert.

Lederen i Lied-utvalget, Ragnhild Lied, som leverte to innstillinger om videregående opplæring de siste årene, kommentert dette i Utdanningsnytt 9.april 2021, «Det er ikke så rart det blir heftig debatt om fag- og timefordelingen i videregående opplæring nå, med en stortingsmelding som foreslår store endringer samme år som fagfornyelsen er iverksatt».

Hun følger opp med følgende kommentar; «Det var litt merkelig for oss i utvalget å gjennomgå strukturen i videregående opplæring før fagfornyelsen og så kommer fullføringsreformen, som delvis bygger på våre utredninger, nå i etterkant».

Lied peker på at en slik gjennomgang av struktur og fag- og timefordeling burde skjedd før det ble utarbeidet nye læreplaner i alle fag. For det kan være at revideringene av

læreplanene blir litt som å pusse opp et gammelt hus. Det blir finere både på innsiden og utsiden, men det kan fortsatt være problemer med rammeverket.

Temaet i denne oppgaven kan belyses både fra en skolelederkontekst, lærerkontekst og elevkontekst. Jeg ønsker å rette hovedfokus på elevene og lærerne i utvalget i denne forskningen og på hvordan de opplever at skolens organisering av fagene påvirker elevenes motivasjon og læringsutbytte. Jeg vil også synliggjøre hvilke implikasjoner deres opplevelse kan få for skoleledelsen og deres organisering av skolehverdagen ved skolene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen til oppgaven er;

Hvordan er elever og læreres opplevelse av periodisert undervisning i den videregående skolen?

Ut fra oppgavens tema og problemstilling har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål som jeg vil prøve å besvare i denne oppgaven.

1. Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?
2. Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?
3. I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?
4. På hvilken måte gir periodisering av fagene i den videregående skolen implikasjoner for skoleledelsen?

1.3 Avgrensing

I denne oppgaven er begrepet *periodisering* ment som at undervisningstimene i faget ligger samlet i et kortere tidsrom av skoleåret, og ikke fordelt jevnt utover alle skoleukene. Dette er i tråd med Lied-utvalget sin hovedinnstilling om at elevene skal ha undervisning i færre fag i hvert semester. Begrepet periodisering brukes også i sammenheng med blant annet tverrfaglige prosjektperioder og periodisering av fagemner, men dette er ikke tiltenkt å ha en sentral rolle i denne forskningen.

Det kan være mange forhold som hadde vært relevant å belyse, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt bort blant annet:

- Klassens karakterer på eksamen i periodiserte fag.
- Elevens karakterer i periodiserte fag sammenlignet med ikke-periodiserte fag.
- Sammenlignet utvalget med andre idrettslinjer som ikke periodiserer fag.
- Inntakskarakterer på klassen inn på vg1.
- Om det er sosiale utfordringer i klassene som kan påvirke svarene i undersøkelsen.
- Intervju av elever på skolene i utvalget.
- Intervju av flere lærere på skolene i utvalget.

2.0 Videregående opplæring

2.1 Hva som kjennetegner videregående opplæring

Før 1974 hadde vi gymnas og yrkesskoler i Norge. Å studere ved gymnas ga muligheten til å få innpass på høyere utdanning. I 1974 kom loven om videregående opplæring og da ble yrkesfag og studieforberedende slått sammen til en og samme skole. Siden Reform 94 har vi hatt videregående opplæring for alle i Norge. Så godt som alle 10. klassinger som avslutter grunnskolen søker videregående opplæring. Det er et tydelig mål fra myndighetene at flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse ved avslutning av videregående skole.

Reform 94 ble omtalt som en rettighet, struktur og innholdsreform. Det var en rettighetsreform på bakgrunn av at alle med fullført grunnskole fikk rett til tre års videregående skole. Den ble kalt en strukturreform på bakgrunn av at strukturen i skolen ble mye endret. Endringene i strukturen medførte at de 109 ulike inngangene til videregående skole ble erstattet av 13 helt nye grunnkurs (NOU, 1994:15).

Etter Reform 94 kom Kunnskapsløftet i 2006. Med Kunnskapsløftet ble blant annet allmennfag til studiespesialiserende og vi benevner klassene nå som Vg1, Vg2 og Vg3, mot tidligere GK, VK1 og VK2. Med de nye læreplanene var det fokus på at det skulle være tydelige mål for hva elevene skal kunne i fagene og det ble lagt mer vekt på tilpasset opplæring. Det ble også økt timeantall i i grunnskolen, og det ble åpnet for mer lokal handlefrihet mht. læringsmetoder og organiseringen av skolehverdagen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

Regjeringen oppnevnte i 2013 Ludvigsen-utvalget. De fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Ludvigsen-utvalget la i rapporten frem at det skal fokuseres på tre nye hovedområder i fagfornyelsen; Mer dybdelæring, mindre overflatekunnskap og mer praktisk læring. Utvalget skriver; «Å lære noe grundig og ikke overfladisk krever en aktiv involvering fra elevens side, men det er skolens ansvar å legge til rette for god læring» (NOU, 2015:8).

Med bakgrunn i rapporten til Ludvigsen-utvalget kom Regjeringen med Fagfornyelsen. Fagfornyelsen (*Meld.St.21, 2020-2021*) er en fornyelse av alle læreplaner for fag i Kunnskapsløftet. Formålet med å fornye læreplanene er at det elever og læringer lærer, skal være relevant og fremtidsrettet og i tråd med verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanene skal gjøre barn og unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer (*Meld.St.21, 2020-2021*).

Gjennom fagfornyelsen har læreplanverket fått en ny struktur som blant annet skal bidra til bedre sammenheng i læreplanverket. I den nye læreplanstrukturen er kjerneelementer, tverrfaglige tema og vurderingstekster noen av de nye elementene. Kjerneelementene skal bidra til å tydeliggjøre hva som er det mest sentrale i hvert enkelt fag. De tre tverrfaglige temaene (demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring) tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer og skal bidra til en relevant opplæring. Det nye læreplanverket, LK20, ble tatt i bruk for Vg1 skoleåret 2020 og for Vg2 høsten 2021. Høsten 2022 vil det innføres på Vg3.

Elever skal utvikle verdier og holdninger som har betydning for den enkelte og samfunnet, i en tid preget av større kompleksitet, stort mangfold og rask endring. Innføringen av fagfornyelsen (*Meld.St.21, 2020-2021*) skal prioritere at innholdet i fagene i læreplanene legger bedre til rette for dybdelæring. Målet er også her at de nye læreplanene skal være fremtidsrettet og relevante for elever, lærlinger og for arbeidslivets behov for kompetanse, ivareta innholdet i overordnet del og sikre sammenheng i læreplanverket for grunnopplæringen. Også læreplanene i programfag på studieforberedende utdanningsprogrammer er fornyet. Fornyelsen er gjort ut ifra gjeldende fag- og timefordeling, og det er lagt til grunn de samme føringene for fornyelsen av grunnskolefagene og fellesfagene.

Lied-utvalget (NOU:2019:25) ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2017 for å vurdere styrker og svakheter ved dagens videregående opplæring, og komme med forslag til endringer i strukturen, organiseringen og fagsammensetningen i opplæringen. Deres rapport peker på at elevene, spesielt på studieforberedende, har en stor andel obligatoriske fellesfag. De viser til at både antallet fellesfag, timetallet i dem og dels den tematiske bredden i fagene hindrer elevene i å fordype seg grundig i et fag eller tema. Elevene møter mange fag om gangen, og med mange vurderingssituasjoner i hvert fag blir det lite tid til å fordype seg grundig.

Fullføringsreformen (*Meld.St.21, 2020-2021*) bygger mye på Lied-utvalget sin rapport fra 2019. Hovedmålet er at flere skal fullføre og bestå videregående opplæring, slik at så mange som mulig kommer seg inn i arbeidslivet. I reformen kommer Regjeringen med forslag om en endring av fag- og timefordelingen i den videregående skolen. Fag- og timefordelingen består i dag av fellesfag og programfag. Fellesfag er obligatoriske fag på yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer, mens programfag er fag som tilhører bestemte utdanningsprogram, og som elevene kan velge. Endringene i fag- og timefordelingen er ment for å gi elevene bedre muligheter for fordypning, relevans og valgfrihet. Regjeringen mener at elevene bør få bruke mer tid på fagene, samtidig som de bør ha færre fag. Dette mener de skal gi rom for fordypning. De peker på at med færre fag vil elevene kunne oppnå en dypere forståelse og kompetanse i de fagene de har. Regjeringen mener at det er mye som tyder på at dagens fag- og timefordeling er en av årsakene til at elevene ikke blir så godt forberedt til arbeidsliv og videre utdanning som de kunne blitt.

Statistisk sentralbyrå (2021) meldte at 79,6% av de som startet i 2014 hadde fullført videregående i 2020. Vi ser gjennom undersøkelser (Suren et al., 2020) at de fleste barn og unge i Norge også har god livskvalitet. Over 90 prosent er fornøyd med livet, og over 90 prosent i alderen 13–18 år sier at de trives på skolen, og at læreren bryr seg om dem. UngData-undersøkelsen (2021) viser at den generelle trivselen i norsk skole er høy. 87% sier at de trives på skolen og 84% oppfatter at læreren bryr seg om dem. Den samme rapporten peker også på noen av utfordringene i dagens skole, når 73% sier at de kjeder seg på skolen og 25% gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2021, s.5).

UngData-rapporten i 2021 viser også at over 50% av ungdommene på videregående skole opplever stress ved skolearbeidet svært ofte eller ofte. Det er også markant flere jenter enn gutter som opplever dette stresset (Bakken, 2021, s.6). Dette får støtte i studien *Generasjon prestasjon* (Bakken et al., 2019) som beskriver at jenter er mer utsatt for press enn gutter og flere jenter har problemer med å takle høyt press.

2.2 Studieforbereidende utdanningsprogram

I Norge har vi fem studieforbereidende utdanningsprogrammer på videregående. Dette er studiespesialisering, medier og kommunikasjon, kunst, design og arkitektur, musikk, dans og drama og idrettsfag. Idrettsfag, musikk, dans og drama, medier og kommunikasjon og kunst, design og arkitektur har større krav til fordypning (målt i timer i fagene) enn studiespesialisering. Dette skyldes at studiespesialisering har 420 færre årstimer enn de andre studieforbereidende utdanningsprogrammene.

Jeg skal nå gå nærmere inn på strukturen på idrettsfag, da elevene og lærerne i utvalget er knyttet til denne studieretningen.

2.2.1. Idrettsfag

Det er 117 skoler i Norge som tilbyr utdanningsprogrammet idrettsfag (studievalg, 2022), og litt over 12500 elever som går denne studieretningen på nåværende tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2022). På idrettsfag kan ungdom kombinere idrett med utdanning. Nedenfor er oversikt over fag og timefordelingen for fellesfagene, fordelt på fag og trinn på studieforbereidende og idrettsfaglige utdanningsprogrammene. Idrettsfag i grønt.

Fag	Utdanningsprogram					
	Studieforbereidende			Idrettsfag		
	Vg1	Vg2	Vg3	Vg1	Vg2	Vg3
Religion og etikk			84			84
Norsk	113	112	168	113	112	168
Matematikk	140	84		140	84	
Naturfag	140			140		
Engelsk	140			140		
Fremmedspråk	113	112		113	112	
Samfunnskunnskap	84				84	
Geografi	56				56	
Historie		56	113		56	113
Kroppsøving	56	56	56			
SUM per år	842	420	421	646	504	365
Sum fellesfag totalt	1683			1515		

Tabell 1: Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet (Rundskriv Udir – 1- 2021)

Den nasjonale fag- og timefordelingen har status som forskrift og inneholder generelle bestemmelser om hvilke fag elevene skal ha på de ulike trinnene, og antall timer per fag (Utdanningsdirektoratet – 1, 2021). Forskriften til opplæringsloven, *Fleksibilitet i fag- og timefordelingen*, (Utdanningsdirektoratet, 2016) åpner for at kommuner og fylkeskommuner kan legge fag på andre trinn enn det som er fastsatt i fag- og timefordelingen. Hensikten er å legge til rette for mer tilpassede tilbud for ulike elevgrupper.

Alle de studieforbereidende utdanningsprogrammene har flere timer til fellesfag enn til programfag. På studiespesialisering utgjør fellesfagene nær 67% av det totale timetallet. Dette gir programfagene en liten andel av opplæringstiden. Fullføringsreformen (*Meld.St.21, 2020-2021*) peker på at det er mye som tyder på at de mange og til dels små fellesfagene har konsekvenser for hvor godt forberedt elevene er til videre utdanning. Fellesfagene har historisk sett vært viktige i sin begrunnelse i å være allmenndannende. Hvilke fag som har vært fellesfag, og omfanget av disse har endret seg lite siden innføringen av Reform 94.

Elevene på idrettsfag har 35 skoletimer i uka, mot 30 skoletimer på blant annet studieforbereidende. De 35 skoletimene fordeles gjennom fellesfag og programfag. Elevene har totalt åtte ulike fag i vg1, elleve ulike fag i vg2 og åtte ulike fag i uka det siste året på videregående. Nedenfor er en tabell som synliggjør årstimetallet i de ulike fagene elevene har hvert skoleår.

Fellesfag Idrettsfag				Felles programfag Idrettsfag			
Fellesfag	Vg1	Vg2	Vg3	Programfag	Vg1	Vg2	Vg3
Religion og etikk			84	Aktivitetslære	140	140	140
Norsk	113	112	168	Treningslære	56	84	140
Matematikk	140	84		Idrett og Samfunn		56	84
Naturfag	140			Treningsledelse		56	112
Engelsk	140			Sum per år	196	336	476
Fremmedspråk	113	112		Sum programfag totalt	1008		
Samfunnskunnskap		84		Valgfrie programfag Idrettsfag (Elevene kan velge ett av fagene)			
Geografi		56		Breddeidrett	140	140	140
Historie		56	113	Friluftsliv	140	140	140
Kroppsøving				Lederutvikling	140	140	140
Sum per år	646	504	365	Toppidrett	140	140	140
Sum fellesfag totalt	1515			Sum programfag (felles og valgfrie)	1428		

Tabell 2: Fag-timefordeling idrettsfag (vilbli.no)

Når vi ser på fordelingen av fellesfag og programfag på Idrettsfag er min erfaring at programfagene på idrettsfag har en svært viktig rolle for elevenes motivasjon på skolen. Spesielt de praktiske fagene er «limet» for elevene som er glade i fysisk aktivitet, og vi kan si at idrettsfagene er med på å gjøre idrettselevne til idrettsfagselever.

2.3 Frafall/fullføringstall

Skolene blir i større og større grad målt på fullføringsgrad. Det er altså både samfunnsutviklingen de 30 siste årene og ønsket om at flere skal fullføre og bestå, som gjør det nødvendig å se på alle sider ved videregående skole, skriver Regjeringen i Fullføringsreformen (*Meld.St.21, 2020-2021*).

Vi har de siste årene sett en positiv utvikling i fullføringstallene. Blant elevene som begynte på Vg1 i 2013, fullførte 78,1 prosent med studie- eller yrkeskompetanse (*Meld.St.21, 2020-2021*) mens Statistisk sentralbyrå (2021) meldte i 2021 at 79,6% av de som startet i 2014 hadde fullført videregående i 2020. For idrettsfag er det 89,2% som fullfører, noe som er samsvarende med studiespesialisering med 89,3%. For yrkesfaglig utdanningsprogram er tallene 68,3%.

Totalt viser det at andelen som fullfører videregående skole har økt årlig siden det første kullet i Kunnskapsløftet begynte i 2006 med totalt seks prosentpoeng (Statistisk sentralbyrå, 2021). Men til tross for en positiv utvikling er det et stykke igjen før Regjeringens mål om at 90 prosent skal fullføre, er nådd. Bak fullføringstallene skjuler det seg dessuten store forskjeller mellom utdanningsprogrammene og mellom fylkeskommunene (*Meld.St.21, 2020-2021*).

2.4 Periodisering av fag

Reglene som Utdanningsdirektoratet tydeliggjorde for de videregående skolene i 2015 viser til at det er mulig å periodisere opplæringen i fag med lokalt gitt eksamen i videregående opplæring. Forutsetningen for periodiseringen er at det er i samsvar med regelverket, ved at elevene får det fastsatte timetallet i faget slik fag- og timefordelingen tilsier. Det er skoleeiers ansvar å sikre at periodisering er innenfor lovens og forskriftens rammer.

Utdanningsdirektoratet (2015) tydeliggjør at dersom skolene periodiserer opplæringen i ett eller flere fag må opplæringen i faget/fagene organiseres og gjennomføres på en slik måte at elevens rett til vurdering etter forskriften ivaretas. Forskriften her er at det åpnes for at fag kan organiseres på andre måter enn over et opplæringsår, så lenge halvårsvurdering gjennomføres midt i opplæringsperioden. Når det kommer til vurdering viser Utdanningsdirektoratet til at standpunkt karakteren skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser kompetansen eleven har i faget. Dette gjør at skolene må ha ordninger som gjør at elevens rett til å vise og utvikle sin kompetanse blir ivarettatt når opplæringsperioden blir kortere. Eleven skal ha mulighet til å forbedre sin kompetanse i faget gjennom opplæringstida i faget. Når skolene periodiserer fag skal elevene ha det antallet timer i faget som følger av fag- og timefordelingen, men opplæringsperioden vil bli kortere. Det blir derfor dratt frem at det er nødvendig at skolene har gode rutiner når det gjelder varsling om det ikke foreligger vurderingsgrunnlag i faget, samt at elevene har mulighet til å skaffe vurderingsgrunnlag eller forbedre sin kompetanse i faget. Fylkeskommunen og skolene som periodiserer fag må også følge forskriften i rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2016) som gjør at skolene skal sikre at trekket til og gjennomføringen av lokalt gitt eksamen er i samsvar med forskriften.

2.5 Tidligere forskning på periodisert undervisning

I Norge er tilgangen på forskning rundt periodisert undervisning liten. Men i Utdanningsnytt (2003) ble Stovner videregående skole trukket fram som en skole som hadde fått gode resultater etter bruk av periodisering. Her var målet at flere av elevene skulle fullføre og bestå utdanningen. De håpet også på flere søkere til skolen. Skoleledelsen ønsket også at lærerne ville oppleve at skolehverdagen skulle være mindre belastende og mer stimulerende.

Resultatene viste at hele elevgruppa fikk et faglig løft med å periodisere de fleste fagene. Skolens egne undersøkelser viste at andelen som synes skolen er kjedelig gikk drastisk ned. De viste også økt trivsel ved skolen. Skolen ble i etterkant utnevnt til demonstrasjonsskole av Utdannings- og forskningsdepartementet, der det heter at skolen på en utmerket måte har vist hvordan nyteknisk organisering av undervisningen kan gi positive resultater.

Verdt å merke seg når jeg nå henviser til internasjonal forskning om periodisering, er at forskningen kan ha relevans for oppgaven, men må sees i lys av at de er i et annet skolesystem og med en annen type periodisering. Deres periodisering er mer «intensiv opplæring» over kun 4-7 uker mot 12-16 uker som ofte er normalt hos dem. Undersøkelsene til Jackson, Tangalakis, Hurley & Solomonides (2022) i Australia som det refereres til under, er periodisering ment over fire uker. Norsk skole har 38 skoleuker gjennom året.

Forskningen til John V. Kucsera & Dawn M. Zimmaro (2010) sammenlignet effektiviteten ved intensiv undervisning med tradisjonelle skoleløp. Intensiv undervisningen var her ni uker mot femten uker som er normalt. Resultatene viste at det ikke var signifikante forskjeller på intensivt kurs fra andre lengre kurs på lærervurderingene. Det viste også forskningen til Nasiri & Shokrpour (2012) som sammenlignet elevenes resultater på intensiv og ikke-intensiv engelskundervisning. Resultatene fra deres studier avdekket ingen signifikant forskjell på resultatene på intensiv og ikke-intensiv engelskundervisning. Men når det kom til studentevalueringene viste de imidlertid betydelig høyere samlet vurdering på intensiv undervisning kontra tradisjonelt skoleløp i forskningen til Kucsera & Zimmaro.

I en nylig utgitt studie i Australia om periodisering gjort av Jackson, Tangalakis, Hurley & Solomonides (2022) viste resultatene at studentene hadde resultatfremgang, og at strykprosenten falt med 9,2% fra kullene uten periodisering til kullene etter periodiseringen startet. Deres modell var å omorganisere timeplanen så de hadde et fag av gangen i blokker av fire uker istedenfor flere fag over tolv uker. Studien synliggjør også en sterk fremgang på relasjonen mellom studentene og lærerne, samt at studentenes angst for studiene hadde blitt redusert. Forskningen til Lucan Nyteny Arrey (2012) var på intensiv opplæring sett opp mot tradisjonell opplæring i organisk kjemi. Resultatene hans viser at det var mer effektivt læringsmessig for studentene med intensiv opplæring kontra tradisjonell opplæring. Nyteny Arrey sine resultater viser også at elevene fikk høyere gjennomføringstall og var mer motivert på intensiv opplæringen. Resultatene viser også at lærerne i klassene med intensiv opplæring fikk mer tid til å være innovative med undervisningen enn på det tradisjonelle opplæringsløpet.

3.0 Teori

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg relevante teoretiske perspektiver rundt forskningsspørsmålene for oppgaven. Mitt teoretiske rammeverk spenner i hovedsak om motivasjon, læring og ledelse. Jeg har lagt mest vekt på selvoppfatning, mestringsforventning og den indre motivasjon for læring for elevene. Jeg har valgt å benytte meg av Bandura, Skaalvik & Skaalvik og Deci & Ryan rundt temaene selvoppfatning og motivasjon da jeg mener deres fremstillinger passer oppgaven godt.

Gode relasjoner mellom elevene og lærerne er også viktig for læring. Jeg vil se på relasjonsteori i lys av Regjeringens mål om at 9 av 10 skal fullføre og bestå videregående utdanning. Innenfor relasjonsteori har jeg valgt å benytte forskningen fra Federici og Skaalvik.

Innenfor teori for læring og elevenes læringsutbytte har jeg valgt å lene meg på Viviane Robinson sine fem dimensjoner som har effekt på elevens læring og Eirik Irgens femtrinnsmodell for læringsprosesser. Begge to synliggjør læringsaspektet til elevene på en måte som treffer oppgaven min godt.

Jeg vil synliggjøre hvilke implikasjoner periodisering av fag kan gi skoleledelsen. I det perspektivet har jeg valgt å benytte Gareth Morgan sine metaforer, den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin samt Robinson sine strategiske beslutninger knyttet til undervisningstid.

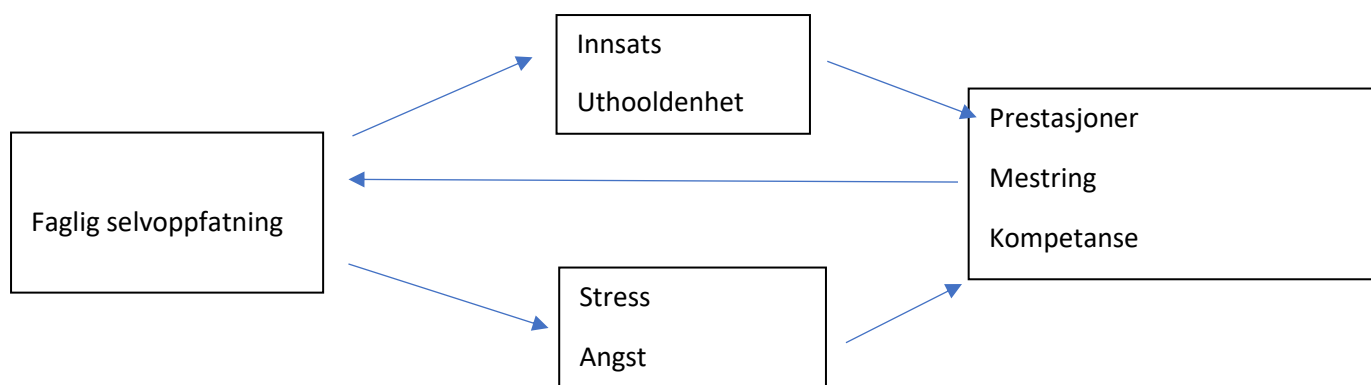
3.1 Selvoppfatning og motivasjon

Motivasjon fremmer læring indirekte gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier. Jo mer motiverte elevene er, desto større innsats vil de yte. Elevene som er motiverte vil også være mer engasjerte og utholdende når de arbeider med krevende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.13). For at idrettseleven skal kunne levere resultater både på idrettsbanen og skolebenken må de ha en sterk motivasjon og viljestyrke. I John Hattie sin forskning fra 2009 som er referert til i Skaalvik & Skaalvik (2016, s.12) vises det til Hattie sine seks metaanalyser som ser en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner.

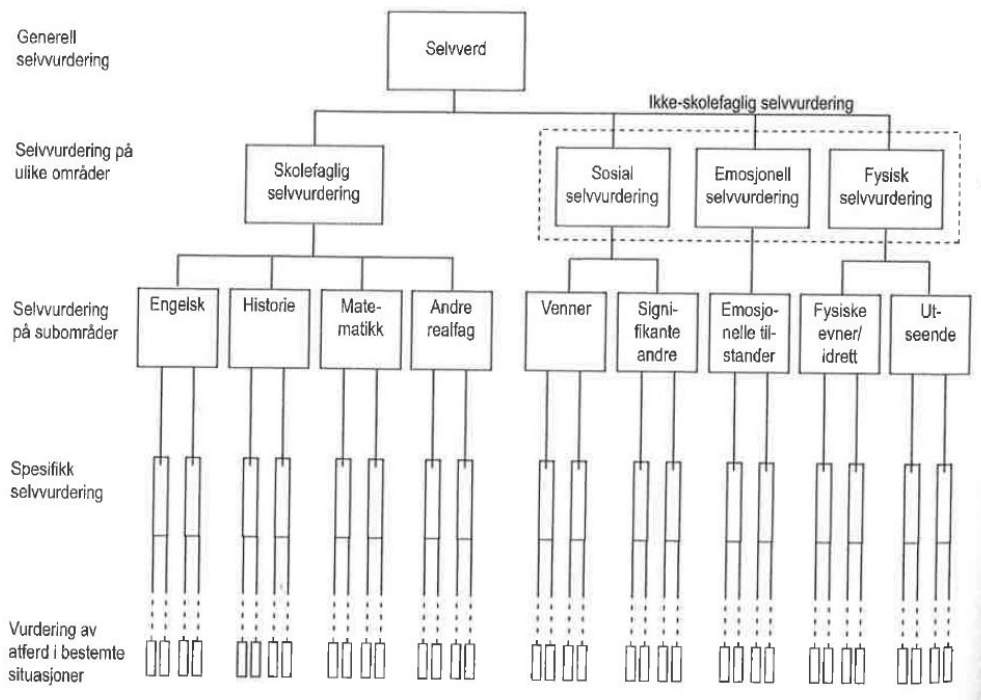
Når vi ser på motivasjon og mestringsforventninger er Albert Bandura sentral. Banduras sitt begrep *self efficacy* setter søkelys på mestring av bestemte oppgaver, noe som betyr at en person kan ha ulik grad av mestringsstro i ulike sammenhenger. Bandura mener at forventninger om mestring har betydning for adferd, tankemønster og motivasjon. Bong & Skaalvik skriver at mestringsforventning er med andre ord en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer (Bong & Skaalvik i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.18). Det viser at mestringsforventningene har vist seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige.

I attribusjonsteori blir elevenes selvoppfatning dratt frem som avgjørende for hvordan gode og dårlige prestasjoner forklares. Det viser at motivasjon vanskelig kan forstås uten

kunnskap om elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.108). Bandura viser til at de elevene som har lav faglig selvutvurdering om å mestre en oppgave, har mer angst og stress i lærings situasjonene og vil fortære senke innsatsen eller gi opp når de møter problemer. Elevene som har forventninger om å lykkes, har derimot større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter på problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.95; Skjærstad, 2020). Modellen nedenfor er Skaalvik & Skaalvik sin måte å synliggjøre sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen.



Figur 1: Modell for sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 95).



Figur 2: Modell for selvutvurdering (Shavelson, Hubner og Stantons i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.108).

Med bakgrunn i at en vurderer seg selv ulikt på mange områder har forskere på selvutvurdering innført begrepet «flerdimensjonal selvutvurdering». Modellen til Shavelson,

Hubner og Stantons ovenfor synliggjør dette. De peker på at selvvurdering er hierarkisk oppbygd, noe som gjør at skolefaglig selvvurdering kan være spesifikk og avgrenset eller generell og vid (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.107).

Resultatene fra Skaalvik & Skaalviks tidligere undersøkelse om betydningen av elevenes faglige selvvurdering for senere læringsresultater, viste at elevenes selvvurdering predikerte senere karakterer og at sammenhengen mellom selvvurdering og senere karakterer var langt sterkere enn sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og karakterene elevene fikk på videregående skole. Med andre ord viste det at elevenes selvvurdering når de begynte på videregående hadde større betydning for deres læring, enn deres karakterer på ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.116).

Skaalvik & Skaalvik viser også til internasjonal forskning som bekrefter at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med fagene og de har høyere arbeidsinnsats med skolearbeidet. I tillegg viser forskningen at elevene har større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012 i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.19).

Selvbestemmelsesteorien til Edward Deci og Richard Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.66-69; Skjærstad, 2020) er et mye brukt rammeverk for å studere elevenes motivasjon. Teorien beskriver at mennesker har tre fundamentale behov som må tilfredsstilles av og i den sosiale konteksten de er en del av. Det første behovet er å føle seg autonom. Det andre er å oppleve tilhørighet med andre i fellesskapet de hører til. Det tredje behovet er å oppleve mestring knyttet til aktiviteten. Når selvbestemmelsesteorien brukes på utdanning er det primært for å se på studentenes interesse for læring, verdsetting av utdanning og tillit til egen kapasitet og egenskaper. Studiene til Deci & Ryan viser at elevene lærer mer og presterer bedre hvis de viser interesse for faget og er indre motivert. Autonomi blir ofte identifisert som indre motivasjon og identifisert regulering, og skal være positivt forbundet med læring. Kontrollert motivasjon i form av for eksempel press fra andre kan virke negativt på læring. En oversikt over forskningen på dette området er gitt ut av Deci, Koestner og Ryan i 1999. På grunnlag av den forskningen mener Deci & Ryan at følelse av selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2016, s.28) viser til at skolen følger et forhåndsbestemt forløp som aldri kan bli optimalt for alle elever. Organiseringen medfører at lærernes oppgave blir å tilpasse det forhåndsbestemte lærestoffet så langt det er praktisk mulig. Dette mener Skaalvik & Skaalvik er et av de store problemene med elevenes motivasjon for skolearbeidet. Skaalvik & Skaalvik (2016, s.29) viser også til Schunk & Mullen som mener at både mestringsforventninger og motivasjon styrkes når elevene setter seg konkrete og kortsiktige mål. De mener at slike mål er best egnet til å fremme mestringsforventning og derigjennom motivasjon. De mener at det skyldes at kortsiktige mål virker mer overkommelige, og at elevene da ser lettere fremgang, noe som styrker deres mestringsforventninger.

Skaalvik & Skaalvik (2016, s.49-51) peker på at flere forskere de senere årene har reist spørsmålet om hvordan læringsmiljøet på skolene bidrar til å utvikle oppgave-orientering eller ego-orientering hos elevene. Dette kan være gjennom hva skolen og lærerne sender av signaler, om det viktigste er at elevene lærer, utvikler seg og har framgang eller om det er at det er resultatene som teller og det er viktig å gjøre det bedre enn de andre klassene eller skolene. Læringsorientert og prestasjonsorientert målstrukturer blir sett på som de to hovedtypene av målstrukturer. Den læringsorienterte målstrukturen vil si

at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse og individets forbedring og innsats. Den prestasjonsorienterte målstrukturen betyr at skolen legger størst vekt på resultatene. Det kan være skolen eller den enkelte læreren som bevisst eller ubevisst sender signaler til elevene om hva som er viktig i skolen. Skaalvik & Skaalvik viser til internasjonal forskning (2016, s.52) som viser at skolens målstrukturer har betydning for elevenes motivasjon, deres forhold til lærere, holdninger til skolen og hvilken målorientering de utvikler.

Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik viser til en rekke undersøkelser som bekrefter at elevenes motivasjon øker når de har en forventning om å lykkes og når de opplever at skolefagene har verdi. Elevene viser da dette gjennom økt innsats og utholdenhet og gjennom hvilke valg de gjør (Durik, Vida & Eccels, 2006; Wigfiel mfl., 2009 i Skaalvik 2016, s.59-60). Den nevnte forskningen viser at det å ha en nytteverdi får økt betydning med alderen. Elevene kan også påvirke hverandre når det gjelder deres oppfatning av skolefagenes verdi. Det kan bre om seg en oppfattelse blant elevene om at enkelte skolefag har eller ikke har noen verdi (Wigfield mfl., 2009 i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.65).

3.2 Emosjonell og instrumentell støtte

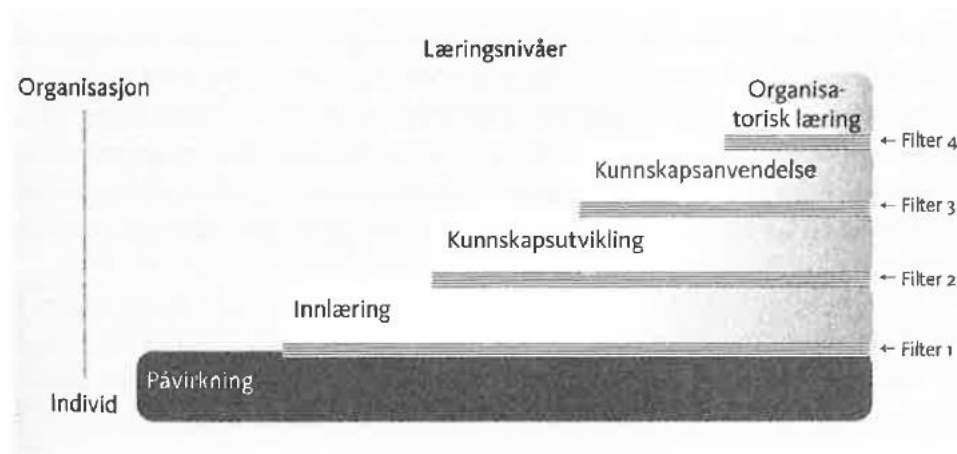
Skaalvik & Skaalvik (2016, s.96) viser til flere internasjonale forskningsprosjekter blant annet Federici & Skaalvik, Furrer og Skinner og Newman & Schwager som alle viser at opplevelsen av å ha støttende lærere fremmer elevenes motivasjon. Elevene er også mer engasjert i skolearbeidet, innehar mer indre motivasjon for faget og tar flere faglige initiativ. I forskningen på forholdet mellom elev og lærer er det hovedsakelig elevenes opplevelse av forholdet til lærerne som har blitt studert (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.95).

Federici og Skaalvik (i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.95) skiller mellom elevenes følelse av få emosjonell og instrumentell støtte. Her vises det til at emosjonell støtte er elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, oppmuntrer dem og viser dem respekt og tillit. Det medfølger da at lærerne utvikler en trygghet i klasserommet som gjør elevene mer mottakelige for å ta imot faglige utfordringer, noe som igjen vil gi læring og utvikling. Med instrumentell støtte vises det til at elevene får passende faglig hjelp, veiledning, gode forklaringer og konstruktive tilbakemeldinger.

Forskningen til Federici og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.96) viste at det er stor sammenheng mellom emosjonell og instrumentell støtte. Det vil si at støttende lærere tenderer til å være støttende på alle måter, men det kan også bety at elevene som får god instrumentell støtte fra lærerne, også opplever lærerne som emosjonelt støttende. Skaalvik & Skaalvik (2016, s.12) viser til Wigfield og Wagner som peker på at når elevene har færre timer med faglærerne kan det gjøre at elevene og lærerne gradvis får et forhold som blir begrenset til skolefaglig forhold og elevenes prestasjoner.

3.3 Læringsprosesser og elevsentrert skoleledelse

Eirik J. Irgens viser i sin bok, *Profesjon og organisasjon*, til professor Thomas Shuell sin definisjon av læring: «Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring» (Irgens, 2010, s.47). Irgens har i samme bok en femtrinnsmodell for læringsprosessene.



Figur 3: Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2010 s.49)

Femtrinnsmodellen tar for seg fem ulike nivåer i innlæringen av kunnskap. Modellen starter på nivå 1 ved at man blir utsatt for en eller annen form for påvirkning. Dette kan i elevperspektiv være en undervisningstime. Når eleven klarer å huske begrepene eller modellene som læreren forklarer har vi beveget oss over på nivå 2, innlæringen. Mellom hvert nivå i modellen er det et filter som beskriver barrierer mot læring. Barrierene kan være av ulik karakter, både av individuelle og kontekstuelle faktorer. For eksempel kan det være forhold rundt lærings situasjonen, elevens motivasjon for faget eller hvordan faget er organisert.

Når vi er på nivå 2 i innlæringen, skriver Irgens at elevene i de første skoleårene kan få en forståelse av at innlæringen er den viktigste formen for læring. Om fokuset på innlæringen blir for sterkt, kan læringen bli synonymt med reproduksjon av kunnskap. Det å reprodusere kunnskap kan være tilstrekkelig når man skal utføre rutinemessige oppgaver og det ikke krever stor grad av forståelse som det er på neste nivå i modellen. På nivå 3 i modellen beveger vi oss fra innlæring til kunnskapsutvikling. Kunnskapsutvikling er en prosess hvor elevene kan bearbeide stoff og bygge videre på det som er innlært. Det kan her være både individuelle og kontekstuelle faktorer som spiller inn i kunnskapsutviklingen. Det kan være blant annet individuelle faktorer som tidligere erfaringer med stoffet og elevens nysgjerrighet, eller kontekstuelle faktorer som kan være hvordan mulighetene er for elevene til å teste ut deres teorier om temaet i et godt og meningsutvekslende læringsmiljø. Trinnet fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler om å kunne ta i bruk det man har lært. Dette kan for eksempel være i argumentasjonen om fagstoffet med medelever i undervisningen. Det siste trinnet i i modellen går fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring. Det

menes som at læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Irgens mener at læringen har blitt organisatorisk når organisasjonen er i stand til å utføre oppgaver og håndtere utfordringer uten at den er avhengig av enkeltpersoner (Irgens, 2010, s.52; Skjærstad, 2019).

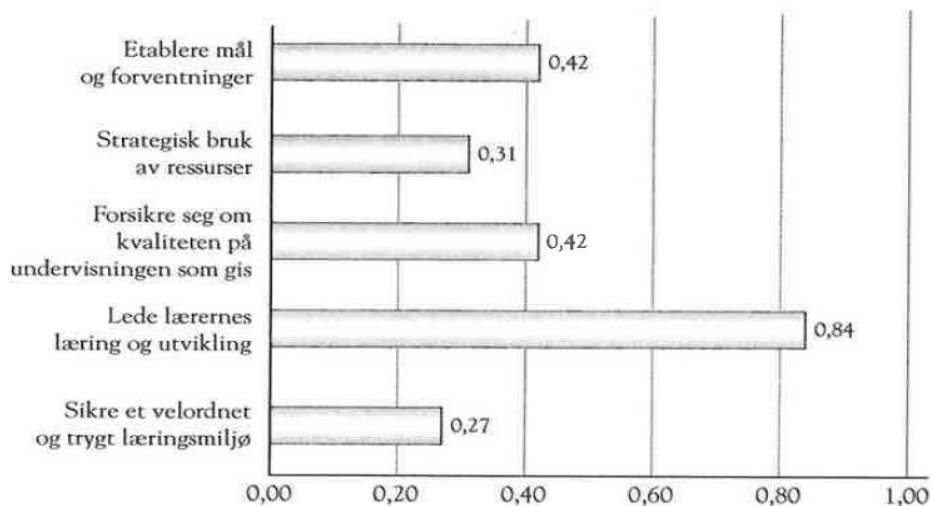
I *Skolen som læringsarena* viser Skaalvik & Skaalvik til at hvis stofftilfanget og arbeidsmengden blir for stor, blir det liten tid til å fordype seg i stoffet. Skaalvik & Skaalvik mener at dybdelæring kan sees som en læringsprosess eller bearbeiding av informasjon som resulterer i dybdekunnskap, mens overflatelæring er en læringsprosess som resulterer i overflatekunnskap. Med dybdelæring innebærer det da at elevene bearbeider informasjon og erfaringer slik at det gir mening og forståelse. Overflatelæring blir en form for læringsprosess der elevene tilegner seg spesifikke kunnskaper, ofte da faktakunnskap, og fokuset til elevene blir å huske detaljene (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.78-81).

Viviane Robinson skriver at elever lærer og husker mer når nøkkelelementer i lærestoffet presenteres på måter som binder dem sammen med tidligere kunnskap og erfaring (Bransford, Brown og Cocking, referert i Robinson, 2017, s.84). Hun tar også frem Nuthall og Alton-Lee sin forskning som viser at ved bruk av ulike tilnærminger til det samme faginnholdet over en relativt kort tidsperiode – for eksempel et konsentrert prosjektarbeid som går over ti dager – fremmer elevens læring. Dette kan sees i sammenheng med Robinsons dimensjon 3 som presenteres nedenfor. Den går på å sikre opplæringskvaliteten. Der vises det til at hvis elevenes læringsmuligheter er integrert og bygger på tidligere læring, vil elevene mer sannsynlig bli engasjert og lykkes (Robinson, 2017, s.84-85; Skjærstad, 2019).

Robinson (2017), skriver i sin bok *Elevsentrert skoleledelse* om fem dimensjoner som har effekt på elevens læring. De fem dimensjonene er;

- 1) Etablere mål og forventninger
- 2) Strategisk bruk av ressurser
- 3) Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis
- 4) Lede lærerens læring og utvikling
- 5) Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelsespraksiser som har gjensidig sterk påvirkning. Ledere som setter søkelys på disse fem lederdimensjonene, betegnes av Robinson som elevsentrerte ledere. Robinson fant i sin undersøkelse at det mest effektive en skoleleder kan gjøre for å utgjøre en forskjell for elevenes læring, er å delta og fremme lærernes utvikling og læring. Utfordringen for ledere er å fokusere på elevenes læring og å holde fast ved det fokuset når de står overfor mange distraksjoner. Kunnskapene og ferdighetene som trengs for å engasjere seg i de fem dimensjonene, er beskrevet i tre omfattende lederferdigheter: anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2017, s.13-28).

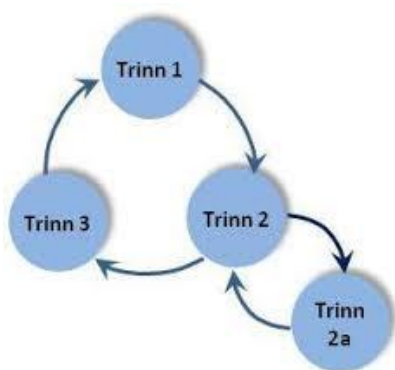


Figur 4: Effektstørrelse på fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2017 s.20).

Jeg ønsker i drøftingsdelen å synliggjøre dimensjonene til Robinson opp mot periodisering av fag, og skoleledelsen sin oppgave med å følge opp lærernes læring.

3.4 Endringsledelse

I boka *Organisasjonsbilder* av Gareth Morgan blir det beskrevet åtte ulike metaforer. En av metaforene han beskriver er maskinmetaforen. Han beskriver her at organisasjoner som blir konstruert og styrt som de var maskiner, vanligvis blir kalt byråkratier. Morgan går inn på at organisasjoner som vi forventer skal fungere som maskiner er rutinemessige, effektive og forutsigbare. Han skriver at de største utfordringene disse organisasjonene står ovenfor er å erstatte denne formen for tenkning med nye ideer og innfallsvinkler (Morgan, 1990, s.22; Skjærstad, 2019). En annen metafor han omtaler er hjernemetaforen. Det er innenfor her han tar for seg enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Morgan, 1990, s.93).

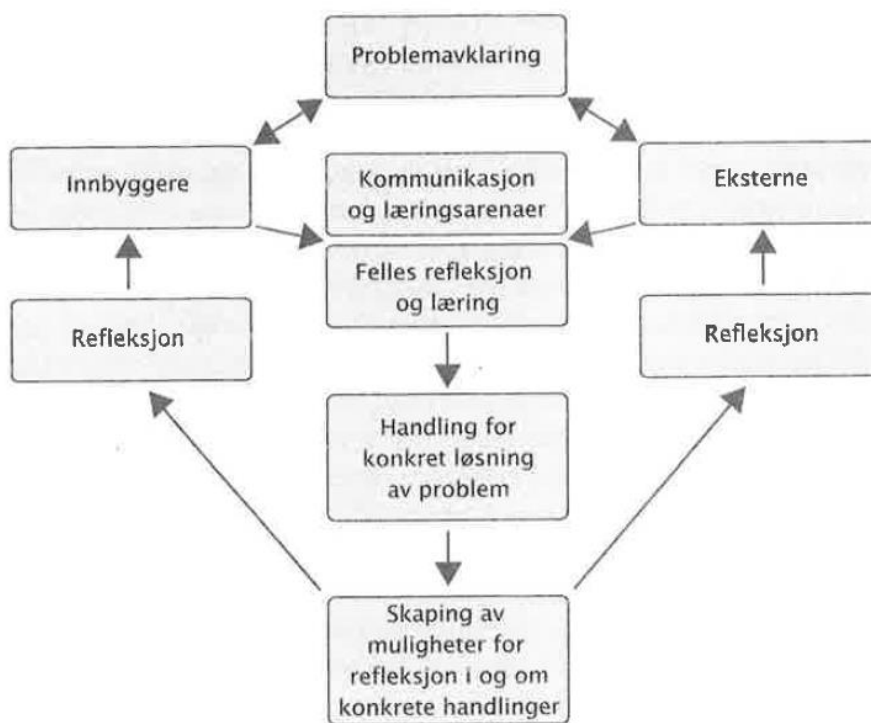


Figur 5: Enkelt – dobbel-sløyfet læring (Morgan 1990, s.93)

Med enkelt-sløyfet læring menes evnen til å oppdage og korrigere feil i forhold til et gitt sett av handlingsnormer. Med dobbelt-sløyfet læring menes om man er i stand til å se dobbelt på situasjonen og sette spørsmålstegn ved de gitte handlingsnormene. Morgan stiller spørsmålstegn i boka om organisasjonene er i stand til å lære fortløpende. Evnen til å oppnå dobbeltkretslæring for organisasjonene kan være problematisk fordi byråkratiske former i organisasjon gir hindringer for læringsprosessene.

Morgan peker på tre ulike hindringer til dobbeltkrets-læring i byråkratiske organisasjoner. Det første er at byråkratiske former kan medføre at medlemmene ikke blir oppmuntret til å tenke selv. Morgan synliggjør at det kan være at organisasjonens mål, strukturer og roller som skaper klart definerte strukturer. Dette kan være med på å fastlegge hierarkiet. Dette kan medføre at organisasjonens ulike deler baserer seg på helt ulike bilder av totalsituasjonen i organisasjonen. Den andre barrieren er når det oppstår byråkratisert ansvar i organisasjonen. De ansatte vil da holdes ansvarlige for sine prestasjoner innenfor systemet og den tredje barrieren oppstår fordi det er ofte sprik mellom hva folk sier og hva de faktisk gjør (Morgan, 1990 s.94-95).

Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin, 2012) beskriver at tilnærmingen til endring handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser. Læringsmodellen er en begrepsdanning av disse prosessene med spesielt søkelys på samspillet mellom eksterne og interne aktører. Modelleringen av utvikling som samskapt læring er ønsket om å innlemme prosesser med fokus på kommunikasjon på ulike typer arenaer i en og samme læringsprosess. Det er kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver en utviklingsprosess fremover. Derfor blir det viktig å tilrettelegge for arenaer der aktørene kan møtes for å lære i fellesskap.



Figur 6: Den samskapte læringsmodellen. (Klev og Levin, 2012, s.74)

Robinson (2017 s. 74-75) tar for seg strategiske beslutninger knyttet til undervisningstid. Hun viser her til Miles og Frank. De har sett på hvordan det er å opparbeide en riktig forståelse for hvordan undervisningstid brukes, og hvordan man strategisk skal utnytte tiden best mulig. De bruker fire hovedkategorier.

- Undervisningstid – det totale antallet timer med undervisning. a) Undervisning i kjernefag b) Undervisning i andre fag
- Støtte og fordypning – veiledet tid til skolearbeidet
- Tilstedeværelse og tid uten voksne til stede
- Tid som brukes borte fra skolen

Resultatene til Miles og Frank viser at elevene normalt tilbringer mindre enn 75 prosent av skoletiden sin med undervisning og videregående skoler bruker mindre enn 50 prosent av tiden på kjernefag. Jeg vil i drøftingsdelen komme videre inn på hvordan bruken av undervisningstiden kan påvirke elevenes læringsmuligheter i fagene.

3.4 Oppsummering av relevant teori

Tidligere i kapittelet har jeg prøvd med bakgrunn i oppgavens omfang å fremheve noen relevante teoretiske perspektiv om elevenes motivasjon og læringsprosesser. Det er også synliggjort hvordan valgene til skoleledelsen kan være med å påvirke dette.

Jeg har lagt mest vekt på teoretiske perspektiver rundt Banduras mestringsforventning til elevene og på Deci & Ryan selvbestemmelsesteori. Dette har vært for å knytte sammenhengene mellom selvoppfatning og motivasjon. Da vi vet at relasjonen mellom lærer og elev sterkt påvirker elevenes motivasjon og læring, ble det naturlig også å knytte dette inn i den sammenheng.

Rundt teori om elevenes læringsprosesser har Irgens sin femtrinnsmodell blitt fremhevet. Den tar for seg de ulike læringsnivåene, samt synliggjør filtrene eller barrierene mellom nivåene på en treffende måte. Det har blitt pekt på i Stortingsmeldingene (NOU, 2019:25; Meld.St.21, 2020-2021) at periodisering av fag vil kunne være et ledd for å gjøre filtrene i Irgens sin modell mindre for elevene i deres læringsprosesser.

Da dette er en masteroppgave knyttet mot skoleledelse så er hvilke implikasjoner periodisering vil ha for skoleledelsen sentralt. Her har jeg valgt å synliggjøre Robinson sin modell i *Elevsentrert skoleledelse* som viser effektstørrelsen til hennes fem dimensjoner som har effekt på elevenes læring. Endringsledelse vil også være sentralt. Da en eventuell innføring av periodisering av fag ved skolen vil kunne være med på å skape usikkerhet i et lærerkollegium. Endringsledelse har jeg billedgjort gjennom Gareth Morgan sine organisasjonsbilder og den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin.

Nøkkelen i drøftingsdelen blir å synliggjøre møtene mellom disse teoretiske aspektene seg imellom og se det opp mot empirien i studien.

4.0 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for og begrunne valg av metoder for datainnsamling, utvalg og analyse. Min forståelse av de ulike metodene vil komme frem gjennom valgene jeg har gjort underveis i prosessen, ved at jeg har valgt ut de metodene jeg anser som mest hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling.

Jeg vil i første del av kapitlet gjøre rede for hvilke forskningsdesign og metoder som er aktuell i min forskning. I kapittel 4.3 og 4.4 forklares valg av utvalg og gjennomføringen av analysen i korte trekk. I kapittel 4.5 gjennomgås analyseprosessen og i 4.6 vurderes studiet kvalitet og få frem de etiske vurderinger rundt gjennomføring av forskningen.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er «kartet som viser veien til målet», og kan sammenlignes med konstruksjonstegningene arkitekten lager før bygningsarbeiderne starter byggingen av huset. Denne oppgaven er en empirisk studie der både kvalitativ og kvantitativ metode er benyttet, også kalt flermethodisk tilnærming eller mixed methods. Empirisk forskning handler om å sette søkelyset på aktuelle problemstillinger og vil hovedsakelig være primærdata som blir innsamlet ved observasjon, intervju eller spørreskjema (Befring, 2007, s.13).

Befring (2007, s.190-191) presenterer mixed methods som et design som kombinerer ulike teorier, data eller metodiske tilnærminger. Begrepet *triangulering* blir ofte brukt når datamaterialet fra henholdsvis den kvantitative og kvalitativ metoden er med å komplementere hverandre. Befring viser til at metodene vil være utfyllende og ikke konkurrerende med hverandre. Dette vil også være med på å styrke grunnlaget for valide konklusjoner.

Thaagard (1998, s.128) viser til at sammenfatning av meninger slik som i denne studien kan knyttes til en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunktet i den subjektive opplevelsen og søker etter å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thaagard, 1998, s.34).

4.2 Metode

Et forskningsprosjekts valg av metode legger grunnlaget for en rekke refleksjoner og strategiske valg om hvordan en vil svare på problemstillingen. Metode er en systematisk arbeidsmåte, et redskap som sier noe om hvordan man bør gå til verks for å framskaffe eller etterprøve kunnskap. Ved enhver vitenskapelig utredning er valg av metode en sentral del av forskningsprosessen.

Verden kan undersøkes ved hjelp av to ulike vitenskapelige metoder: en kvalitativ og en kvantitativ. Edvard Befring (2007, s.17; Skjærstad, 2021) skriver at kvantitativ empirisk forskning prøver å beskrive, analysere, kartlegge og forklare problemfeltet med variabler

og kvantitative størrelser. Den kvantitative metoden går ut på å samle inn et stort materiale slik at man kan lese av sammenhenger og tendenser.

Tove Thagaard (1998, s.11) beskriver to grunnleggende prinsipper ved kvalitativ tilnærming. Disse prinsippene er gitt ved den helhetsforståelsen som kvalitativ forskning baseres på, og forholdet mellom informant og forsker. Thagaard skriver at karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakerne i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer.

Jeg så det som mest hensiktsmessig å benytte meg av spørreskjema for å få tilbakemelding på opplevelsen ved periodisering til flest mulig elever. Samtidig ble det også undervegs i prosessen mer og mer naturlig å få god innsikt i lærernes opplevelse av periodiseringen av fag. På bakgrunn av det ble det gjennomført intervju med tre lærere ved de tre skolene i utvalget. Dermed falt valget på å benytte meg av flermetodisk tilnærming i studien.

Kvantitativ empirisk forskning blir av Befring (2007, s.42; Skjærstad, 2021) benevnt som *survey metodikk* som en samlende karakteristikk av designet. Her sikter forskeren på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser. Her blir det lagt vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger. Befring viser til at surveyforskning er et uttrykk for det vi kaller ekstensiv tilnærming. Her vil det være snakk om store datamengder, primært som følge av et stort undersøkingsutvalg. Her ønsker vi i første rekke å oppnå overblikk og generell innsikt i problemområdet. Tove Thagaard (1998, s.16-17) viser til at kvantitative metoder som spørreskjema er basert på distanse mellom forskeren og personer som deltar i prosjektet. Forskeren representerer en utenforstående, og er en observatør av de fenomenene han eller hun studerer. Thagaard understreker at vi ikke skal se bort fra betydningen av forskerens påvirkning.

Metodisk sett kan vi se på en spørreundersøkelse som et kollektivt intervju, der et spørreskjema går ut til mange informanter samtidig. Befring (2007, s.131) sitt skjema for svarspontanitet viser at svarfrekvensen er stor de første dagene ved postenquete, men faller betydelig etter ei ukes tid. Han viser imidlertid til at dersom målgruppa er elever kan forskeren oppnå tilnærmet 100% svar ved å presentere et enqueteopplegg for en samlet gruppe. Her kan forskeren oppmuntre deltagerne til å gjennomføre spørreundersøkelsen og samtidig besvare eventuelle spørsmål om fremgangsmåten.

På bakgrunn av ønsket om å få høy svarprosent på spørreundersøkelsen så jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre spørreundersøkelsen i klasserommet med elevene på alle skolene, såkalt klasseromsenquete. Dette har til hensikt å gi et statistisk bilde på den populasjonen utvalget er trukket fra. På denne måten får alle elevene de samme spørsmålene stilt på samme måte. Ved å ha den ansvarlige person fra prosjektet i klasserom under undersøkelsen, fikk elevene mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Dette er ifølge Befring (2007, s.132) med på å øke validiteten knyttet til spørsmålene, da det er med å sikre at vi måler det vi har til hensikt å måle. Alle i klasserommet deltok på undersøkelsen, selv om det ble tydeliggjort at det var frivillig deltagelse. Jeg fikk dermed høy svarprosent på undersøkelsen, selv om det var noen som unnlot å svare på noen av spørsmålene i spørreskjemaet. Spesielt gjaldt dette de siste spørsmålene i undersøkelsen.

Når man skal utarbeide spørreskjemaet er det flere ting en bør være oppmerksom på. Spørsmålene i en spørreundersøkelse er selve måleinstrumentene og det er viktig at spørsmålene er entydige. Det er derfor viktig å være klar over hvordan ordvalg og sammensetningen av ord påvirker informantene, og på den måten ikke være for ledende i spørsmålene. Det er her snakk om et skjema som skal kunne operere uten forklaringer, slik en har mulighet til under intervju, hvor man kan stille oppfølgingsspørsmål. Det er derfor viktig at spørsmålene må være enkle og med lite rom for fortolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40-42).

Jeg valgte ulike svaralternativer rettet mot hvert spørsmål i spørreskjema (vedlegg 3). Alle spørsmålene hadde et stort kommentarfelt under, hvor det var etterspurt at respondentene skulle grunngi sine svar. Totalt sett på de 15 spørsmålene i spørreskjemaet var det innledningsvis tre spørsmål som gikk på kjønn, trinn og studieretning for å kunne kategorisere respondentene. Det var to spørsmål med ja/nei-svaralternativ, med kommentarfelt. Det var fire spørsmål hvor det var svaralternativer fra 1-5, hvor respondentene måtte vurdere spørsmålet fra i svært liten grad opp til i svært stor grad. Seks av spørsmålene var kun med kommentarfelt slik at respondentene sine meninger og refleksjoner om periodisering skulle komme tydelig frem. I ettertid ser jeg at jeg burde ha tilbydd svaralternativ «blankt» eller «vet ikke» i spørreskjemaet med bakgrunn i svarene fra enkelte elever som krysset midt imellom eller skrev usikker i kommentarfeltet. Dette gjelder spesielt spørsmål 5, som tar for seg om elevene ønsket at flere fag ble periodisert ved sin skole.

Det som først og fremst kjennetegner bruk av kvalitativ metode er at forskeren kommer tett på informantene og har muligheten til å gå i dybden, stille oppfølgingsspørsmål, respondere umiddelbart, og skreddersy neste spørsmål basert på informantens svar (Thaagard, 1998, s.80). Spørsmålsstillingen kan variere fra intervju til intervju, noe jeg erfarte ettersom jeg endret noe på rekkefølgen på spørsmålene fra første intervju til andre intervju. En kvalitativ tilnærming egner seg godt som metode i denne studien, ettersom jeg går i dybden på en ide, og forsøker å komme frem til felles forståelse av denne.

Thaagard (1998, s.80-81) viser til at et intervju er en målrettet samtale, der intervjueren ønsker å komme frem til spesifikk informasjon. Det er sentralt at intervjuet avgrenses etter problemstillingen: Hva ønsker jeg å finne ut, og hvilke spørsmål kan få frem denne informasjonen? Det neste steget vil være å finne relevante informanter for problemstillingen. Hvordan intervjuet så skal gjennomføres er avhengig av problemstillingens art, om det mest hensiktsmessige er å gjennomføre intervju med enkeltindivider, i grupper, eller i et større kollektiv.

Et annet aspekt som må avgjøres, er hvor strukturert intervjuet skal være. Intervjuene kan være preget av lite struktur, relativt strukturert og delvis strukturert tilnærming (Thaagard, 1998, s.80-81). For å besvare forskningsspørsmålene valgte jeg delvis strukturert tilnærming i intervjuene. Dette innebærer at forskeren har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men at rekkefølgen på spørsmålene og tema kan variere og det gir muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål.

4.3 Utvalg og tilgang til informanter

Med *populasjon* forstår vi helheten av det vi ønsker å få kunnskaper om. Med *utvalg* forstår vi en mindre gruppe som vi trekker ut fra populasjonen for å gjøre en konkret empirisk undersøkelse. I hovedtrekk kan vi operere med to framgangsmåter for utvelging. På den ene siden tilfeldig utvelging, eller på den andre siden en formålstjenlig utvelging der utvalgsprosessen blir styrt av det som er mest praktisk eller økonomisk å gjøre. Makter vi å trekke ut et representativt utvalg, har vi også gode vilkår for å generalisere våre funn til å gjelde hele populasjonen (Befring, 2007, s.94; Skjærstad, 2021). Jeg valgte å benytte formålstjenlig utvelging for denne masteroppgaven.

Utvalget i min oppgave er elever og lærere ved tre videregående skoler med idrettsfaglig utdanningsprogram. Alle skolene benytter seg nå av periodisering av fag. Med bakgrunn i at det, meg bekjent, er få skoler som periodiserer fag i den videregående skolen prøvde jeg å gjøre research for å finne aktuelle skoler til å delta i undersøkelsen. På bakgrunn av dette og funn av aktuelle skoler, valgte jeg da ut tre skoler jeg ønsket skulle delta i undersøkelsen. Valget av skoler ble hovedsakelig tatt av geografiske hensyn. Alle skolene ligger på Sør- eller Østlandet.

Skole 1 i utvalget blir heretter benevnt som S1. S1 har cirka 500 elever ved skolen. De tilbyr studieforbereidende og idrettsfag samt flere yrkesfaglige utdanningsprogram.

Skole 2 i utvalget blir heretter benevnt som S2. S2 har cirka 1500 elever og tilbyr både flere studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Skole 3 i utvalget blir heretter benevnt som S3. S3 har cirka 450 elever ved skolen. Skolen tilbyr idrettsfag og flere yrkesfaglige utdanningsprogram.

I etterkant av valg av skoler ble det sendt en formell henvendelse til skolens ledelse om å delta i undersøkelsen. Da de godkjente at undersøkelsen ble gjennomført på deres skole, ble lærerne kontaktet med forespørsel om å delta på intervju. Thaagaard (1998, s.51-52) viser til at ved kvalitativt intervju gjøres et strategisk utvalg. Forskeren skal velge ut informantene, og må i forkant tenke gjennom målgruppe som egner seg for å samle inn nødvendig data. Målgruppen min for intervjuet var lærere som hadde gjennomført eller gjennomfører periodisert undervisning på idrettsfag. Jeg stilte her ingen kriterier til alder, kjønn, utdanning etc.

Lærerne i utvalget er en lærer ved hver av de tre utvalgte skolene. Læreren ved skole 1, blir heretter i oppgaven benevnt som L1 og skolen som S1. L1 er i 30-årene og har jobbet ti år på den videregående skolen som deltar i undersøkelsen. Hun underviser i idrettsfag, kroppsøving og geografi.

Læreren ved skole 2, blir heretter benevnt som L2 og skolen som S2. L2 har jobbet i skoleverket i 20 år. Hun jobbet cirka 10 år som lærer med idrett og realfag ved en annen videregående skole, før hun begynte som avdelingsleder ved skolen i undersøkelsen. Hun var avdelingsleder i åtte år ved skolen, før hun nylig begynte å jobbe som lærer igjen.

Læreren ved skole 3, blir da heretter benevnt som L3 og skolen som S3. L3 har jobbet i skoleverket i 25 år. 15 år på den videregående skolen i utvalget og ti år i grunnskolen. Hun underviser nå i norsk og idrett og samfunn, samt er karriereveileder ved skolen i undersøkelsen.

L1, L2 og L3 bisto med å tilrettelegge så spørreundersøkelsen kunne gjennomføres i Vg2 og Vg3-klasser på idrettsfag ved skolene. Jeg så det som hensiktsmessig at elevene i undersøkelsen var både Vg2- og Vg3-elever, da alle skolene i undersøkelsen periodiserte fag kun på Vg2. Tanken med det var at da ville elevene i Vg3 ha fått god tid til å erfare og reflektere over hvordan periodisering fungerte ved skolene, også sett opp imot hvordan de gjennomfører undervisningen nå i Vg3.

Ambisjonen tidlig i prosjektet var at utvalget skulle være to klasser ved hver skole. Dermed cirka 60 elever per skole, og et totalt utvalg i størrelsesorden cirka 180 elever. Etter dialog med skolene måtte det justeres ned ut ifra hva som var praktisk mulig ved skolene den dagen jeg besøkte dem.

4.4 Gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse

Som tidligere nevnt jobber informantene ved tre ulike videregående skoler som alle ligger på Sør- eller Østlandet. Jeg reiste dit for å gjennomføre datainnsamlingen. Intervjuene og spørreskjemaet i klassene ble gjennomført samme dag. Under alle intervjuene ble det brukt taleopptak-funksjonen på pc for å gi en komplett framstilling av informantens utsagn. Gjennomføringen av intervjuene samt lagring av intervjumateriale ble gjort etter etiske retningslinjer med samtykke fra informantene.

Intervjuene ble gjennomført på informantens respektive skole. Alle ble gjennomført på et grupperom som informantene var godt kjent med og med rolige forhold var det få faktorer som kunne virke forstyrrende. Det var uformell innledning til intervjuet som satte en god tone i forkant av selve gjennomføringen. Informasjonen om hva deltakelse i prosjektet innebar og deres mulighet til å trekke seg når som helst, skulle også legge til rette for at studien ble trygg å delta i.

Som nevnt ovenfor ble intervjuet og spørreundersøkelsen gjennomført samme dag. Tidspunktet på gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble tilpasset elevenes timeplan og tilgjengelighet av lærerne i undersøkelsen. Elevene hadde enten undervisning, klassens time med kontaktlærer eller fritime ved gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg var med inn i klasserommet til elevene på alle skolene og forklarte kort om gjennomføring av spørreundersøkelsen og var tilgjengelig ved eventuelle avklarings spørsmål fra elevene. Elevene satt ved pulten sin i klasserommet og besvarte skjemaet. I de fleste klassene satt elevene to og to med pulter inntil hverandre. Om dette har påvirket elevenes svar i undersøkelsen er ikke klart, og om dette gjorde at noen elever ikke svarte på alle spørsmålene er vanskelig å være sikker på. Det var utover det rolig i klasserommene ved gjennomføring av undersøkelsen.

4.5 Analyseprosessen

Jeg vil videre sette søkelys på analyseprosessen som skjer etter datainnsamlingen. Intervjudata i form av lydopptak er omfattende og uoversiktlig (Befring, 2007, s.184), og for å kunne analysere datamaterialet transkriberte jeg intervjuene først. Transkriberingen ble slik Befring (2007, s.184) beskriver, en nærmest komplett overføring av «rådata», hvor alt av små kommentarer og mumling ble inkludert.

Intervjuene ble gjennomført på henholdsvis 57, 35 og 52 minutter og de ble transkribert til samlet sett 32 sider. For sikker lagring av data, lagret jeg lydfilen på server i min fylkeskommune.

Thagaard (1998, s.106) presiserer at selv om en opererer med et skille mellom innsamling av data og analyseprosessen, kan en ikke unngå å analysere og tolke i feltet. Hvordan man stiller spørsmålene underveis i et intervju vil være preget av intervjusituasjonen. I samsvar med den kvalitative forskningen sitt fortolkende perspektiv skal analysen føre frem til en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. For å oppnå en helhetlig forståelse er det sentralt at de enkelte utsnittene studeres i forhold til helheten de er en del av. Hvis det helhetlige perspektivet mangler, kan analysen få et positivistisk preg (Thaagard, 1998, s.125).

Thaagard viser til at det er helhetlig forståelse av dataene som blir knyttet til de ulike analysenivåer. Til analysen av intervjuene leste jeg gjennom transkripsjonene, og skrev koder i margin for å trekke ut ulike tema som samtalen dreide seg om. Deretter samlet jeg de inn i ulike kategorier sett opp mot forskningsspørsmålene for oppgaven. Dette er i samsvar med hvordan Thaagard (1998, s. 131-143) presenterer tolkning og koding av intervjuer.

Når det kvantitative datamaterialet er innsamlet og skal analyseres, finnes det ulike fremgangsmåter og tradisjoner. Når dataene foreligger ferdig registrert, er det en god regel å begynne å beskrive det innsamlede datamaterialet og utvalget, med fordelingsanalyse og frekvensfordeling. Dette kalles *deskriptiv statistikk* (Befring, 2007, s.137). Deskriptiv statistikk er en grunnleggende statistisk analyse av kvantitative data som er samlet inn ved bruk av kvantitative metoder. Befring beskriver at det sentrale formålet med statistisk analyse er å avklare om de verdiene vi har beregnet i utvalget også kan være gyldig for populasjonen. Vi etterspør om det er mulig å generalisere funnene og hvilke feilmarginer vi må operere med. Dette vil være med å påvirke om generaliseringen er valid. Vi referer det til det vi kaller signifikans og signifikansnivå (Befring, 2007, s.166).

4.6 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med denne delen av kapittelet er å vurdere studiens kvalitet, både når det gjelder forskningsetikk og datakvalitet. I første del (4.6.1) vil jeg gjøre rede for etiske overveielser som har vært sentrale i forskningsprosessen. Under datakvalitet (4.6.2) gjennomgår jeg vurderingskriteriene reliabilitet og validitet og vurderer datakvaliteten opp mot disse kriteriene.

4.6.1 Forskningsetikk

Når man gjennomfører en studie, finnes det noen etiske retningslinjer man må forholde seg til. Thaagard (1998, s.100; Skjærstad, 2021) beskriver de etiske retningslinjene, og hun viser til at vi må utvise redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene. De nasjonale forskningsetiske komiteer, NESH, har utarbeidet

generelle forskningsetiske retningslinjer som beskrives som en inngangsport til forskningsetiske prinsipper og hensyn (NESH, 2021). NESH beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. Personopplysninger defineres her som opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson som deltar i en studie. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger er også meldepliktige til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Fordi jeg ønsket å anvende taleopptak og lagre datamaterialet elektronisk meldte jeg prosjektet til NSD (vedlegg nr 2).

4.6.1.1 Informert samtykke

Alle forskningsprosjekt må ta utgangspunkt i prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke. Dette betyr her at deltakere skal informeres om prosjektet de deltar i, og at samtykke skal være avgitt uten ytre press (Thagaard, 1998, s.147). Informert samtykke innebærer at informanten har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, hva det forskes på, formålet med forskningen, samt mulige konsekvenser ved å delta (NESH, 2021; Skjærstad, 2021). Dermed kan informanten selv vurdere eventuelle fordeler og ulemper ved deltakelse i undersøkelsen. Før intervjuene ga jeg informantene et informasjonsskriv om prosjektet. De samtykket skriftlig i etterkant for deltagelse i prosjektet. Med informert samtykke er det imidlertid noen utfordringer knyttet til hvor mye informasjon som bør gis. I kvalitative studier vil det kunne være stor fleksibilitet i prosessen, noe som kan gjøre at den forandres undervegs. Med å holde dialogen undervegs i prosjektet med informantene og sende over transkribert intervju i etterkant, har informantene hatt mulighet til å lese over og se om de kjente seg igjen i transkriberingen av intervjuet. Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets kontroll over eget liv og de opplysningene om seg selv som skal deles med andre (Thagaard, 1998, s.21-22). I tråd med forskningsetiske prinsipper ga jeg informantene informasjon om at det kun var jeg og min veileder som ville ha tilgang til datamaterialet.

4.6.1.2 Konfidensiell og anonym deltagelse

Retningslinjen om konfidensialitet innebærer at «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2021; Skjærstad 2021). Selv om det i intervjuet ikke var tiltenkt å benevne sensitive personopplysninger, kan det i det kvalitative intervjuet bli nevnt navn og annen personlig informasjon. Nettopp av denne grunn er det viktig å behandle datamaterialet konfidensielt, og vise respekt ovenfor informantene og deres privatliv. Informantene i prosjektet ble allerede i transkriberingen anonymisert som L1, L2 og L3. Navn på skole, stedsnavn og andre lærere ble anonymisert i transkriberingen. Thagaard (1998, s.23) peker på at det kan være utfordring å fremstille informantene slik at de fremstår som pålitelige, samtidig som en skjuler deres identitet.

En annen retningslinje handler om konsekvensene som vil følge med deltagelse i forskningsprosjektet (NESH, 2021). Dette gjelder både fordelene og ulempene en deltagelse vil føre med seg. Forskeren må på forhånd tenke gjennom hvilke konsekvenser som kan gjelde for informantene i forskningsprosjektet. Jeg ønsket i samtale med informantene å understreke at også de og deres skoler vil kunne få utbytte

av resultatene i undersøkelsen ved deres deltagelse om de skal vurdere bruken av periodisert undervisning ved deres skole.

4.6.2 Datakvalitet, reliabilitet og validitet

Samfunnsvitenskapelige data kan være av ulik kvalitet, og som forskere er vi opptatt av at datakvaliteten er så god som mulig. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir derfor også uttrykk for kvaliteten av prosjektet. Thagaard (1998, s.20) viser til viktigheten av at vi legger vekt på forskningens troverdighet. Dette vil være avgjørende for hvordan deltagere og forskere kan vurdere fremgangsmåten i prosjektet og de resultatene vi kommer frem til.

Datamaterialet skal brukes til å besvare studiens forskningsspørsmål, og kvaliteten på datamaterialet må derfor vurderes i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s.217). En må altså vurdere om materialet er relevant for forskningsspørsmålene og om det er pålitelig. Dersom datamaterialet ikke er pålitelig, er det heller ikke relevant å vurdere gyldighet i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004, s.220-221).

Datamaterialets gyldighet avhenger derfor av påliteligheten, og av den grunn vil jeg gå nærmere inn på studiens reliabilitet før jeg vurderer kvaliteten.

Begrepet *reliabilitet* er innarbeidet i kvantitativ forskning, og refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til de samme resultatene. Reliabilitet omhandler dermed forskningens pålitelighet, mens validitet handler mer om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til (Thagaard, 1998 s.20; Skjærstad, 2021). Gjennom at jeg har hørt lydopptaket av intervjuene flere ganger til og fra jobb, vil det være med på å styrke reliabiliteten for studien. I tillegg har jeg gjennomgått transkriberingen som har gitt tanker og refleksjoner rundt svarene til informantene. Dette er ifølge Grønmo (2004, s.229) med på å styrke reliabiliteten i studien.

Thagaard (1998, s.179) beskriver et skille mellom direkte informasjon fra feltet og forskernes vurdering av denne informasjonen. Dette synliggjøres når jeg gir et tydelig skille mellom informantenes sitater og min tolkning og analyse av disse i kapitel 6. Høy reliabilitet er som nevnt en forutsetning for å i det hele tatt vurdere studiens validitet. Det er likevel ikke gitt at et pålitelig datamateriale er relevant for forskningsspørsmålene vi studerer (Grønmo, 2004, s.231). Validitet i studien knytter vi til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data, og gyldigheten av tolkningene til forskeren (Thagaard, 1998, s.181).

Vi skiller mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten er god dersom man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom ulike variabler. Spørsmålet om ytre validitet er spørsmålet om i hvilken kontekst resultatene er gyldige i. God ytre validitet kjennetegnes av at resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldene for de personene eller situasjonene som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling. For at utvalget skal være representativt for en populasjon, må utvalget ligne populasjonen og representere det på en god måte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 115 - 117).

Det ble gjennomført en pilotering av spørreskjemaet på en gruppe elever ved egen skole og en pilotering av intervjuguiden med en lærer ved egen skole i forkant av selve hovedundersøkelsen. Dette som forberedelse til selve innhenting av empirien og for å avdekke justeringer i spørreskjema og intervjuguiden. Dette vil kunne være med å øke validiteten til forskningen. Befring (2007, s.114-115) viser til at validitet omhandler i hvilken grad datamaterialet er gyldig. En vurderer konsistensen mellom forskningsspørsmålene og det som undersøkes. Det er intervjuene og spørreskjemaene samlet sett som gir grunnlaget for å besvare forskningsspørsmål i oppgaven. Etersom forskningsspørsmålene er rettet mot elever og lærerens opplevelse, mener jeg validiteten når det gjelder utvalget i undersøkelsen er tilfredsstillende. Dette fordi utvalget er elever og lærere ved skoler som periodiserer fag, og det er deres opplevelser som blir synliggjort gjennom resultatene i kapittel 5. Med bakgrunn i at den strategiske utvelgelsen av informanter blant lærerne ble i stor grad en selvseleksjon, kan jeg anta at lærerinformantene som var villige til å la seg intervju hadde et forhold til temaet intervjuet skulle omhandle. På bakgrunn av at informantene selv meldte interesse for prosjektet, kan det være at de har et mer positivt bilde av periodisering enn andre lærere ved samme skole.

Validiteten omtales ofte i kvalitativ forskning som generalisering, og omhandler hvorvidt undersøkelsen er overførbart til andre sammenhenger og utvalg. En kan spørre seg om funnene kan generaliseres til andre sammenhenger som ligner den studien er foretatt innenfor, og i hvilken grad en slik generalisering er mulig. På bakgrunn av det tidligere nevnte i kapitlet mener jeg at svarene i undersøkelsen kan generaliseres til andre skoler som periodiserer fag i den videregående skolen, og bør være av interesse for skoler som vurderer å periodisere fag i fremtiden.

5.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere empirien gjennom presentasjon av kvantitative og kvalitative data, parafrasere fra intervjuer og illustrere med sitater. Thaagard (1998, s.194) viser til at fremstillingen av resultatene er en videreutvikling av analysen ettersom skriveprosessen er en refleksjon rundt dataens meningsinnhold. Hun peker på at forskeren må vurdere hvilke sider av analysen som fremheves og med hvilket abstraksjonsnivå fremstillingen skal bli presentert.

5.1 Informasjon om utvalget i spørreundersøkelsen

Innledningsvis vil jeg synliggjøre data om deltagerens kjønn, hvilke trinn de går på, studieretning og hvilke fag skolene i utvalget periodiserer.

Tabell 3: Resultat spørsmål – Kjønn?

Spørsmål – Kjønn?	Gutt	Jente	Hen
Alle elever	56	52	0
Skole 1	12	4	0
Skole 2	29	36	0
Skole 3	15	12	0

Tabell 4: Resultat spørsmål – Hvilket trinn går du på?

Spørsmål – Hvilket trinn går du på?	Vg2	Vg3
Alle elever	53	55
Skole 1	16	
Skole 2	25	40
Skole 3	12	15

Det er totalt 108 elever fordelt på de tre skolene i utvalget som deltok i spørreundersøkelsen. Elevene er fordelt nesten helt jevnt med Vg2- og Vg3-elever. 53 elever på Vg2 og 55 elever på Vg3.

Tabell 5: Resultat spørsmål – Hvilken studieretning går du på?

Spørsmål – Hvilken studieretning går du på?	Studiespesialisering	Idrett
Alle elever	0	108
Skole 1		16
Skole 2		65
Skole 3		27

Tabell 6: Resultat spørsmål – Benytter din skole periodisert undervisning i noen av skolefagene? Hvis ja, hvilke?

Spørsmål – Benytter din skole periodisert undervisning i noen av skolefagene? Hvis ja, hvilke?	Ja	Nei
Alle elever	108	0
Skole 1	Geografi og idrett og samfunn i Vg2	
Skole 2	Geografi og historie, Treningsledelse og idrett og samfunn i Vg2	
Skole 3	Geografi og historie i Vg2	

Alle elevene som besvarte spørreundersøkelsen går på idrettsfag. Det er ulikt hvilke fagkombinasjoner som blir periodisert ved skolene, men vi ser at geografi går igjen som et fag alle skolene periodiserer. Hvilke fag elevene periodiserer kan selvfølgelig ha betydning for deres svar senere i undersøkelsen. Dette vil jeg komme mer inn på i drøftingskapittelet.

5.2 Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?

Jeg tar først for meg spørsmålene som går på om elevene var fornøyde med sin skolens organisering av fagene og om de ønsket at flere fag ble periodisert. På spørsmålet om elevene var fornøyde med skolen sin organisering av fagene som ble periodisert, svarer over 70% at de er fornøyde med organiseringen.

Tabell 7: Resultat spørsmål – Din skole periodiserer flere fag i løpet av skoleåret. Hvordan opplever du skolens organisering av fagene?

Spørsmål: Din skole periodiserer flere fag i løpet av skoleåret. Hvordan opplever du skolens organisering av fagene?	Uten kryss	Lite godt/nokså godt organisert (1-2)	Nøytrale svar (3)	Svært godt/godt organisert (4 og 5)
Alle elever	0	4,6	24	71,2
Skole 1	0	6,2	31,2	62,5
Skole 2	0	3	20	76,9
Skole 3	0	7,4	29,6	62,9
Vg2-elever	0	9,4	32	58,4
Vg3-elever	0	0	16,3	83,6
Gutter	0	3,5	23,2	73,2
Jenter	0	5,7	25	69,2

(Tallene er oppgitt i prosent)

Andel positive svar er høy på alle tre skolene i undersøkelsen. Men det er verdt å merke seg at skolen med flest deltagere og skolen som periodiserer flest fag, også er de som er mest fornøyde med organiseringen av de periodiserte fagene.

Det er markant forskjell i svarene mellom Vg2- og Vg3-elevene. Mens 58% av Vg2-elevene er positive er andelen på 83,6% av Vg3-elevene. Forskjellene mellom kjønn er marginal. Elevkommentarene på det samme spørsmålet forsterker svarene i avkrysningen. Elevene kommenterer blant annet; «Vi har fagene to ganger i uken, derfor er det ikke så lenge mellom hver time, og det blir lettere å følge med», «Det er lettere å konsentrere seg innenfor faget og det går ikke veldig lang tid fra første til neste time med faget», og «Fordi det var lettere å fokusere på de fagene, selv om det var mer info på kort tid, var det lettere å fokusere på færre fag enn flere».

Av negative kommentarer kan følgende dras frem; «Av og til så føler jeg at de ruser gjennom stoffet, fordi de bare har et halvt år. Det blir veldig stressende de siste ukene» og «Ble veldig mye av historie og geografi når vi hadde fagdager på 4t. Det ble tungt og vanskelig å få med seg».

L3 kommenterte blant annet i intervjuet at deres skole velger å periodisere fag for å redusere antall fag for elevene og avlaste fagtrykket. Hun påpeker at «Idrett og samfunn har vært helt suverent fag å ploge i, fordi at da startet vi jo da til jul, eller sånn i januar, og så var vi ferdige i januar, og hadde eksamen». L1 sier at intensjonen til deres skole er at de så at Vg2 på idrettsfag var så belastende med antall små timefag. Hun viser til at det er vurderinger hele veien. Selv om hun påpeker at vurderingene ikke alltid er så store, setter det uansett press på elevene. L2 forteller at skolen valgte å periodisere fag med bakgrunn i fra når hun var avdelingsleder og jobbet tett med rådgiveren ved skolen. Da fikk de inn mange, spesielt jenter på Vg2, som var ganske slitne. Dette var jenter, ifølge L2, som var veldig skoleflinke. Da så de sammen på løsninger som kunne gjøre

hverdagen lettere for elevene. Vurderingen var da at med å periodisere ville det gi mindre vurderingsbyrde og da færre fag av gangen.

Av fag som blir dratt frem som aktuelle fag å periodisere blir historie, geografi, samfunnsfag, treningsledelse og idrett og samfunn nevnt av intervjuobjektene. L3 forteller at de periodiserer historie mot geografi. Elevene har geografi på høsten og historie på våren. Hun mener det er mest naturlig å ha historie på våren da det faget også er i Vg3. L3 synes også det er naturlig å periodisere geografi. Hun kommenterer «Og så er det geografi, den er veldig enkel. For i stedet for å ha to timer i uka, så har du fire. Da får du litt mer fremdrift i faget». Erfaringene til L1 er at idrett og samfunn er et fag som passer godt til periodisering. I tillegg blir geografi og samfunnsfag dratt frem som aktuelle fag å periodisere av henne. Hun viser til muligheten for å gå i dybden og være kreativ med undervisningen og læringsmetodene som viktige grunner til å periodisere.

L2 sier skolen kun periodiserer på Vg2 idrett. De har periodisert historie mot geografi og treningsledelse mot idrett og samfunn. Når L2 forteller hvilke fag som egner seg godt for periodisering drar hun frem at det kan være litt avhengig av timetallet i faget. Hun viser til et eksempel på at når hun har undervist på yrkesfag i naturfag og matte, og at de da er ferdige med faget i Vg1, så husker de lite om de skal ha faget igjen i Vg3. L2 mener det er viktig at du har det som et gjennomgående fag og at det gjennomføres kontinuerlig frem til sluttvurdering.

L2 drar, som L3, frem geografi som et eksempel når hun synliggjør utfordringene med lite timeantall i fagene. «...det kan liksom gå 14 dager – tre uker uten at du ser elevene, og da mister du kontinuitet, da. Sånn sett er det mindre sårbart synes jeg når du har fire timer i uka i stedet for to, og da er det lettere å justere inn». Hun påpeker at dette gir større fleksibilitet og at hun tror det er bra for elevenes læring. L2 påpeker også at idrettsfag skiller seg ut med mange små fag. På medier og kommunikasjon er alle programfagene fem timer, så der har de ikke valgt å periodisere foreløpig.

L3 har også en egen opplevelse av at periodiseringen ikke fungerte så godt; «..... Samfunnsfag synes jeg personlig var hektisk. Elevene synes det var litt hektisk. Men da må jeg liksom tenke. Kanskje var det fordi jeg synes det ble litt sånn masete, og at det smitter over på elevene. Det kan jo godt hende.»

Spørsmålet som gikk på om elevene ønsket at flere fag ved sin skole ble periodisert ble svarene som følger;

Tabell 8: Resultat spørsmål – Ønsker du at flere fag ble periodisert på din skole?

Spørsmål - Ønsker du at flere fag ble periodisert på din skole?	Uten kryss	Usikker	Nei	Ja
Alle elever	2,7	3,7	57,4	36,1
Skole 1	6,2	0	50	43,7
Skole 2	3	3	55,3	38,4
Skole 3	0	7,4	66,6	25,9

Vg2-elever	1,8	5,6	67,9	24,5
Vg3-elever	3,6	1,8	47,2	47,2
Gutter	5,3	5,3	57,1	32,1
Jenter	0	1,9	57,6	40,3

(Tallene er oppgitt i prosent)

Resultatene viser med en overvekt på 57% på nei mot 36% på ja til mer periodisering ved deres skole. Sammenligner vi internt mellom Vg2 og Vg3, viser tallene at mens 24% vil ha mer og 67% ikke vil ha mer periodisering på Vg2, er svarene helt like med 50% på begge sider fra nåværende Vg3-elever.

Blant elevkommentarene til spørsmålet fokuserte de som var positive på at; «Det er ikke så viktig hvem fag, men lettere å fokusere på færre fag av gangen». «Ja, egentlig alle fag. Da går det kortere perioder med samme tema og man lærer mer, mener jeg». «Det funket veldig greit i 2.klasse hvor fire fag ble periodisert, slik at det ikke ble like mye å jobbe med samtidig». «De andre fagene er såpass store så er greit å ha det over en lengre periode og heller periodisere småfagene» og «Jeg synes det fungerte greit. Periodiseringen gjør at vi får mer undervisning på kortere tid og dermed sitter igjen med mer kunnskap ettersom at det enkelte faget er i fokus».

De som var mer negative fokuserte på; «Fordi jeg synes det blir for knapp tid og får lite grunnlag på et halvt år», «Det blir veldig mye skolearbeid på en gang i de fagene som er kortet ned fra ett år til et halvt år. Synes det blir slitsomt også er det demotiverende». «Det er greit i noen fag, men ikke i for mange, for i periodiserte fag så skal du rekke alt på kort tid og ekstra mange vurderinger på kort tid. Med for mange periodiserte fag så blir det alt for mye vurderinger».

I svarene i spørreskjemaet på spørsmålet som gikk konkret på hva elevene kunne trekke frem som positive sider ved at fagene er periodisert og gjennomføres over et kortere tidsrom, svarer noen av elevene fra skole 1 følgende i kommentarfeltet; «Det er lettere å lære fagene og det blir ikke alt for mye å gjøre og å holde styr på», «Positive er at man husker mye mer fordi det er en kortere periode» og «Lettere å fokusere på få fag enn å ha mange fag å følge med på så går det i surr».

Noen av elevkommentarene fra S2 når de skal dra frem det positive er; «Flere timer med samme fag i uka. Mindre fag å tenke over. Kortere tidsrom mellom timene med det samme faget». «Får fokusert på faget og tilegnet seg mye kunnskap kjapt. Gir bedre mulighet til å strukturere uken og ikke øve på voldsomt mange fag. Fordelt med flere timer hver uke, så man ikke glemmer når man har uke mellom hver økt». «Man har det man lærte sist time friskere i minnet ved at det ikke er like lenge mellom hver time med faget. Bedre forståelse av tema». «Gir mer motivasjon. Det organiserer skolehverdagen bedre. Det blir færre fag å konsentrere seg i. Øker effektivitet og konsentrasjon». «Det gjør at det er lettere å fokusere på færre fag og sette seg ordentlig inn i det. Det er lettere å ha orden med færre fag på timeplanen».

Når L2 skal summere opp og trekke frem de mest positive sidene nevner hun relasjonen elev-lærer ved at man får flere timer sammen, og at elevene får muligheten til å gå mer i dybden, men også får litt bedre tid. Hun ser også en stor fordel av å ha mindre

vurderingsstress for elevene. L2 forteller videre at de har evaluert periodiseringen i lærerteam og sett på fordeler og ulemper, men at de har landet på at det er mest fordeler. Særlig om de ser fra elevperspektivet, som var den egentlig bakgrunnen. Hun påpeker også at det er lettere å være kreativ med undervisningen i periodiserte fag når du har elevene oftere. L3 sier: «Du får litt mer trykk i hvert fall i fagene som er litt sånn mindre skala, da to timer i uka ikke er så mye».

På hvordan tilbakemeldingene fra lærerne på skolene har vært kommenterer L3 at de har vært positive stort sett hele tiden. Av de negative trekker hun frem sin egen erfaring fra da hun underviste i samfunnsfag. L3 mener at det hadde gått bedre om hun hadde prøvd en gang til nå. Ellers var erfaringene at da de prøvde å periodisere historie på Vg3, som er et firetimersfag, ble det litt hektisk og mye. Da de prøvde å periodisere religion fra høst til jul fungerte det fint, selv om det da ble seks timer i uka. De hadde tidligere prøvd å gjennomføre religionsundervisningen over kun 1/3 skoleår, men de hadde ikke gode erfaringer med det.

L2 forteller at tilbakemeldingene fra idrettslærerne har stort sett vært veldig positive, mens det har vært litt delt blant lærerne på fellesfag. Spesielt de lærerne som har hatt historie og samtidig undervist i norsk. De har ikke vært like fornøyde på grunn av totalbelastning med retting på våren. Tidligere år hadde skolen geografi på høsten og historie på våren i Vg2, men som de nå har valgt å bytte, slik at historie er på høsten og geografi er på våren i Vg2.

Totalt sett mener L2 at nok flertallet av lærere er positive, kanskje litt delt blant filologene og geografilærere, men samlet sett er det flest positive. Det er derfor de har valgt å fortsette med periodiseringen også. På spørsmålet om hvordan tilbakemeldingene fra elevene har vært drar L3 frem at de har vært veldig delt. L3 sier det har mye å si hvordan klassen er. Hun påpeker at det også er på Vg2 at elevene ofte melder seg mer på når det nærmer seg slutten av året. Da blir det ikke så lenge til karakterene skal settes, noe som ser ut til å hjelpe på motivasjonen. L2 trekker frem som positive sider ved tilbakemeldingene fra elevene at de opplever mindre stress, mens L1 peker på at tilbakemeldingene fra elevene på periodisering av fag var at de var fornøyde fordi de da hadde et fag mindre å jobbe med.

På spørsmålet der elevene skal synliggjøre de negative sidene ved at fagene er periodisert blir strukturelle utfordringer ved gjennomføringen dratt frem av elevene på S1. Blant elevene peker mange på de samme strukturelle utfordringene ved gjennomføringen av de periodiserte fagene ved skolen. En elev skriver; «Det kan skje at man får fire timer i strekk med samme fag», en annen; «For lange timer i et strekk med ett fag. Uoversiktlig vurdering, lite fokus i klasserommet». Dette blir ytterligere forsterket av elev tre og fire; «Det kan bli litt mye om gangen av det ene faget», og «At timeplanen kan gi oss for eksempel fire timer rett etter hverandre på samme dag».

Elevene ved Vg2 på S2 skriver blant annet følgende; «Det er dårlig tid til å lære alt, så da propper lærerne inn så mye kunnskap som mulig på kort tid. Det blir store prøver, ofte 3-4 kapitler, noe som blir veldig stressende. Er man borte en dag går man glipp av veldig mye». «Vi hadde f.eks historie første halvår og skal ikke ha det igjen før neste år. Det fører til at vi glemmer en del av stoffet som vi har gått gjennom» og «Ting blir rusha fordi vi har dårlig tid. Fraværs grensa, du får varsel hvis du er borte en dag med et periodisert fag. Læreren har ekstra mye på et halvt år».

Vg3-elevene ved samme skole hadde blant annet følgende kommentarer; «Lite tid til vurdering, stramt tidsskjema, mange timer, mye stoff». «Det kan bli kjedelig å ikke ha så mye variasjon i skolehverdagen. Man blir litt lei av å ha samme fag 2-3-4 ganger i uka». «Kortere tid til å gjøre det bra. Færre muligheter til å vise utvikling i faget. Mer stressende». «Blir mye å lære over kortere tid og flere vurderinger over kortere tid».

Blant svarene fra elevene ved S3 peker flere på at fagene kan oppleves som omfattende. «Kan bli for mye, kan føre til lite motivasjon, for mye læring å fordøye», «Mer stress. Lite gjennomgang før vurdering» og «Mye stoff på kort tid».

5.3 Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?

Vi ser først på svarene fra elevene i spørreskjemaet som gikk på om de trodde at periodisert undervisning bidro til at flere elever kan fullføre og bestå videregående skole. Elevene på S1 kommenterer, med et klart flertall, at de tror at det bidrar til at flere består. De skriver blant annet; «Jeg tror det kan hjelpe flere folk fordi da er det lettere å lære og å holde styr på hva man gjør i de ulike fagene», «Ja, jeg tror det er mindre stress med så mange ulike fag med innleveringer og prøver å tenke på» og «Ja, fordi man får mer tid til å forholde seg til andre fag og færre fag».

På S2 er det som på S1 et klart flertall med positive kontra negative kommentarer på betydningen av periodisering sett opp mot å fullføre og bestå. Elevene her skriver blant annet; «Jeg tenker flere gjennomfører fordi de vil få flere fag, men det blir ikke samtidig som andre fag igjen. De får færre fag å tenke på og presterer kanskje bedre i faget i perioden», «Både og. Kan være vanskelig å følge med på så mye stoff, men kan også virker mer motiverende å ha det over en kort periode», og «Tror ikke periodisering spiller stor rolle i det. Men kan være farlig med tanke på fravær. Kan være positivt ved at elever ikke blir overveldet av alle de ulike fagene, men kan fokusere på noen få om gangen». Elevene på S3 er også positive, men på langt nær like mye som S1 og S2. Elevene her fokuserer i større grad på at det er; «Færre fag å tenke på».

Det er også elever fra S2 som trekker frem at periodiseringen kan være bra for noen av elevene, uten at det vil passe for alle. «Ja, jeg tror det er lettere med periodisering for de fleste. Da har man færre fag å fokusere på i halvåret. Slik at man kan prioritere lettere», og «Jeg tror det er veldig delt. De som er flinke på skolen tror jeg vil få et sterkt utbytte av det, men dem som ikke er det kan lettere falle av» er eksempler på kommentarer.

I intervjuene med lærerne på spørsmålet om flere elever kan fullføre og bestå videregående skole med periodiserte fag, viser L3 til sommerskolene i matte som et godt eksempel. Her jobber de over en treukers periode bare med matte og får gode resultater på det. L1 tror at flere elever kan fullføre og bestå videregående skole med periodisering av fag. Hun viser til at det er mye sprik i klassen hun har nå, og hennes opplevelse var at da geografi for eksempel ble avsluttende til jul og noen kunne komme opp i eksamen, skjerpet elevene seg og faget kom i fokus. Hun tror i tillegg at både de sterke og svake elevene vil sitte igjen med muligheten til å kunne få bedre og høyere karakterer enn vanlig normert timeløp. Hun mener periodiseringen gir mulighet for å kunne være kreativ og drive tilpasset opplæring fordi man har litt mer tid i faget.

L2 forteller at de har hatt veldig oversøkning til idrettsfag på klassene som har hatt periodiserte fag. Dette har medført at det har blitt «høyt» snitt for å komme inn på denne linja. Dette er nok en stor årsak til at de har hatt veldig høy fullført og bestått blant elevene siste årene. Hun forteller også at de i de første årene med idrettsfag ved skolen hadde lavere fullført og bestått, men da var også inntakskarakterene lavere.

Gjennom intervjuene med L1 og L3 kommer det frem at flere av elevene i deres klasser er på idrettsfag fordi de ikke har kommet inn på andre studieretninger. L1 sier at flere elever som ikke kom inn på TIP eller elektro kom inn på idrett på grunn av at de ikke har hatt fulle søkertall de siste årene. For de å komme inn på et studieforberedende løp, når de helst skulle vært på et yrkesfaglig løp, kan derfor påvirke motivasjonen deres for skolen.

Når vi nå går mer over på hvordan fagets organisering påvirker elevenes motivasjon svarer elevene følgende:

Tabell 9: Resultat spørsmål – I hvilken grad blir du motivert av at fagene er periodisert?

Spørsmål - I hvilken grad blir du motivert av at fagene er periodisert?	Uten kryss/ Usikker	(1-2) I svært liten/liten grad	Nøytrale svar (3)	(4 og 5) I svært stor grad/stor grad
Alle elever	6	11	32	50
Skole 1	0	6,2	50	43,7
Skole 2	9,2	10,7	27,6	52,3
Skole 3	3,7	22,2	33,3	48,1
Vg2-elever	5,6	9,4	43,3	41,5
Vg3-elever	7,2	12,7	21,8	58,1
Gutter	12,5	10,7	35,7	41
Jenter	0	11,5	28,8	59,6

(Tallene er oppgitt i prosent)

Elevresultatene viser samlet her at 50% mener de i svært stor eller stor grad blir motivert av at faget går over et kortere tidsrom. Resultatene viser at det er relativt store forskjeller mellom svarene til kjønnene og at det er markant flere jenter enn gutter som er positive.

Forskjellene mellom Vg2 og Vg3 viser at Vg3-elevne er tydelig mer positive enn Vg2-elevne som periodiserer fag innværende skoleår. Elevene på S2, skolen som periodiserer flest fag i utvalget, er også elevene som føler seg mest motivert av periodisering av skolene.

Elevene skriver blant annet; «Jeg blir motivert fordi jeg vet at faget bare er en periode. Derfor klarer jeg å legge mer arbeid i faget og fokusere bedre på faget», og «Jeg føler jeg får bedre læring av det, spesielt fordi vi har faget oftere, men også det at man ikke

glemmer hva man har gått gjennom fra forrige time» og «Jeg blir motivert av at man er ferdig etter et halvt år, som gir meg mer motivasjon til å jobbe mer».

Elevene som er litt nøytrale kommenterer for eksempel; «Føler det ikke gjør noe stort med motivasjon, det er bare hjelpende» og «Jeg synes det er stressende, men samtidig deilig å bli ferdig og konsentrere seg om færre fag på en gang».

Når vi ser elevkommentarene i sammenheng med lærernes opplevelse av elevenes motivasjon, ser vi store likheter i svarene. L2 peker på at kanskje motivasjonen til elevene ofte er litt dalende, og at Vg2 og Vg3 er de tøffeste årene. L2 mener at det kan være lettere for elevene som sliter med dårlig motivasjon å ha kortere mål, som for eksempel at du bare skal ha faget frem til jul.

L1 er inne på det samme når hun tror at elevene nok blir mest motivert av at det er ett fag mindre å jobbe med over tid, at det nok er den største motivasjonen. L1 reflekterer også over at elevene som er litt svake, og som ikke nødvendigvis er så skolemotiverte, kan få det ganske tungt når de periodiserte timene ligger tre timer i strekk en fredag ettermiddag. Dette er noe som kan påvirke svarene til elevene.

Jeg retter nå søkelyset på relasjon lærer-elev og på hvordan dette påvirker elevenes motivasjon og læring. Først ser vi på hva respondentene mener om periodisering av fag påvirker relasjon mellom elev og lærer;

Tabell 10: Resultat spørsmål – Hvorfor tror du/tror du ikke at din relasjon til læreren blir bedre ved periodisert undervisning?

Spørsmål - Hvorfor tror du/tror du ikke at din relasjon til læreren blir bedre ved periodisert undervisning?	Uten kryss/ Usikker	(1-2) I svært liten/liten grad	Nøytrale svar (3)	(4 og 5) I svært stor/stor grad
Alle elever	17	17	39	26
Skole 1	12,5	6,2	56,2	25
Skole 2	18,4	18,4	38,4	24,6
Skole 3	18,5	22,2	29,6	29,6
Vg2-elever	16,9	13,2	39,6	30,1
Vg3-elever	18,1	21,8	38,1	21,8
Gutter	21,4	12,5	41	25
Jenter	13,4	23	36,5	26,9

(Tallene er oppgitt i prosent)

Fra elevperspektivet ser vi at det er ingen klare funn på at periodisert undervisning vil styrke lærer-elevrelasjonen ut ifra de kvantitative funnene. Vi ser av svarene at det er flere som tror det har negativ effekt på relasjon mellom lærer og elev på S2 og S3 kontra S1. Mens på sammenligningen mellom trinnene er Vg2-elevne mer positive enn Vg3-elevne. Mellom gutter og jenter er det forholdsvis like svar, med et flertall av jentene

som mener det har negativ effekt. Det er verdt å merke seg her også at 1/5 av guttene ikke krysset av eller var usikre på spørsmålet.

På samme spørsmål tydeliggjør elevenes kommentarer i etterkant resultatene ovenfor. De kommenterer; «Har samme lærer i begge fag, så vet ikke», «Jeg tror ikke relasjonen blir påvirket særlig, verken positivt eller negativt. Det har mye mer med andre ting enn periodisering å gjøre», «Jeg tror at jeg ikke vil få så nær relasjon til læreren, med mindre han/hun underviser i andre fag i tillegg. Vanskelig å bli ordentlig kjent på kort tid», og «Rekker kanskje ikke å bli så godt kjent med læreren».

Elevene som mener det har en effekt kommenterer blant annet; «Blir mere kjent og vant med læreren når du se ham/henne oftere».

Når vi ser på lærernes opplevelse av hvordan periodiseringen kan påvirke relasjonene til elevene, kommenterer L2 at hun tror hun kjappere lærer navnene på elevene, blir raskere kjent med dem og på den måten klarer å lage trygge læringsmiljøer. L2 sier i tillegg; «Når du kun ser de en gang i uka, så går det gjerne lengre tid før de er trygge på deg og du er trygg på de». Hun peker i tillegg på at det bør være en fordel, fra et elevperspektiv, da det ikke blir så mange ulike lærere for elevene.

På spørsmålet om periodisering påvirker relasjonen mellom elev og lærer synliggjør L1 dette med en MK-klasse hun hadde. Hun kommenterer at hun her bare hoppet inn i timene i uka, og da var det ikke så lett å bli godt kjent. Hun synliggjør at det var noen økter hvor de skulle prøve å skape litt relasjon, men hun påpeker i tillegg at jo bedre relasjon og jo mer trygghet elevene opplever, dess mer tror hun at det vil gagne dem også læringsmessig. L1 tror også at ved at hun er kontaktlærer og har elevene i flere av idrettsfagene, i tillegg til de periodiserte fagene, så er det summen av alt som kan være med å gi en god relasjon til elevene.

På det samme spørsmålet svarer L3: «Ja, det er jeg ikke i tvil på.....for lærere som har mange klasser så vil det jo være ålright å ha dem mye i denne perioden, og så er jeg i den klassen mye. Du får jo mer trygghet».

Ut ifra svarene på spørsmålet fra elevene og kommentarene til lærerne, så er lærerne mer positive enn elevene. Fra elevene sin side virker det som de vurderer betydningen av å ha lærerne mer i en periode som viktig inn mot relasjonen. Det er viktig å påpeke her at ved S1 hadde de samme lærer i begge de periodiserte fagene, så svarene deres kan ha vært påvirket av dette, noe også L1 har kommentert.

5.4 I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?

Når vi går over og ser på resultatene i spørreskjemaene om læring og læringsutbytte er det klare forskjeller i hva elevene legger i begrepet *læringsutbytte*. Jeg ønsket først i spørreskjemaet å se hva de la i dette begrepet og hvordan de får best læringsutbytte i fag, før jeg spurte om de mente fagets organisering påvirker læringsutbyttet.

Her er noen av elevenes kommentarer; «Få mest mulig ut av læringen, lære mest mulig. Jeg får mest læringsutbytte av å ha god tid med fagene», «Jeg mener det er den kunnskapen jeg sitter igjen med fra et fag. Jeg får best læringsutbytte ved å være interessert og engasjert samtidig som at læreren må være engasjert», og

«Læringsutbytte er den læringen jeg får ut av timene. Får best læringsutbytte når vi går grundig inn i stoffet over en lengre periode».

Så er det også elever som gir svar som kan settes i lys av det som kommer frem i Fullføringsreformen og Lied-utvalget som jeg var inne på i kapittel 2. Eleven kommenterer; «Hva jeg lærer og hva jeg husker av det, samt hva jeg har brukt for. Lærer best av å pugge og å ikke ha så mange prøver i forskjellige fag på en gang».

I avkryssningsspørsmålet til elevene som gikk på i hvilken grad de mener at fagets organisering påvirker læringsutbyttet i faget svarer 65% at de synes det påvirker faget i stor eller svært stor grad.

Tabell 11: Resultat spørsmål – I hvilken grad mener du fagets organisering påvirker ditt læringsutbytte i faget?

Spørsmål - I hvilken grad mener du fagets organisering påvirker ditt læringsutbytte i faget?	Uten kryss/ Usikker	(1-2) I svært liten/liten grad	Nøytrale svar (3)	(4 og 5) I svært stor/stor grad
Alle elever	5,5	6,4	22,2	65,7
Skole 1	0	12,5	18,7	68,7
Skole 2	9,2	1,5	26,1	63
Skole 3	0	14,8	14,8	70,3
Vg2-elever	3,7	11,3	24,5	60,3
Vg3-elever	7,2	1,8	20	70,9
Gutter	10,7	5,3	28,5	55,3
Jenter	0	7,6	15,3	76,9

(Tallene er oppgitt i prosent)

Det er ellers på dette spørsmålet forholdsvis marginale forskjeller i svarene på tvers av skolene i utvalget. Størst forskjell er det mellom kjønnene. Mens 55,3% av guttene mener fagets organisering påvirker læringsutbyttet i stor grad, er svarprosenten på jentene 76,9%.

Så noen elevkommentarer som belyser svarene;

«Når det er godt organisert er det en mindre ting å tenke på og dermed lettere å fokusere på faget», «Jeg mener det har mye og si. Jeg mener at det er litt for mange fag og holde styr på om dagen.» og «Organiseringaen ved slik vi har det, gjør at vi kan ha fokus på færre fag i en periode, og det er lettere å huske alt, innenfor ett halvår er strekt på et helt år. Så jeg synes man får bedre læringsutbytte ved organiseringen».

De elevene som peker på de negative sidene kommenterer blant annet;

«Jeg får veldig mange timer av faget på kort tidsrom. Som gjør at det blir lite variert og litt slitsomt.» og «Det går ganske fort i svingene, og det er ikke alltid lett å henge med,

noe som er dumt siden det er et halvtårsfag, der man må følge like godt med hver time. Spesielt blir fagdagene ekstra tunge».

I intervjuene har intervjuobjektene flere tanker når vi diskuterer hvordan antall fag påvirker læringen i fagene. L1 kommenterer dette på spørsmålet om færre fag i løpet av ei uke vil gi økt læringsutbytte; «Jeg tror absolutt færre fag i løpet av uka vil gi et større læringsutbytte. Fordi det merker jeg bare selv, har jeg 10 baller i lufta.....så blir jo alt bare ei suppe som du toucher». L2 drar frem sin egen erfaring fra da hun gikk på universitetet. Da hadde hun kun ett eller to fag per termin, og hun følte at hun fikk gravid seg mye mer ned i et fag. Hun synes da hun fikk mer oversikt og hun tror det gjelder elevene nå også.

Når L2 tar for seg hvordan organiseringen av fagene og i hvilken grad det påvirker elevenes læringsutbytte, mener hun at det ikke bare er periodiseringen, men at også hvilke fag som ligger tidlig og sent på dagen har betydning. L2 mener at om vi organiserer timeplanen godt så får man bedre læringsutbytte totalt sett.

Når elevene i utvalget skal svare på spørsmålet som går på hvilken måte de tror/ikke tror periodisering av fagene vil dempe vurderingstrykket og legge til rette for mer dybdelæring, ser vi først på svarene fra Vg2-elevne på S1 og S2.

«Jeg tror kanskje man vil "rushe" undervisningen litt og derfor ikke gå i dybden i samme grad», «Jeg tror ikke det er noe vesentlig forskjell. Kanskje positivt for noen, men jeg synes det ble rotete og dempet ikke vurderingstrykket», «Jeg tror det vil dempe fordi prøvene vil bli mindre, og vi har bedre tid til å lære nok før prøvene», «Jeg tror vi får fort kort tid til å fordype oss i faget, men samtidig kan vi fokusere på færre fag, som er lettere», og «Jeg tror det demper vurderingstrykket fordi det blir mindre fag som skal vurderes» er blant kommentarene til elevene.

Det var også noen i Vg2 på S1 som igjen kom inn på deres organisering med tre klokketimer på rad som noe som er negativt i et elevperspektiv, også når det kommer til dybdelæring. «Jeg tror ikke det, fordi jeg tror folk lett kan bli ukonsentrerte i de lange dagene».

Nedenfor er et utvalg av Vg3-kommentarer fra S2;

«Jeg tror det vil dempe vurderingstrykket, fordi færre fag i fokus. Også blir det en del timer i uka slik at man kan gå ortonlig inn i stoffet», «Kan bli mye mer stress med periodisering. Men hvis det utføres på en god måte, kan det minske stress», «Jeg tenker det vil dempe vurderingstrykket, fordi selv om det er vurderinger så er det færre fag å holde styr på», og «Tror det vil dempe fordi det er enklere med oftere prøver i et fag, fremfor litt prøver i mange».

Samlet sett er Vg3-elevne på S2 klart mere positive enn Vg2-elevne, men de benevner hyppigere vurderinger som et motargument for økt dybdelæring og demping av vurderingstrykket. Elevene på S3 kommenterer mye av det samme som på de andre skolene, men synliggjør en annen side også. Elevene kommenterte; «Går for fort gjennom stoffet, men vi hadde få vurderinger» og «Mindre tid gjør naturlig at man ikke kan bruke like mye tid du ellers hadde brukt. Kan derfor lette kravet i noen tilfeller tror jeg».

Når lærerne skal diskutere vurderingstrykket til elevene kommenterer L1 at det er mange fellesfaglærere ved skolen som er opptatt av at det kun skal gå tre uker mellom

hver vurdering. Dette kan henge igjen fra tradisjonelle og gammeldagse gjøremåter fra lærerne i mange av fellesfagene. Det kan medføre at vurderingstrykket blir høyt siden elevene har mange fag i løpet av ei uke. L1 påpeker også at når du har flere timer i løpet av ei uke, er det ikke så viktig hvilken dag vurderingen kommer når du har faget kun én dag i uka. Men med mange små fag på Vg2, vil det kunne bli press på prøvedager og vurderingssituasjonene vil kunne komme tett for elevene.

Når vi kommer inn på vurderingstrykk og om periodisering vil dempe vurderingstrykket forteller L3 om tidligere nevnte erfaring hun selv hadde med periodisering av samfunnsfag og vurderinger. Hun kommenterte at hun synes det ble hektisk nettopp på grunn av periodiseringen, og det opplevde elevene også. Men hun påpekte at det var jo første gangen hun underviste i samfunnsfag på videregående. L3 kommenterer videre at en annen kollega av henne, som har undervist i samfunnsfag i flere år, også gjennomførte periodisering av faget. Hennes opplevelser var gode. L3 poengterer at jo mer trygghet du har i faget, jo lettere kan det være.

Når det kommer til om periodisering er med på å dempe vurderingstrykket mener L2 hun tror det fordi man som lærer får mer tid med klassen og mye tettere relasjon. Da får man vurdert mer undervegs, og det er lettere å gi muntlige fremovermeldinger til elevene, så det tror hun er en veldig fordel både for lærere og elever. Så presiserer hun at ved at man har færre fag, blir det færre vurderinger. Det var i hvert fall et hovedargument for dem at det skulle bli færre.

L2 kommenterer at de på S2 observerte på vurderingsplanen gjennom året at det ble færre vurderinger når de begynte å periodisere fag. Men L2 synliggjør at vurderingene kan eventuelt bli litte grann større. Hun reflekter over at det egentlig er positivt fordi da får elevene vist mer kompetanse, noe hun tror er positivt.

Når lærerne skal diskutere dybdelæring mener L1 at om de skal få gått i dybden av faget trenger de en god periode hvor de skal få jobbet med det. L2 synes det er vanskelig å si om periodisering legger til rette for mer dybdelæring. Hun mener det ikke hadde vært så nødvendig å periodisere om lærerne i flere fag hadde vært flinkere til å samarbeide. Da kunne elevene få gode tverrfaglige opplegg hvor man for eksempel trekker inn norsk, samfunnsfag, historie og geografi. Men samtidig understreker hun at dette er noe som svært sjelden skjer i en travel hverdag.

5.5 På hvilken måte gir periodisering av fag implikasjoner for skoleledelsen?

Lærerne i undersøkelsen påpekte blant annet følgende når de skulle kommentere om periodisering av fag gir utfordringer knyttet til oppsettet av timeplanen, og om det er eventuelt andre strukturelle eller organisatoriske utfordringer knyttet til det med periodisering av fag. L3 kommenterte; «Helt ærlig tror jeg vi burde sett på hele strukturen i videregående, med antall fag. Når vi i den nye fagfornyelsen snakker om dybdelæring, og så skal vi jo ha ti forskjellige fag». L1 peker på at det er utfordringer med oppsettet av timeplan, gjennom hvilke fag som legges når og på tilgjengeligheten til flere faglærere. Når noen jobber redusert eller har annen jobb så det er fastlåst på dager, kan det gjøre det utfordrende for de som legger timeplanen. Dette kan også gjelde ved periodisering av fag.

L1 forklarer videre at skolen i år la inn de fagene som skulle periodiseres etter hverandre på fredager etter lunsj. Det betydde at hun fikk alle fire timene i uka på samme dag, istedenfor at det var spredt på to dager, noe hun selv mener hadde vært optimalt. Hun påpeker at ved at alle timene kom samme dag, har nok dette påvirket elevenes motivasjon. Dette bekrefter elevene gjennom kommentarene i undersøkelsen. L1 påpeker at måten timene ligger kan gi noen muligheter i henhold til gjennomføring av undervisningsopplegg, men spesielt i geografi mener hun at det har påvirket elevenes motivasjon at undervisningslengden ble så lang.

Når L2 skal kommentere hvilke strukturelle eller organisatoriske utfordringer det er for skoleledelsen knyttet til timeplanoppsettet, sier hun at hun har god erfaring med timeplanoppsett, da hun har jobbet mye med det tidligere. Hun kommenterer at periodiseringen gir noen bindinger for de som er en stor skole. De har derfor lagt dette først. Dette har medført at noen lærere har hatt noen ekstra timer det ene halvåret, mens de har hatt færre timer i neste termin. Tilbakemeldingene fra lærere ved skolen er at flere synes dette har vært veldig godt, mens andre synes det har vært tungt det halvåret de har mer undervisning. De er på bakgrunn av det vært usikre på om det veier opp for et halvår med mindre undervisning.

L2 synliggjør utfordringene for skoleledelsen når det kommer til at arbeidsbelastning for lærerne kan være litt ujevn, og det er vanskelig å få helt likt for alle involverte lærere. I tillegg vil det kunne være utfordringer knyttet til tilstedeværelsestid. L2 forteller at de på S2 har prøvd å ha en fleksibel ordning på deres skole. Dermed kan lærerne føle litt fleksibilitet, så de kan være mer tilstede en periode og mindre en annen periode ut ifra fagsammensetning i perioden. L2 synliggjør også en utfordring knyttet til periodisering fra et avdelingslederperspektiv. Det er at det vil kunne bli flere timer å fylle opp om en lærer i et periodisert fag blir sykmeldt. I den sammenhengen vil det kunne bli flere undervisningstimer med en vikar da faget ligger i et kortere tidsrom enn om faget lå jevnt utover alle skoleukene. L2 kommenterer også at de som har to paralleller på idrettsfag, har kunne kjørt samme løp på begge klassene. Det har gjort at det for eksempel har vært enkelt å være vikar for hverandre om den ene er syk.

5.6 Oppsummering av empiri

Funnene i de kvantitative dataene i studien viser at 71% av elevene er svært godt eller godt fornøyd med skolens organisering av de periodiserte fagene. På bakgrunn av at 57% av elevene ikke ønsket at flere fag ble periodisert ved deres skole, kan resultatene tyde på at to til fire periodiserte fag i skoleåret er det beste i et elevperspektiv. 50% av elevene blir i svært stor eller stor grad motivert av at fagene er periodisert. Dette tyder på at det å ha faget over et kortere tidsrom påvirker elevenes motivasjon for faget i positiv grad.

Resultatene viser at elevene i undersøkelsen mener at det ikke er noen klare funn på at periodisert undervisning vil styrke lærer-elevrelasjonen. 39% mener det ikke påvirker relasjonen i nevneverdig grad. 65% av elevene mener at fagets organisering påvirker læringsutbyttet i svært stor eller stor grad. Elevenes utdypende kommentarer på spørsmålene støttet oppunder de kvantitative funnene i undersøkelsen som ble tydeliggjort gjennom eksemplene tidligere i kapittelet.

De kvalitative dataene fra intervjuene viser at lærerens opplevelse av organiseringen av de periodiserte fagene er tilsvarende gode som elevsvarene. Lærerne peker på at elevenes ser ut til å trives med de kortsiktige målene som periodisert undervisning kan gi og mener i motsetning til elevene at periodisert undervisning vil kunne være med på å bedre lærer-elevrelasjonen. De peker på at hyppigere tilstedeværelse i klasserommet vil være med på å raskere skape trygghet i relasjonen mellom elevene og læreren og i deres læringsmiljø. De er også samsvarende med elevenes oppfattelse om at antall fag i uka påvirker muligheten til elevenes læringsutbytte.

6.0 Drøfting

Jeg ønsker i dette kapittelet å drøfte empirien i studien og knytte de opp mot teorien som ble presentert i kapittel 3, tidligere forskning, samt egne refleksjoner. Det vil bli tatt utgangspunkt i hvert av forskningsspørsmålene i dette drøftingskapittelet.

6.1 Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?

Jeg tar først for meg spørsmålene som går på om elevene var fornøyde med sin skoles organisering av fagene, og om de ønsket at flere fag ble periodisert. Resultatene viser at 70% av elevene var fornøyde med organiseringen av de periodiserte fagene, og skolen, L2, som periodiserte flest fag, hadde også de mest fornøyde elevene. Av Vg3-elevne svarte så mye som 83,6% at de var svært godt eller godt fornøyd med skolens organisering av de periodiserte fagene. Det elevene drar frem som styrkene ved å periodisere fag er at det er en fordel å ha fagene to ganger i uken, og at det derfor ikke blir så lenge mellom hver time. De begrunner dette med at det med periodisering er lettere å følge med og konsentrere seg i faget, og at det er enklere å fokusere på færre fag av gangen.

Blant lærerne kommenterte L3 at de velger å periodisere fag for å redusere antall fag for elevene og dermed avlaste fagtrykket. L1 peker på at de ser at Vg2 på idrettsfag var så belastende med antall små timefag. Hun viser til at det er vurderinger hele veien. Hun påpeker at vurderingene ikke alltid er så store, men at det uansett legger press på elevene. L2 forklarer at de hadde mange skoleflinke jenter som følte seg ganske slitne. De så derfor på løsninger som kunne gjøre hverdagen lettere for elevene. Vurderingen var da at med å periodisere ville det gi mindre vurderingsbyrde og færre fag på en gang.

L1 og L2 sine opplevelser kan settes i sammenheng med annen forskning rundt stress. I Ungdata-undersøkelsen i 2018 (Bakken, 2018) oppga 25 prosent av de unge at ønsket eller forventningen om å gjøre det bra på skolen, fører til mye eller svært mye stress. Blant annet svarer 19% av jentene på Vg3 at de har opplevd så mye stress og press at de har hatt problemer med å takle det. Kun 8% av guttene på Vg3 har opplevd det samme. Forskingen til Lillejord et al. (2017) viser en systematisk kunnskapsoversikt med 33 studier fra 28 land hvor det avdekkes et mønster som viser at stress i skolen kan komme fra en opplevd ubalanse mellom krav og forventninger. I tillegg peker studiene på at opplevelsen av å ha altfor mange ting som skal gjøres samtidig, og ikke se noen ende på arbeidet, virker stressende. Elevene trenger hjelp til å sortere og prioritere og til å forstå forholdet mellom arbeidsinnsats og resultater i form av karakterer og tilbakemeldinger. Resultatene til Lillejord kan sees i lys av min forskning og at periodisering av fag ser ut til å kunne være en behjelpelig faktor for å motvirke stresset elevene opplever.

Forskningen ovenfor og resultatene i undersøkelsen kan også settes i sammenheng med Bandura sine forventninger om mestring, og Skaalvik & Skaalvik (2019, s.95) sin modell for sammenhengen mellom selvoppfatning og prestasjoner på skolen. Det kan tenkes at

elevene i undersøkelsen tror at periodiseringen vil lette stresset på grunn av at de har ett til to færre fag i uka. Svarene deres kan også tolkes i sammenheng med mestringsfølelsen deres i de periodiserte fagene, noe som kan ha påvirket svarene deres.

Resultatene viste at det var signifikant flere Vg3-elever, 83% mot 58% av Vg2-elevene som var svært godt eller godt fornøyd med organiseringen av de periodiserte fagene, og tydelig flere positive svar på S2 kontra S1 og S3. Det kan være at de ulike svarene mellom Vg2- og Vg3-elevene synliggjør at periodiseringen kan oppleves noe stressende underveis for elevene i Vg2, men at de refleksjonene modnes gjennom Vg3, noe som gjør at de nå sitter igjen med gode opplevelser av det. Resultatene peker også på at periodiseringen oppleves forholdsvis ulikt på tvers av skolene.

Av negative kommentarer mener noen elever at lærerne ruser gjennom stoffet fordi de bare har et halvt år med undervisning. På S1 ble det veldig mye av historie og geografi da de hadde fagdager på fire timer. Det ble tungt og vanskelig å få med seg for elevene. Det er tydelig gjennom svarene til elevene ved S1 at det er mest strukturen ved organiseringen av faget elevene opplever som mest utfordrende. Ved denne skolen er periodiseringen som nevnt tidligere lagt til fredag etter lunsj, og med fire skoletimer etter hverandre. Denne formen for periodisering blir tydelig negativ i et elevperspektiv og må sees i sammenheng med svarene fra S1-elevene. Det kan se ut til at det har påvirket elevenes innsats og utholdenhets om det settes inn i Skaalvik&Skaalviks modell (2019, s.95) om selvoppfatning og prestasjoner på skolen.

L2 kommenterte at hun mener det er viktig at de periodiserte fagene gjennomføres kontinuerlig frem til sluttvurdering. Dette er noe S2 ikke har klart å få til de siste årene på grunn av tilbakemeldinger fra lærerne ved skolen. Lærerne pekte på at totalbelastningen ble for høy på våren med mange vurderinger som skulle rettes, da flere av dem hadde undervisning i norsk og historie. Elevene på S2 hadde dermed historie i Vg2 i 1.termin, så pause et halvt år, før de fortsatte i Vg3. Dette var noe flere elever ved S2 påpekte som negativt. Dette kan sees i sammenheng med Robinson sin andre dimensjon for det som har effekt for elevenes læring, det å bruke ressurser strategisk. Miles og Frank sin strategiske beslutninger knyttet til undervisningstid kan også være relevant å dra inn her. Det kan være et betinget spørsmål å stille om skolenes tilpasninger knyttet til lærerne kan være med på å begrense elevenes læringsmuligheter? Og hva med den strategiske bruken av undervisningstid, bør den bli mer elevstyrt og mindre lærerstyrt?

L2 drar frem geografi som et eksempel når hun synliggjør utfordringene med fag med lite timeantall. Geografi er et fag alle skolene i utvalget periodiserer, og samtidig et av fire totimersfag på Vg2 idrettsfag. De andre fagene som ble periodisert er historie, idrett og samfunn og treningsledelse. Det er alle fag som det også undervises i på Vg3, og disse er de fire fagene som S2 periodiserer i dag. L3 forteller at de har prøvd å periodisere samfunnsfag, som er et tretimersfag ved S3, noe L3 erfarte selv som hektisk. L2 peker på at periodiseringen gir større fleksibilitet og at hun tror det er bra for elevenes læring å periodisere. Det lærerne påpeker som negativt mot periodiseringen er at det kan gi færre muligheter til å vise modning og utvikling i faget. Dette blir også nevnt i Lied-utvalget i sin forskning som ble forklart i kapittel 2.

I det teoretiske perspektivet kan det sees i sammenheng med Schunk & Mullen (I Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.29) sine mestringsforventninger og motivasjon som de mener styrkes når elevene setter seg kortsiktige mål. En annen side er Skaalvik &

Skaalviks (2016, s.49-51) sine læringsorienterte versus prestasjonsorienterte målstrukturer. Skolene vil alltid ønske å ha elevene i den læringsorienterte målstrukturen, så skolen legger til rette for kunnskap og forståelse, da ofte gjennom kortsiktige læringsmål. Elevenes opplevelse derimot peker mer på at det blir den prestasjonsorienterte målstrukturen som blir sentral, på grunn av fagets smale omfang og det totale antallet vurderingssituasjoner.

På spørsmålet som gikk på om elevene ønsket at flere fag ved sin skole ble periodisert viste resultatene en overvekt på 57% nei mot 36% ja til mer periodisering ved deres skole. Sammenligner vi internt mellom Vg2 og Vg3 viser tallene at 24% vil ha mer, mens 67% ikke vil ha mer periodisering på Vg2. Mens på Vg3 er svarene helt like med 50% på begge sider. Sammenligningen mellom skolene viste at S1 og S2 var mest positive, mens for S3 var det kun en av fire som ønsket mer periodisering. Jentene var også mer positive enn guttene. Sett opp mot resultatene at 70% samlet sett nå var fornøyd med periodiserte fag, kunne det vært forventet at flere svarte ja på dette spørsmålet.

Svarene på spørsmålet ovenfor bør nok sees i sammenheng med hvordan skolene gjennomfører periodiseringen. Elevens kommentarer peker på at om periodiseringen skal oppleves vellykket er organiseringen av faget nøkkelen. Svarene viste også at det var signifikant høyere positivitet blant Vg3-elevne som periodiserte i fjor enn årets Vg2-elever. Årsakene til forskjellene i svarene kan være blant annet ulik organisering ved skolene, at det er andre lærere involvert og at det er ulike klasse miljøer. Det med klasse miljø sees i lys av Durik, Vida & Eccels og Wigfield et al. sin forskning (I Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.59-60) at det kan være en annen oppfatning av skolefagenes verdi i klassen, noe som kan ha vært med på å påvirke svarene til elevene.

Det er tydelig gjennom elevsvarene i undersøkelsen at timeplanoppsettet fra skoleledelsen er av avgjørende betydning for elevenes opplevelse. Timeplanoppsett og eventuelle endringer av den ut ifra det som har vært standarden ved skolen, kan sees i lys av utfordringene ved endringsprosesser. Klev og Levin (2012) viser at makt ofte blir brukt som et argument for at endringsprosesser stopper opp. De viser til at mellomledere ofte fremstår som et «isolasjonslag» mot endring, ved at de bruker sin posisjon til å hindre at sentrale endringer ved skolen finner sted. De påpeker at mellomledernes translatorkompetanse kan være avgjørende for om han/hun lykkes i samspillet for å påvirke og få gjennomslag for endringer. Det med skoleledelsen sin rolle vil jeg komme mer inn på under drøftingen av hvilke implikasjoner periodiseringen har for skoleledelsen i 6.4.

Erfaringene til utvalget på fagenes organisering kan summeres opp med at det er av avgjørende betydning hvordan selve periodiseringen gjennomføres for å lykkes. Elevenes læringsmuligheter må settes i fokus. Periodisering med for eksempel tre undervisningstimer etter hverandre blir av flere elever oppfattet som en dårlig organisering både i henhold til konsentrasjon, motivasjon og læringseffekt. Den type periodisert organisering tar også vekk den ønskede effekten ved å kunne ha faget oftere gjennom skoleuka. Det er også fagene som har 90 undervisningsminutter i uka som både elever og lærere i utvalget trekker frem som naturlige å periodisere. Men de er klare på at fagene bør være sammenhengende og uten pause i et halvt år.

6.2 Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?

Skaalvik & Skaalvik (2016, s.13) viser til at motivasjon er det som får deg til å utføre en aktivitet og det motivet som gir handlingene dine en mening. Motivasjon er et samspill mellom indre og ytre faktorer, og er påvirkningskraften som får oss til å gjennomføre ting. For at idrettselevne skal kunne levere resultater både på idrettsbanen og skolebenken må de ha en sterk motivasjon og viljestyrke. Det vises til Hattie sin forskning fra 2009 i Skaalvik & Skaalvik (2016, s.12) der Hattie gjennom seks metaanalyser ser en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner. Det å ha svak motivasjon kan ofte bli sett på som en avgjørende faktor for at elevene ikke fullfører videregående skole.

Resultatene i undersøkelsen viser at elevene, spesielt ved S1 og S2, tror periodisert undervisning bidrar til at flere elever kan fullføre og bestå videregående skole. Elevene peker på at færre fag gir mindre stress og at det å ha fagene en kortere periode er bra for motivasjonen. I intervjuene med L1 og L3 kommer det frem at flere av elevene i deres klasser er på idrettsfag fordi de ikke har kommet inn på andre studieretninger. L1 peker på at flere elever ikke kom inn på yrkesfaglig utdanningsprogram som TIP eller elektro, men at de i stedet kom inn på idrett på grunn av at de ikke har hatt fulle søkertall de siste årene. Dette kan selvfølgelig være med å påvirke elevenes motivasjon, og eventuelt deres mulighet til å fullføre og bestå skoleløpet ved skolen. Dette må dermed tas inn i vurderingene av svarene i undersøkelsen fra elevene ved S1 og S3.

Sett i lys av teorien kan vi se de videregående skolene i landet i sammenheng med Gareth Morgan sin maskinmetafor. Skolene er som nevnt i teorikapittelet utdanningsmaskinen. Der får skolene belyst sin «suksess» i offentligheten basert på hvor mange som fullfører og består. Skolene ønsker å være en trygg mestringsarena for alle, et sted for læring og læringsglede og et sted som skal gi håp for fremtiden. Men nå viser statistikken at cirka 1 av 5 elever ikke fullfører videregående opplæring, selv om regjeringens mål er at 9 av 10 fullfører (Meld.St.21, 2020-2021).

Samfunnet har utviklet seg enormt på mange områder siden 1994. Da ble R94 og dagens organisering av videregående skole innført. Morgan peker på at de største utfordringene til de maskindrevne organisasjonene er å erstatte denne formen for tenkning med nye ideer og innfallsvinkler (Morgan, 1998, s.25; Skjærstad, 2019). Det kan det bli forandring på når vi ser endringsforslagene i Fullføringsreformen (Meld.St.21, 2020-2021). Her pekes det på ganske store organisatoriske endringer i den videregående skolen. Setter vi det inn i Morgans teori, vil det medføre at vi må tenke svært annerledes for å få elevene gjennom «produksjonslinjen» med fullstendig vitnemål. Ambisjonen til Fullføringsreformen er nettopp å få flere gjennom produksjonslinjen. Resultatene i min undersøkelse peker på at periodiseringen øker elevens motivasjon som er en vesentlig faktor for å få flere til å fullføre og bestå.

Nå setter vi mer søkelyset på hva som påvirker elevens motivasjon og på elevresultatene på spørsmålet om i hvilken grad elevene blir motivert av at fagene er periodisert. Resultatene viser flere ulikheter både mellom skolene og mellom kjønn. På S1 svarer 43% at de i svært stor eller stor grad blir motivert av at faget er periodisert, dette mot 52% på S2. Resultatene viser også at det er store kjønnsmessige forskjeller i svarene.

Det er markant flere jenter enn gutter som er positive, 59% mot 41%. Forskjellene mellom Vg2 og Vg3 viser at Vg3-elevene er markant mer positive enn Vg2-elevene, 58% mot 41%. Det er også verdt å merke seg med resultatene at elevene på S2, som periodiserer flest fag i utvalget, også er elevene som føler seg mest motivert av periodisering av skolene.

Skaalvik & Skaalviks modell (2019, s.95) for sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen og Banduras forskning vil kunne teoretiske perspektiv for å belyse svarene i undersøkelsen. Bandura understreket at forventningene om mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon. Elever som ikke føler at de har hatt tid til å forberede seg nok for eksempel til en vurdering, og dermed tviler på egen kompetanse, vil fortære senke innsatsen eller gi opp når de møter problemer. Elevene som har forventninger om mestring vil derimot gå løs på utfordringene og har større utholdenhet til å møte problemene. Bandura viser også til at elevene med lav faglig selvutvurdering om å mestre en oppgave, har mer angst og stress i læringssituasjonene. Dette blir også bekreftet av tidligere forskning til Skaalvik & Skaalvik, samt av Kornilova, Kornilov og Chumakova i 2009 og Marsh et al. i 2005 (Skaalvik & Skaalvik, 2019 s.95).

I kommentarfeltene på spørsmålene peker elevene blant annet på at det gir motivasjon at de har faget en kortere periode samt at de får bedre læring av det når de ikke glemmer hva de gjorde forrige time. Det er også enkelte av elevene som peker på at det er stressende, men samtidig godt å bli ferdig med faget, så de kan konsentrere seg om færre fag. Forskningen til Wigfield et al. i 2009 (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.65) viste at elevene også kan påvirke hverandre når det gjelder deres oppfatning av skolefagenes verdi. Det kan bre om seg en oppfattelse blant elevene at enkelte skolefag har eller ikke har noen verdi. Dette gjelder nok da spesielt de fagene som ikke er avgangsfag på Vg2. Dette gjelder norsk, idrett og samfunn og historie. Her vil fagets standpunkt karakter komme langt frem i tid, noe som ut ifra forskningen da vil påvirke elevenes motivasjon. Dette samsvarer også med både mine egne erfaringer etter mange år som lærer på videregående skole og med synspunktene til lærerne i utvalget.

Når vi sammenlikner svarene fra elevene opp mot lærernes opplevelse av elevenes motivasjon, ser vi store likheter i svarene. L1 tror det å ha faget over en kortere periode påvirker elevenes motivasjon i faget positivt. L2 peker på at kanskje motivasjonen til elevene ofte er litt dalende, og at Vg2 og Vg3 er de tøffeste årene. L2 mener at det kan være lettere for elevene som sliter med dårlig motivasjon å ha mer kortsiktige mål, og at de skal ha faget for eksempel bare frem til jul. Dette er i samsvar med den forskningen Skaalvik & Skaalvik viser til i motivasjon for læring (2016, s.11). Her viser de til at elevenes motivasjon for skolearbeidet synker i takt med økende alder. L1 reflekterer også over at elevene som er faglig svakere, og som ikke nødvendigvis er så skolemotiverte, kan få det ganske tungt når de periodiserte timene ligger tre timer i strekk en fredag ettermiddag. Dette er noe som kan ha påvirket svarene til elevene på S1. Som tidligere skrevet i teoridelen viste resultatene fra Skaalvik og Skaalvik (2016, s.116) sine tidligere undersøkelser til betydningen av elevenes faglige selvutvurdering for senere læringsresultater. De viste at elevenes selvutvurdering predikerte senere karakterer og at sammenhengen mellom selvutvurdering og senere karakterer var langt sterkere, enn sammenhengen mellom karakterer i ungdomsskolen og karakterene elevene fikk på videregående skole. Lange undervisningstimer i strekk kan være en ekstra påvirkning på elever på S1 sin selvutvurdering i teoretiske fag. En selvutvurdering som allerede kan være

svekket. Dette kan også settes i sammenheng med Shavelson, Hubner og Stantos modell om selvvurdering (i Skaalvik & Skaalvik, 2019 s.108), der de synliggjør at elevene kan ha god selvvurdering i enkelte av skolefagene. Dette samsvarer med min erfaring som lærer på idrettsfag, at spesielt gutter føler sterkere selvvurdering i de praktiske idrettsfagene.

Relasjon lærer-elev blir synliggjort i studier som viktige for elevenes motivasjon for fagene. Det er derfor tatt med innenfor dette andre forskningsspørsmålet for å belyse påvirkningen av elevenes motivasjon. Når vi skal se på om elevene mener periodisering av fag påvirker relasjon mellom elev og lærer ser vi ingen klare funn på at periodisert undervisning vil styrke relasjonen. Av resultatene er Vg2-elevene mer positive enn Vg3-elevene, mens det mellom gutter og jenter er forholdsvis like svar, med et flertall av jentene som mener det har negativ effekt. Studier gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Egelund & Tetler, 2009) og metastudiet Visible learning til John Hattie (i Skaalvik & Skaalvik, 2019) dokumenterer at en god relasjon mellom lærer og elev fremhever tydelige forventninger og klasseledelse, samt at et godt foreldresamarbeid har god effekt på læring. De viser til at en god relasjon mellom elevene også er en betydningsfull faktor – ikke bare for sosial trivsel, men også for at eleven skal tilegne seg kunnskap og oppleve utvikling.

Flere elever på S1 peker på at de har samme lærer i begge fag, noe som gjør at periodiseringen ikke påvirker relasjonen til læreren. Andre elever pekte på at det kan være utfordrende å bli kjent med læreren over kort tid, mens andre igjen synes det har en effekt at de ser læreren oftere og på den måten blir lettere kjent. Ut ifra svarene til elevene og kommentarene til lærerne, er lærerne markant mer positive enn elevene. Fra elevene sin side virker det som de vurderer at det er av stor betydningen å ha lærerne over en lengre periode, da de vurderer det som viktig for å få god relasjon til dem.

Ser vi elevsvarene opp mot lærernes opplevelse er deres refleksjoner annerledes. Lærerne er markant mer positive enn elevene og L2 peker på at de gjennom periodisering raskere vil lage trygge læringsmiljøer, og det skapes en trygghet begge veier tidligere siden de ser hverandre oftere. Hun peker i tillegg på at det bør være en fordel for elevene at det ikke blir så mange ulike lærere å forholde seg til. L1 viser til at om eleven får bedre relasjon og mer trygghet, tror hun det vil gagne eleven også læringsmessig. L3 synliggjør at også for lærere som har mange klasser, er det bedre for dem å kunne ha færre klasser og få mer trygghet i relasjonene til elevene. Som lærer selv er det lett å se den siden, da du som lærer ofte har mange elever i løpet av en uke. Med mer periodisert undervisning kan for eksempel en lærer ha 90 elever istedenfor 180 elever i uka. Dette kan tilrettelegge for bedre instrumentell og emosjonell støtte fra lærerne som elevene søker etter. Resultatene til flere internasjonale forskningsprosjekter blant andre Federici & Skaalvik, Furrer og Skinner og Newman og Schwager viser at opplevelsen av å ha støttende lærere fremmer elevenes motivasjon. De elevene er også mer engasjert i skolearbeidet, innehar mer indre motivasjon for faget og tar flere faglige initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.96).

Deci og Ryan (Skaalvik&Skaalvik, 2016, s.66-69) viser til at autonomi, tilhørighet og kompetanse er faktorer som er med på å knytte forholdet mellom sosiale faktorer og motivasjon sammen. Relasjoner og trivsel kan både sees i sammenheng med relasjonene til de andre elevene i klassen, som igjen kan være med å påvirke relasjonen til lærerne.

At sosiale relasjoner er viktige for barn og unge blir synliggjort i Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2018). Undersøkelsen peker på at det er viktig å skape et godt læringsmiljø hvor elevene kan være trygge og utforskende. Støttende relasjoner har stor betydning for barn og unge, og kan virke som en forbyggende effekt mot stress. L2 viste til at forebygging av stress var en av hovedgrunnene til at de valgte å starte å periodisere ved S2. Flere av elevene i denne undersøkelsen har også pekt på stress som utfordrende når de har mange fag i løpet av uka.

I forskning på forholdet mellom elev og lærer er det hovedsakelig elevenes opplevelse av forholdet til lærerne som har blitt studert av Fredrici og Skaalvik (i Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.95). De viser til elevenes følelse av å få emosjonell og instrumentell støtte. Lærerne gjør dette ved å bry seg om elevene, oppmuntre dem og vise dem respekt og tillit. Fredrici og Skaalvik peker på viktigheten av at lærerne utvikler en trygghet i klasserommet, noe som gjør elevene mer mottakelige for å ta imot faglige utfordringer. Dette vil igjen gi læring og utvikling. Skaalvik & Skaalvik (2016, s.12) viser til Wigfield og Wagner sin forskning når de ser på viktigheten av å utvikle den sentrale tryggheten i klasserommet opp mot periodisering og det å se elevene oftere. De viser til at når elevene har færre timer med faglærerne kan det gjøre at elevene og lærerne gradvis får et forhold som blir begrenset til skolefaglig forhold og elevenes prestasjoner. På denne måten vil elevene kunne oppleve at lærerne kun gir instrumentell støtte, og de kan oppleves som kjølige og upersonlige for elevene. Resultatene i undersøkelsen kan tyde på at elevene opplever mest instrumentell støtte fra lærerne i de periodiserte fagene, da de ikke fremhever periodisering som noe som styrker relasjonene til lærerne.

Det bør være et tankekors for skolene at resultatene viser at lærerne er signifikant mer positive enn elevene, når vi vet at relasjon lærer-elev er sentralt både med tanke på læring og på motivasjonen til elevene.

6.3 I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?

Mange av elevene på idrettslinjene rundt om i Norge er aktive elever som satser hardt på å nå opp i sin idrett. De får gjennom idrettslagene på kveldstid og i programfagene på idrettsfag på dagtid, innprentet viktigheten av å ha god struktur på treningen. Elevene lærer at systematisk trening over tid gir resultater og det du trener mye på blir du god til. Men hvor godt samsvar er det egentlig mellom det vi lærer dem om hvordan de lykkes i idretten og hvordan mulighetene deres er for å lykkes med læring bak skolepulten?

Ser vi på de kvantitative resultatene fra avkrysningsspørsmålet i hvilken grad elevene mener at fagets organisering påvirker læringsutbytte i faget, svarer 65% at de synes det påvirker faget i stor eller svært stor grad. Kun 6% mener det påvirker i svært liten eller liten grad. Det er ellers på dette spørsmålet forholdsvis marginale forskjeller i svarene på tvers av skolene i utvalget. Størst forskjell er det mellom kjønnene. Mens 55,3% av guttene mener fagets organisering påvirker læringsutbyttet i stor grad, er svarprosenten på jentene 76,9%. Det er tydelig at elevene mener at det er en klar sammenheng mellom fagets organisering og deres læringsutbytte. Elevene kommenterer blant annet at ved at de har færre fag i fokus i en periode, blir det lettere å huske mer, noe som igjen gjør at de får bedre læringsutbytte ved periodisering.

Blant lærerne kommenterer både L1 og L2 på spørsmålet om færre fag i løpet av ei uke vil gi økt læringsutbytte at de absolutt synes at færre fag i uka gir et større læringsutbytte. Robinson viser i *Elevsentret skoleledelse* til at elevene lærer og husker mer når nøkkelementer i lærestoffet presenteres på måter som binder dem sammen med tidligere kunnskap, og at ulike tilnærminger til det samme fagstoffet over en kort tidsperiode fremmer elevenes læring. Tidligere forskning fra Ludvigsen-utvalget har vist at norsk skole har vært preget av stofftrengsel og overfladisk læring i lang tid (NOU 2015:8). Forskningen til Lødding & Aamodt (2015) forsterker også dette, når de peker på at flere lærere mener at stram struktur og tett prøveregime er utslagsgivende for at mye av kunnskapen studentene har tilegnet seg er overfladisk. Informantene i studien deres mener at en skolehverdag preget av mange prøver hindrer fordypning i fag. De mener også at å lese for å få den karakteren en ønsker seg, er noe annet enn å lese for å lære.

Når elevene i utvalget skal kommentere på spørsmålet som går på hvilken måte de tror eller ikke tror periodisering av fagene vil dempe vurderingstrykket og legge til rette for dybdelæring var det litt ulike opplevelser. Spesielt på S1 og S3 peker noen av elevene på at periodiseringen ikke dempet vurderingstrykket. De mener at lærerne gikk for fort frem med stoffet og elevene dermed ikke klarte å gå i dybden i like stor grad. Det var også noen i Vg2 på S1 som igjen kom inn på deres organisering med tre klokketimer på rad som noe negativt når det kommer til dybdelæring. Elevene kommenterte blant annet at de lett kan bli ukonsentrerte når de hadde de lange dagene. Resultatene viste at Vg3-elevene på S2 var klart mer positive enn Vg2-elevene, men de benevner hyppigere vurderinger som et motargument for økt dybdelæring og demping av vurderingstrykket. Vg3-elevene på S2 kommenterer blant annet at de tror periodiseringen vil dempe vurderingstrykket, fordi færre fag er i fokus og fordi det er enklere med hyppigere prøver i et fag, fremfor prøver i mange ulike fag. Det er også noen elever som påpeker viktigheten av at måten periodiseringen blir gjennomført har noe å si for om det vil gi dybdelæring og dempe vurderingstrykket.

Utdanningsnytt (2019) viste til undersøkelser om at dagens læreplaner er for omfangsrike. Elevene får ikke nok faglig forståelse og faglig fordypning ble kommentert i Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8). Regjeringen mener nå at fagfornyelsen skal gjøre at det elevene lærer er mer relevant, og ambisjonen er at elevene skal få mer tid til dybdelæring. Det er lov å undres over nettopp dette når det sees i sammenhengen med Gareth Morgans maskinmetafor. Hvor omstillings- og endringsdyktige er skolene og lærerne når organiseringen av fagene fortsatt er lik? Vil lærerne bare fortsette i det sporet de har fulgt de siste årene? Eller er skoleledelsen så tett på lærernes læring, noe som har størst effekt av Robinsons fem dimensjoner, at de styres til endring?

Skaalvik & Skaalvik (2019, s.79-81) mener at hvis stofftilfanget og arbeidsmengden blir for stor, blir det liten tid til å fordype seg i stoffet. De peker på at dybdelæring kan sees som en prosess eller bearbeiding av informasjon som resulterer i dybdekunnskap, mens overflatelæring er en prosess som resulterer i overflatekunnskap. Dybdelæring innebærer at elevene bearbeider informasjon og erfaringer slik at det gir mening og forståelse, mens overflatelæring blir en form for læring der elevene tilegner seg spesifikke kunnskaper, ofte da faktakunnskap, og fokuset til elevene blir å huske detaljene.

Dybdelæringen til Skaalvik & Skaalvik kan sees i sammenheng med omfanget av kompetansemål elevene skal gjennom for å kunne oppnå dybdelæring og ikke overflatelæring. Det totale antallet kompetansemål i fagene kan være filtre mot læring,

noe Irgens viser til i sin femtrinns læringsmodell (Irgens, 2010, s.49). I tidligere læreplanene, før årets innføring av fagfornyelsen, ville elevene vært gjennom cirka 190 kompetansemål i løpet av et skoleår på 190 skoledager (Utdanningsdirektoratet, læreplaner). I de nye læreplanene i fagfornyelsen er kompetansemålene kuttet stort i flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med samme fagkombinasjon vil årets Vg2-elever gå gjennom cirka 125 kompetansemål i løpet av det andre året på videregående.

Vi kan belyse dette med bakgrunn i dybdelæring og vurderingstrykk. I Lied-utvalget sin hovedinnstilling viste de til at lærere har behov for to eller tre karaktergivende prøver før halvårsvurderingen i faget skal settes (NOU 2019:25, s.64). Med en slik vurderingspraksis vil elevene bare i norskfaget ha seks til ni vurderinger for å sette karakter i både skriftlig hovedmål, sidemål og norsk muntlig. Er dette en lik vurderingspraksis i alle fag vil elevene på Vg2 idrett ha godt over 30 karaktergivende prøver hvert halvår. Det vil si en vurdering med karakter hver tredje skoledag gjennom hele året. Det teoretiske perspektivet om dybdelæring synliggjøres godt i Irgens sin femtrinnsmodell for å skape læring (Irgens, 2010, s.47). Irgens skriver der at «elevene kan bli innlært fra tidlige skoleår at innlæringen er den viktigste formen for læring. Hvis fokuset på innlæringen blir for sterkt, kan læring bli oppfattet som synonymt med reproduksjon av kunnskap» (Irgens, 2010, s.52). Etter nivå 2, innlæringen, vil det ofte bli vurdering av elevene og da som en evaluering av elevenes evne til å gjengi kunnskap. Vi kan gjennom elevkommentarene i undersøkelsen synliggjøre at elevenes evne til å komme på nivå 3, kunnskapsutviklingen, blir vanskeligere på grunn av fagenes omfang i henhold til kompetansemål og organiseringsform.

Angående elevenes vurderingstrykk så pekte L1 på at det er mange fellesfagslærere ved skolen som er opptatt av at det kun skal gå tre uker mellom hver vurdering. Hun mener at det kan henge igjen fra tradisjonelle og gammeldagse gjøremåter fra flere av lærerne i fellesfagene. Hun sier at det kan medføre at vurderingstrykket blir høyt, siden elevene har mange fag i løpet av ei uke.

L2 fortalte at hun tror vurderingstrykket går ned med periodisering av fag, fordi man som lærer får mer tid med klassen og en mye tettere relasjon. Hun påpeker at på den måten får man vurdert mer undervegs, og at det er lettere å gi muntlige fremovermeldinger til elevene. Så presiserer hun at ved at man har færre fag, blir det færre vurderinger, noe som i hvert fall var et av deres hovedargument for innføringen av periodisering ved deres skole. L2 forteller også at de gjorde observasjoner rundt vurderingsplanen når de begynte å periodisere fag, og de så der at det ble færre prøver. Men hun forteller at vurderingene eventuelt kan bli litte grann større. Hun reflekter selv over at det egentlig er positivt, fordi hun mener da at elevene får vist mer kompetanse.

Det er uenighet om karakterer er et middel til motivasjon. Når det er mange vurderinger for elevene hadde det vært bra om det påvirket både deres motivasjon og læringsevne. Vi kan sette det i lys av Morgan sin maskinmetafor. Da vil lærernes tilbakemeldinger omhandle kun faglig veiledning og all vurdering blir relatert til karakterer, noe som kan medføre at opplæringen får et preg av å være maskinpreget. Da vil undervisningen i hovedsak handle om å undervise elevene for neste prøve. Lærere i studien til Lødding & Aamodt (2015) uttrykte betydelig sympati med elevene når det gjelder hyppigheten av prøving og testing. De så at det samlede antallet vurderingssituasjoner gjør det vanskelig for elevene å utvikle seg. På denne måten fremstår antallet kompetansemål også i seg selv som hemmende for læring og dypere forståelse. Dette er i tråd med Irgens sine tanker om at hvis elevene i de første skoleårene får en forståelse av at innlæringen er

den viktigste formen for læring, kan læringen bli synonymt med reproduksjon av kunnskap (Irgens, 2010 s.52). Når elevene har et stort antall fag i uka og hyppige vurderingssituasjoner, vil ofte deres fokus være på å reprodusere kunnskapen. Elevenes reise fra innlæring til kunnskapsutvikling vil dermed kunne være kronglete når en vurderingssituasjon er en daglig og rutinemessige oppgave.

6.4 På hvilken måte gir periodisering av fag implikasjoner for skoleledelsen?

Rektorer i den videregående skolen har i dagens skolestruktur i stor grad blitt mellomledere i fylkeskommunene, og må ofte være bindeleddet mellom skoleeier og lærere. Det at politikerne har blitt mer resultatorienterte og at skolesjefene krever mer rapportering, gjør at disponibel tid for internt utviklingsarbeid ved skolene kan bli mer begrenset. Eirik Irgens (2016) sitt læringsnivå, kunnskapsutvikling, i hans fem trinn i organisatorisk læring, kan understreke viktigheten av dette. Der vektlegges læring gjennom deltagelse i praksisfellesskapet. Dette understrekes også i Dehlin og Irgens sine undersøkelser i *Skole og utdanningssektoren i utvikling* (2018). De påpeker at ledelsen ved skolene mangler fellestid for å drive effektivt utviklingsarbeid, noe som setter kunnskapsutviklingen ved skolene under press.

Viviane Robinson skriver i boka *Færre endringer - Mer utvikling* (2018, s.31) at det viser seg at det aldri tidligere har vært et større press på skoleledere på samtlige nivåer for å forbedre elevenes læringsutbytte. Den store tilgangen til internasjonale sammenligninger av elevprestasjoner på tvers av skolesystemer er med å bidra til å sette press på skolelederne. Robinson peker på at systemer som presterer dårligere enn forventet får stor oppmerksomhet og hun fremhever at nesten alle evalueringer av skoleforbedring knyttes opp mot kvaliteten på ledelse.

Robinson (2017, 74-75) viser til Miles og Frank sine strategiske beslutninger knyttet til undervisningstid. De har sett på forståelsen for hvordan skoledagen brukes, og hvordan man strategisk skal utnytte tiden best mulig. De peker blant annet på bruken av undervisningstid som sentral i deres forskning. Av elevene i denne undersøkelsen mener 65% at fagets organisering påvirket læringsutbyttet i svært stor eller stor grad. Jeg vil derfor nå både synliggjøre noen utfordringer knyttet til selve oppsettet av timeplanen, og hvordan bruken av den utdelte undervisningstiden er for skolene.

Hvordan skoledagen skal organiseres best mulig er en sentral jobb for skoleledelsen. Selve oppsettet av timeplanen er en møysommelig jobb, men noe som vil kunne påvirke både elevenes og lærernes hverdag i stor grad. L1 pekte på at det er utfordringer med oppsettet av timeplan med bakgrunn i tilgjengeligheten til faglærere. Det på grunn av at noen jobber redusert eller har annen jobb som gjør at de kan være fastlåste på dager. Dette kan være med å gjøre det utfordrende for de som legger timeplanen, og noe som også kan påvirke organiseringen av de periodiserte fagene ved skolene.

På S1 ble fagene som skulle periodiseres inneværende år lagt etter hverandre på fredager etter lunsj. Det betydde at L1 fikk alle fire timene i uka på samme dag, istedenfor at det var spredt over to dager, noe hun selv mente hadde vært optimalt.

L1 påpekte selv at ved at alle timene kom samme dag, hadde nok dette påvirket elevenes motivasjon, noe resultatene fra elevene i undersøkelsen tydelig understreker. Det med å ha lengre fagbolker på en halv dag har som nevnt tidligere blitt dratt frem som noe negativt fra elevene i undersøkelsen. Dette gjelder da spesielt S1, men også elever på S2 har kommentert dette, da de har noen lengre fagdager i de periodiserte fagene.

Hvorfor elevene i undersøkelsen mener dette er negativt kan på bakgrunn av elevkommentarene sees i sammenheng med variasjonen i læringsopplegget for timene som går over halve dager. Både L1 og L2 pekte på at måten timene er lagt opp i timeplanen nå kan gi noen muligheter i henhold til gjennomføring av undervisningsopplegg, både i sammenheng med uteskole, utflukter, prosjektarbeid og tverrfaglige opplegg. Ut ifra elevenes svar kan det virke som de mulighetene ikke er utnyttet til det fulle ved skolene. En annen årsak kan være at elevenes opplevelse av variert og motiverende undervisning er ulikt fra lærernes. En tredje årsak kan være at på de nevnte oppleggene kreves det god tid til planleggingsarbeid lærerne imellom, noe L2 pekte på som utfordrende ved deres store skole.

Når lærerne i utvalget skulle kommentere de strukturelle eller organisatoriske utfordringene det er for skoleledelsen knyttet til timeplanoppsettet, viser de ulike utfordringer. L3 kommenterte at på deres skole hadde det vært få utfordringer knyttet til oppsettet. Det kan henge sammen med at deres skole er en liten videregående skole i nasjonal målestokk. L2 kommenterer at periodiseringen gir noen bindinger for de som er en stor skole. De har derfor lagt dette først. Når de har valgt å kun periodisere fag på idrettsfag, vil det kunne medføre at noen lærere har ekstra timer det ene halvåret, mens de da har færre timer i neste termin. Dette vil medføre at arbeidsbelastning for lærerne kan være litt ujevn. L2 pekte også på at dette kan skape utfordringer knyttet til tilstedeværelsestid, noe de har prøvd å være fleksible med på S2.

I teoridelen skrev jeg om Gareth Morgan sine metaforer i boka om *Organisasjonsbilder*. Han skriver at *organisasjoner som blir konstruert og styrt som de var maskiner, kaller vi vanligvis byråkratier* (Morgan, 1998, s.25). Skolen kan sees på som et byråkrati som er svært rutinemessig i hverdagen. Det er en fast ramme som følges uke etter uke, år etter år, enten det gjelder organisering av fag eller skoledagen. Mange av lærerne vil trives med sin faste timeplan og struktur i fagene sine som kan følges år etter år, nesten uavhengig av skolens eller statlige satsningsområder. Morgan refererer også til de sterke sidene til mekaniske organisasjoner som fungerer bra. Han skriver blant annet om når man produserer det samme produktet om og om igjen, og når de menneskelige «maskindelene» oppfører seg som planlagt. (Morgan, 1998, s.39; Skjærstad, 2019). Morgans synliggjøringer kan i denne sammenhengen både sees i lys av lærenes evne til omstillinger og skolens evne til å justere kurs i elevenes utdanningsløp. Lied-utvalget (NOU 2017:21) pekte på viktigheten av at det på skoleiervnivå er blitt opprettet lederteam i skolene. De skal sammen lede skolens virksomhet og samtidig sikre god gjennomføring og fullføringsgrad ved skolene. Av elevene på S1 og S2 mente et klart flertall at periodisering av fag vil være positivt sett opp mot å få flere elever til å fullføre og bestå. De pekte i størst grad på at det blir færre fag å fokusere på samt at det er motiverende at faget går over en kortere periode. I sammenheng med å få flere elever til å fullføre og bestå, kan elevene på videregående skole sees på som produktene som går gjennom Morgans utdanningsmaskin. Spørsmålet vil være om påvirkningen har vært så stor på de menneskelige maskindelene gjennom samfunnets utvikling, at de har kommet

i utakt med utdanningsmaskinen som ikke har vært i organisatorisk utvikling siden Reform 94.

De ovenfornevnte utfordringene knyttet til ujevn arbeidsbelastning for lærerne og endringer av det «normale» kan både sees i sammenheng med Gareth Morgan sitt kaos-kompleksitetsperspektiv og maskinmetafor i boka *Organisasjonsbilder*. Morgan viser til Lorenz-bildet (Morgan, 1998, s.272) når han prøver å synliggjøre organisasjonsendring gjennom en metafor. Han spør om det er krefter i organisasjonen som lukker de inne i sitt eksisterende mønster og om små endringer kan brukes til å skape store virkninger. Morgan viser til at de maskindrevne organisasjonene vanskeliggjør å erstatte denne formen for tenkning med nye ideer og innfallsvinkler (Morgan, 1998, s.25; Skjærstad, 2019).

Organisasjons evne til dobbeltkrets-læring synes å være sentralt. Om skolen klarer å tilrettelegge så lærerne er med på å ser «dobbelt» på situasjonen. På den måten kan lærerne bli deltaktige til å tenke løsninger selv og dermed ta vekk en av barrierene Morgan peker på som hindringer mot dobbeltkrets-læring i organisasjonen. En løsning for å imøtekomme utfordringen med ujevn arbeidsbelastning for lærerne er om flere klasser ved skolen hadde periodisert fag. Da ville lærer 1 for eksempel kunne hatt en klasse på studieforbereende i 1.termin og en klasse på idrettsfag i 2.termin. På bakgrunn av det vil lærer 1 som underviser i geografi og samfunnsfag kunne hatt fire klasser hvert halvår, istedenfor åtte gjennom et helt skoleår. Dette ville ført til at læreren ville hatt lik arbeidsbelastning gjennom hele året, men da med færre klasser hvert halvår, med de positive relasjonsmessige virkningene det kunne hatt.

Det å jobbe med endringsledelse virker å være et sentralt element for skoleleder om skolen ønsker å organisere skolehverdagen med periodisert undervisning i fagene. Det kan være bekymring for endring blant lærerne i henhold til deres arbeidsbelastning og uvante strukturer i fagene. Men også bekymring blant avdelingsledere rundt nytt timeplanoppsett og usikkerhet ved å gå vekk fra det vante kan oppstå. Klev og Levins samskapte læringsmodell kan trekkes inn i denne sammenhengen. De viser til at det er kunnskapsutvikling gjennom læring som bringer organisasjonen fremover. Det sentrale blir dermed å tilrettelegge for at de ulike aktørene i skolehierakiet kan møtes for å reflektere og lære i fellesskap.

Resultatene i denne undersøkelsen peker på flere fordeler for elevene ved å bruke mer periodisert undervisning. 70% av elevene i undersøkelsen svarte at de var godt eller svært godt fornøyd med organiseringa av de periodiserte fagene. 50% pekte på at de ble mer motivert og 65% mente at fagets organisering påvirket læringsutbyttet i svært stor eller stor grad. Svarene fra lærerne i undersøkelsen er samsvarene med elevene rundt organisering og læringsutbytte. I tillegg vurderte lærerne flere fordeler enn elevene med periodisering knyttet opp mot å skape bedre relasjon mellom elev og lærer. Skolene som ønsker en endring må da vurdere endringsbelastningen for ledelsen og lærerne, knyttet opp mot de positive sidene ved periodisering som er blitt synliggjort i denne studien.

6.5 Avsluttende kommentarer

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elever og læreres opplevelse av periodisert undervisning i den videregående skolen er. I denne studien har jeg intervjuet tre lærere og gjennomført et spørreskjema på totalt 108 elever fordelt på tre ulike videregående skoler. Ut fra oppgavens tema og problemstilling var forskningsspørsmålene nedenfor det jeg ville prøve å besvare i denne oppgaven:

1. Hvilke positive og negative sider er det ved bruk av periodisering i et elevperspektiv og lærerperspektiv?
2. Hvordan påvirker periodisert undervisning elevenes motivasjon og mulighet til å bestå videregående utdanning?
3. I hvilken grad påvirker periodisert undervisning elevenes læringsutbytte i faget?
4. På hvilken måte gir periodisering av fagene i den videregående skolen implikasjoner for skoleledelsen?

Forskningsspørsmålene i oppgaven har nå blitt belyst opp mot resultatene i undersøkelsen, teori og tidligere forskning. I kapittel 4 gikk jeg grundigere inn på valgene av metode. Da valget ble en flermetodisk tilnærming ser jeg i arbeidet med denne drøftingsdelen at oppgavens omfang har være utfordrende å holde nede. Det kan ha sammenheng med oppgavens litt brede tilnærming til temaet. På bakgrunn av det kunne spørreskjemaet og intervjuguiden vært spisset enda mer, selv om det kunne tatt vekk noe av bredden til å belyse oppgavens problemstilling.

Funnene viser for det første forskningsspørsmålet om positive og negative sider ved periodisering at 71% av elevene er svært godt eller godt fornøyd med skolens organisering av de periodiserte fagene. Det er S2, skolen som periodiserer flest fag, som er mest fornøyd av skolene i utvalget. Hovedpunktene elevene peker på som positivt ved å periodisere fag er at de føler at fagstoffet er lettere å huske fra time til time. De peker også på at det blir lettere å ha oversikt og at det blir mindre stress med færre fag i løpet av ei uke. Svarene fra elevene viste at 57% ikke ønsket å periodisere flere fag, det kan tyde på at 2 til 4 fag er passelig å periodisere i et elevperspektiv. Spesielt Vg2-elevne ønsket ikke flere periodiserte fag, mens Vg3-elevne var signifikant mer positive. Hvordan fagene blir periodisert blir sett på som nøkkelen for å lykkes. Elevene pekte på at lange undervisningsblokker påvirker motivasjon og læringsevnen negativt. Om faget blir fordelt ut over uka gir det de positive ringvirkningene som er skissert ovenfor. Lærerne i studien pekte på at relasjon elev-lærer ble bedre ved periodisering fordi da var læreren oftere i samme klasserom. De utdyper dette med at de da raskere vil kunne bygge trygge læringsmiljøer. Lærerne kommenterer også at deres erfaringer viser at det blir mindre vurderingsstress og bedre mulighet for elevene til å gå i dybden av stoffet ved god bruk av periodisering. Lærerne peker ellers på økt periodevis arbeidsbelastning på lærerne som en negativ faktor.

Til det andre forskningsspørsmålet om hvordan periodisering påvirker elevenes motivasjon og mulighet for å bestå videregående utdanning, viser funnene at elevene med klar overvekt tror det hjelper med å få flere elever igjennom videregående opplæring. De peker på færre fag, økt motivasjon for elevene og lettere å huske fagstoff som sine argumenter. Det er samsvarende med spesielt to av lærerne i utvalget, som mener at periodisering vil kunne gjøre det lettere for elevene å fullføre og bestå. Når elevene svarer på om de blir motivert av periodisert undervisning svarer 50% at de blir

motivert i svært stor eller stor grad. Det er signifikant flere jenter enn gutter som svarer positivt på dette. 59% av jentene mot 41% av guttene. De synliggjør i elevkommentarene at det å ha faget i et kortere tidsrom øker deres motivasjon for å jobbe med faget. Lærerne peker på at elevenes motivasjon ofte kan være fallende utover videregående skole. De mener på bakgrunn av det at det er lettere og mer motiverende for elevene å ha kortsiktige mål og ha færre fag av gangen. Relasjon lærer-elev blir synliggjort i studier som viktig for elevenes motivasjon. Det er derfor tatt med inn i det andre forskningsspørsmålet. Når elevene svarer på om de tror relasjonen til læreren blir bedre, svarer en overvekt nøytralt, at de ikke tror periodisering påvirker relasjonen lærer-elev i verken positiv eller negativ forstand. Dette er ikke samsvarende med lærerne i utvalget sine svar. Lærerne er klart mer positive til at periodisering vil kunne påvirke relasjonen mellom elev og lærer positivt.

På det tredje forskningsspørsmålet som går på i hvilken grad periodisert undervisning påvirker elevenes læringsutbytte, svarer 65% av elevene at de mener at fagets organisering påvirker elevens læringsutbytte i svært stor eller stor grad. Her er det signifikant forskjell på svarene mellom guttene og jentene i undersøkelsen, der jentene mener det påvirker i størst grad. Lærerne i utvalget mener også antall fag elevene har i løpet av uka påvirker deres læringsmuligheter. De peker på at skolens ambisjon med å periodisere fag er å blant annet lette vurderingstrykket til elevene. Når elevene kommentere om periodiseringen demper vurderingstrykket og legger til rette for mer dybdelæring, er Vg3-elevne mer positive enn Vg2-elevne. Vg3-elevne peker på at færre fag vil være med å dempe vurderingstrykket, mens Vg2-elevne var mer delt i sine kommentarer. Lærerne pekte på at mange fag vil være med å gi mange vurderinger, gitt tidligere vurderingspraksis på skolene. Erfaringene ved S2 var at deres bruk av periodisering av fag ga færre vurderinger for elevene. Hvorfor det er de signifikante forskjellene i svarene mellom Vg2- og Vg3-elevne kunne vært et sentralt spørsmål å belyst mer om min forskning skulle videreutvikles. I tillegg kunne mer forskning rundt elevenes læringsutbytte vært interessant å forsket på.

For det fjerde forskningsspørsmålet om hvilke implikasjoner periodisering gir for skoleledelsen peker resultatene på at det er av avgjørende betydning hvordan periodiseringen blir organisert. I et elevperspektiv er det negativt at det blir organisert med flere timer etter hverandre på en dag. Resultatene viser at dette påvirker elevenes motivasjon i negativ retning. Lærernes betraktninger viser at periodisering kan gi utfordringer knyttet til oppsett av timeplanen. Samt at lærerne ved skolene kan oppleve ulik arbeidsbelastning i løpet av året, noe som kan være negativt for enkelte av lærerne.

Studiens validitet belager seg på om den er gyldig eller ikke. Resultatene fra mine undersøkelser vil, slik jeg ser det, kunne være generaliserbare til andre skoler som periodiserer fag på lik linje som skolene i utvalget. Jeg vil også tro at resultatene i oppgaven vil være interessante for skoler som ønsker å prøve periodisering av fag. I drøftingsdelen fremkommer det at oppgaven har samsvarende positive resultater med flere internasjonale studier blant annet knyttet til det med motivasjon.

Det er aktuelt å reflektere over hvorvidt teorien er passelig tilknyttet problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er i oppgaven benyttet både eldre og nyere teori, samt referert til flere nasjonale utredninger. Det kan være sentralt å påpeke at mer bruk av periodisering av fag er et høyaktuelt tema i de siste årenes nasjonale utredninger om videregående skole. Dette bør øke oppgavens dagsrelevans. Teorien synes å kunne bli knyttet godt inn mot forskningsspørsmålene, og har slik jeg ser det kunne belyst

resultatene på en god måte i dette drøftingskapittelet. På den måten kan oppgavens validitet være tilfredsstillende.

Om studien har belyst problemstillingen er videre en sentral betraktning. Formålet har vært å synliggjøre elever og læreres opplevelse av periodisert undervisning. Resultatene i oppgaven har lyktes med å synliggjøre dette. Det er dermed grunnlag for å si at funnene i forhold til problemstillingen er valide. I og med at dette er min første store kvalitative og kvantitative undersøkelse kan det være at jeg har utelatt enkelte sentrale fenomen. Det kan også være jeg har tolket noen av resultatene på en annen måte enn det som opprinnelig var ment fra informantene. Men må grunn av gjentatte analyser og drøftinger av resultatene har jeg prøvd å fremstille elevens og læreres opplevelser av temaet så klart som mulig. Når det gjelder informantenes anonymitet og etiske retningslinjer vil jeg hevde at disse er ivaretatt.

Imens arbeidet med oppgaven har pågått har det reist seg flere nærliggende problemstillinger som det kunne vært interessant å se nærmere på. For eksempel en større undersøkelse av elevenes læringsutbytte av periodisert undervisning sett opp mot elever med standardisert løp. Det å kunne gå enda mer spesifikt inn på effektene av periodisert undervisning knyttet opp mot elevenes motivasjon og relasjonen elev-lærer kunne også være spennende. Dette hadde vært interessante problemstillinger for å belyse og gå dypere inn i om det skulle forskes videre på sider ved periodisert undervisning.

Litteraturliste

Bakken A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater. Nova rapport 8/18. Oslo: NOVA.

Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45–75.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/315>

Bakken A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. Nova rapport 8/21. Oslo: NOVA. [NOVA-rapport-8-21.pdf](#)

Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2.utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.

Dehlin, E, & Irgens, E. J. (2018). *Case C. I M.B Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik & E J. Irgens (red) Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. [forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf \(forskningsetikk.no\)](#)

Egelund, N., & Tetler, S. (Red).(2009). Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserte læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

<http://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>

Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget.

Huitfeldt I., Kirkebøen L.J., Strømsvåg S., Eielsen G. og Rønning M. (2018). *Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall*. Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV.

<https://core.ac.uk/download/pdf/249953832.pdf>

Irgens, Eirik J. (2010). *Profesjon og organisasjon*. 3.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jackson, Tangalakis, Hurley & Solomonides (2022). Equity through complexity: Inside the "black box" of the Block Model. National Centre for Student Equity in Higher Education. Curtin University. https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2022/02/Jackson_VU_BlockModel_FINAL_2022_2.pdf

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk Forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.

Klev, R. og Levin, M. (2012): *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kuscera & Zimmaro. (2010). Comparing the Effectiveness of Intensive and Traditional Courses. <https://www.jstor.org/stable/25763421>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet: -reformen i grunnskole og videregående opplæring (F-4189 B).
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. og Morgan, K. (2017). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.

Lødding B. & Aamodt P.A. (2015) Studieforbereid etter studieforbereidende. Rapport 2015:28. Oslo. NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-mlui/bitstream/handle/11250/2359539/NIFUrapport2015-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meld.St. 21 (2020-2021). Fullføringsreformen – med åpne dører for verden og fremtiden.

Morgan, Gareth. (1998). *Organisasjonsbilder*. 3.Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Nasiri & Shokrpour (2012). Comparison of intensive and non-intensive English courses and their effect on the student's performance in an EFL university context. Hentet 17.mai 2022. <https://core.ac.uk/download/pdf/236407058.pdf>.

NOU 1994: 15. Reform 94. [NOU 1994: 15 - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2017: 21. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019:25. *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet.

Nyenty Arrey, L. (2012). Intensive Learning Versus Traditional Learning in Organic Chemistry. *Summer Academe: A Journal of Higher Education*. 5, 21-26.
<https://summeracademe.org/articles/10.5203/sa.v5i0.344/galley/73/download/>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Scott, P.A. & Conrad, C. F. "A Critique of Intensive Courses and an Agenda for Research." In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume 8, edited by John C. Smart. New York: Agathon Press, 1992, pp. 411-459. [A Critique of Intensive Courses and an Agenda for Research-1.pdf \(wisc.edu\)](#)

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2016) *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjærstad, M. (2019). Eksamensoppgave NTNU i Organisasjon og leing i skolen. Hvordan kan periodisering av fag i den videregående skolen øke læringsutbytte?

Skjærstad, M. (2020). Eksamensoppgave NTNU i Skolen i samfunnet. Hvordan kan bedre samarbeid mellom skolen og idrettslagene gi økt motivasjon og livsmestring for elevene som går idrettsfag i den videregående skolen?

Skjærstad, M. (2021). Eksamensoppgave NTNU i Forsking og utvikling i skolen. Vil periodisert organisering av fagene i den videregående skolen øke læringsutbytte?

Studievalg. (2022). Idrettsfag – studier, skoler og studiemuligheter. [IDRETTSFAG \(vgs-1\) - Skoler | Studier | Utdanning - Studievalg.no](https://studievalg.no/IDRETTSFAG(vgs-1)-Skoler|Studier|Utdanning-Studievalg.no)

Statistisk sentralbyrå. (2021). [Gjennomføring i videregående opplæring \(ssb.no\)](https://ssb.no/gjennomforing-i-videregaaende-opplaering)

Surén, P, R. Bang-Nes, L. Torgersen, I-J. Bakken, K. Furu og A. Reneflot (2020). *Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser*. I: Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge. Oslo: Folkehelseinstituttet

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanning og forskningsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet, kultur for læring. [KunnskapsløftetB.indd \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/kunnskapsloftetB.indd)

Utdanningsdirektoratet – *Læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Periodisering av fag med lokalt gitt eksamen. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/periodisering-i-fag-med-lokalt-gitt-eksamen-ploging/>

Utdanningsdirektoratet (2016). [Udir-4-2016 Trekkordning ved eksamen](https://www.udir.no/udir-4-2016-trekkordning-ved-eksamen).

Utdanningsdirektoratet (2019)– *Nye læreplaner, fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/horing-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag og timestfordeling og tilbudsstrukturen for Kunnskapsløftet UDIR-1-2021*. [Fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021](https://www.udir.no/fag-og-timestfordeling-og-tilbudsstruktur-for-kunnskapsloftet-udir-1-2021)

Utdanningsdirektoratet (2022). Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn. [Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn \(udir.no\)](https://www.udir.no/elevtall-i-videregaaende-skole-utdanningsprogram-og-trinn)

Utdanningsforbundet (2015). *Periodisering av fag med lokalt gitt eksamen*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/periodisering-i-fag-med-lokalt-gitt-eksamen-ploging>

Utdanningsnytt (2003). Omorganisering ga skolen ny hverdag. Hentet 12.5.2022.
<https://www.utdanningsnytt.no/omorganisering-ga-skolen-ny-hverdag/130735>

Utdanningsnytt.no (18.mars 2019) – *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>

Utdanningsnytt. (2021). Ragnhild Lied er glad for at regjeringen foreslår fullføringsrett.
<https://www.utdanningsnytt.no/fullforingsreformen-lied-utvalget-ragnhild-lied/ragnhild-lied-er-glad-for-at-regjeringen-foreslar-fullforingsrett/280585>

Vilbli.no - *Fag og timefordeling på idrettsfag*. Idrettsfag (Fag- og timefordeling) | Videregående opplæring - vilbli.no

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD – Vurdering av meldeskjema

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i mastergradsundersøkelse om periodisering av fag i den videregående skolen

Vedlegg 3: Spørreskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1 – Vurdering meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vurdering

29.03.2022

Referansenummer

794914

Prosjekttittel

Periodisering av fag i den videregående skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Carl Fredrik Dons

Student

Morten Skjærstad

Prosjektperiode

28.03.2022 - 16.09.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
29.03.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes
- At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig
- Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekklister-for-informasjon-til-deltakerne/>

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i mastergradsundersøkelse om periodisering av fag i den videregående skolen

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU i Trondheim, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven innenfor Skoleutvikling og Utdanningsledelse. Temaet jeg har valgt ut for undersøkelsen er periodisering av fag i den videregående skolen.

Datainnsamlingsstrategien vil være både spørreskjema og intervju.

Spørreskjema ønsker jeg å gjennomføre i klasser på idrettsfag og/eller studieforbereende på vg2 og vg3, på skoler som periodiserer fag nå. Spørsmålene på spørreskjema er rettet mot elevenes opplevelse av periodisering av fag ved skolen.

Jeg ønsker også å intervju en involvert lærer ved skoler der spørreundersøkelsen blir gjennomført. Intervjuet vil vare i ca. en time, og blir tatt opp på lydbånd. Fokus for samtalen vil være deres opplevelse av og erfaringer med periodisering av fag ved skolen.

Tid og sted for intervjuene og gjennomføring av spørreundersøkelsen blir vi enige om sammen, dersom dere er villig til å delta.

Deltakelsen er frivillig, og samtykke om å delta kan trekkes tilbake når som helst uten å måtte oppgi grunn.

Deltakere som intervjues vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydbånd slettes når materialet er transkribert og transkripsjonene slettes etter eksaminasjon 16.09.2022.

Alle opplysninger om forskningsdeltagerne er basert på deres samtykke ved deltagelse i undersøkelsen. Utvalget har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet av resultatene i undersøkelsen. Utvalget har i tillegg rett til å klage til Datatilsynet.

Prosjektet er godkjent av og blir veiledet av Carl Fredrik Dons. Dons er dosent i utdanningsledelse og pedagogikk ved NTNU. E-post: carl.f.dons@ntnu.no Tlf: 73559833

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Med vennlig hilsen

Morten Skjærstad

Mail: morskj@innlandetfylke.no

Tlf: 980 24 008

Vedlegg 3

Spørreundersøkelse

Denne spørreundersøkelsen skal brukes i forbindelse med min masteroppgave med følgende problemstilling. Hvordan er elever og læreres opplevelse av periodisering av fag i den videregående skolen?

I oppgaven er begrepet periodisering ment som at undervisningstimene i faget ligger samlet i et kortere tidsrom av skoleåret, og ikke fordelt jevnt utover alle skoleukene.

Jeg setter pris på at dere tar dere tid til å lese spørsmålene nøye, og svare så pålitelig som dere klarer. I spørsmålene der det er avkrysning, sett **ett** kryss. Gi så utdypende kommentarer som mulig i spørsmålene med kommentarfelt.

Takk for at du deltar i denne undersøkelsen.

1. Kjønn?

Gutt	
Jente	
Hen	

2. Hvilket trinn går du på?

VG2	
VG3	

3. Hvilken studieretning går du?

Idrett	
Studiespesialiserende	

4. Benytter din skole periodisert undervisning i noen av skolefagene?

Ja	
Nei	
Hvis ja, kommenter hvilke fag;	

5. Ønsker du at flere fag blir periodisert ved din skole?

Ja	
Nei	
Hvis ja, kommenter hvilke fag og hvorfor du ønsker dette. Hvis nei, kommenter hvorfor du ikke ønsker dette:	

6. Din skole periodiserer flere fag i løpet av skoleåret. Hvordan opplever du skolens organisering av fagene?

1 = lite godt organisert, vanskelig å ha oversikt	
2	
3	
4	
5 = svært godt organisert, strukturert og oversiktlig skolehverdag	
Kommenter hvorfor du opplever organiseringen slik:	

7. Hva legger du i begrepet «læringsutbytte», og hvordan får du best læringsutbytte i fag?

Kommentar:

8. I hvilken grad mener du fagets organisering påvirker ditt læringsutbytte i faget?

1 = i svært liten grad	
2	
3	
4	
5 = i svært stor grad	
Gi en utfyllende kommentar om hvordan du mener organiseringen påvirker læringsutbyttet ditt i fag:	

9. Hvilke positive sider vil du trekke frem ved at fagene er periodisert og gjennomføres over kortere tidsrom?

Kommentar:

10. Hvilke negative sider vil du trekke frem ved at fagene er periodisert og gjennomføres over kortere tidsrom?

Kommentar:

11. Mener du at periodisert undervisning bidrar til at flere elever kan fullføre og bestå videregående skole? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Kommenter hvorfor du tror eller ikke tror dette:

12. I hvilken grad blir du motivert av at fagene er periodisert?

1 = i svært liten grad	
2	
3	
4	
5 = i svært stor grad	
Gi en utfyllende kommentar om hvordan du blir motivert av periodisering:	

13. På hvilken måte tror du/tror du ikke periodisering av fagene vil dempe vurderingstrykket og legge til rette for mer dybdelæring?

Kommenter hvorfor du tror eller ikke tror dette:

Vedlegg 4:

Semistrukturert intervjuguide

Informasjon:

Jeg er student ved NTNU i Trondheim, og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse.

Temaet er *periodisert undervisning i den videregående skolen*.

Takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen. Jeg setter stor pris på at jeg får bruke av tiden din til å få innsikt i dine erfaringer med temaet for oppgaven.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet.

Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet etter avsluttende eksamen 15.september 2022. Behandling av opplysningene er basert på deres samtykke. Du har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) av resultatene i undersøkelsen. Du har i tillegg rett til å klage til Datatilsynet ved uenigheter.

Du har tilgang på kontaktopplysninger til prosjektansvarlig.

Du kan velge å avstå å besvare spørsmål underveis om du ønsker det.

Jeg forventer at intervjuet vil ta ca.1 time.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Spørsmål:

Kjønn (K/M):

Alder:

Stilling:

1. Hvor lenge har du jobbet i nåværende stilling? Og totalt sett i skoleverket?
2. Hvor lenge har din skole periodisert fag?

3. Hvilke fag er det dere periodiserer, og på hvilke trinn? Kan du si noe mer om hvordan dere bruker periodisering?
4. Hvorfor velger din skole å periodisere noen av skolefagene?
5. Mener du at noen fag egner seg bedre til periodisering enn andre? I så fall hvilke?
6. Gir periodisering av fag utfordringer knyttet til oppsettet av timeplanen? På hvilken måte? Og er det andre strukturelle eller organisatoriske utfordringer knyttet til periodisering?
7. Hva tenker du om betydningen av organisering av fag og læringsutbytte? I hvilken grad mener du at fagets organisering påvirker elevens læringsutbytte?
8. Hvordan synes du at antall fag elevene har i løpet av ei uke påvirker læringen i de ulike fagene? Tror du at færre fag i løpet av uka vil gi større læringsutbytte i fagene? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Hva forbinder du med begrepet «dybdelæring»? Mener du at periodiseringen legger til rette for mer dybdelæring? I så fall på hvilken måte?
10. Hvordan er tilbakemeldingene fra elevene på periodisering av fag? Kan du gi noen eksempler?
11. Hvordan er tilbakemeldingene fra lærerne på periodisering av fag? Kan du gi noen eksempler?
12. Hvilke positive sider vil du trekke frem ved at fagene er periodisert og gjennomføres over kortere tidsrom?
13. Hvilke negative sider vil du trekke frem ved at fagene er periodisert og gjennomføres over kortere tidsrom?

14. Tror du mer periodiseringen av fagene vil være med å dempe vurderingstrykket?
Hvorfor/hvorfor ikke?

15. På hvilken måte påvirker periodisert undervisning din relasjon til elevene? Hjelper det at du ser elevene oftere over et kortere tidsrom?

16. Opplever du at elevene blir mer motivert når faget er periodisert? Kan du gi eksempler på hvordan motivasjon påvirkes av dette?

17. Mener du at periodisert undervisning bidrar til at flere elever kan fullføre og bestå videregående skole? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning

Da har jeg ikke flere spørsmål.

Er det noe mer du ønsker å få sagt, noe jeg burde vite eller du vil spørre om før vi avslutter?

Takk for at du har stilt opp og delt av dine erfaringer.

Det betyr mye for meg.

Ha en fortsatt fin dag!

