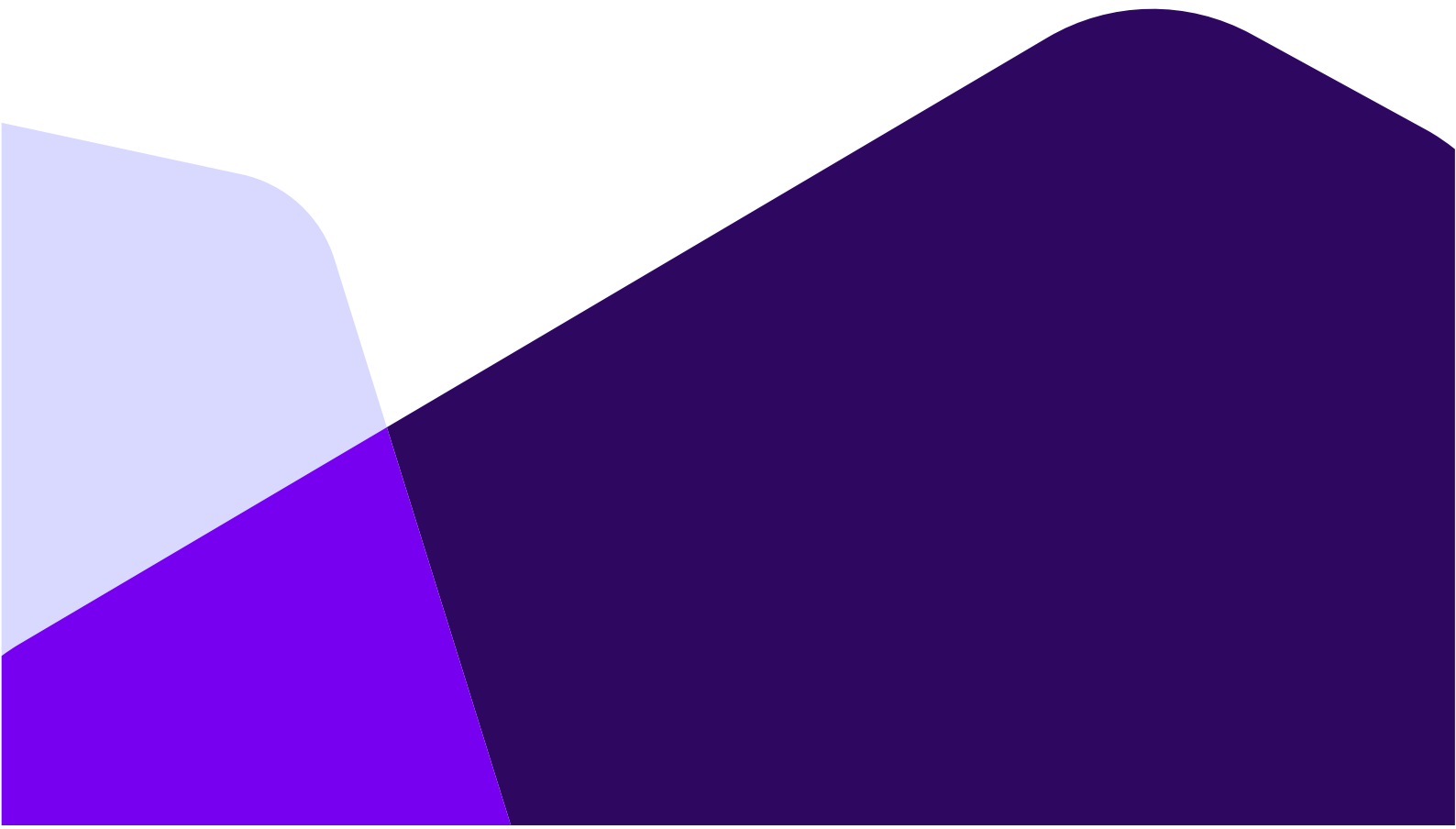


Ndashubana Yakobo

Studentnummer: 9027

Dybdelæring og engasjement gjennom blokkundervisning

En kvalitativ studie om lærerens syn på hvordan skolens timeplanstruktur kan påvirke elevenes engasjement og dybdelæring



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Ndashubana Yakobo

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Dette har vært en lang prosess, men som alle andre prosesser har den en begynnelse og en slutt. Under dette masterløpet har jeg fått muligheten til å bli kjent med mange andre som er like engasjert i å lære og å lære bort. Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven uten påvirkningen av alle mine tidligere lærere, forelesere, elever, klassekamerater og mine foreldre som har vært med på å propellen meg gjennom det vi kaller oppvekst. Gjennom oppveksten har jeg fått muligheten til å utvikle en indre trang for å kunne lære, samt det å lære bort. Med en bakgrunn fra en annen kontinent har lærerne som har hatt meg gjennom årene kanskje fått en mer krevende jobb med å få meg til å forstå ulike glosser, tematikker, normer og fagstoff. Uten dem hadde det vært meget vanskelig for meg å være her i dag. Med det er jeg meget takknemlig for at jeg hadde akkurat dere som lærere, mentorer og forbilder.

Denne oppgaven fikk sin inspirasjon fra en av de så kalte forbildene mine. En lærer jeg hadde i norsk faget siste året på videregående skole. Der dette var et fag som jeg særdeles ikke likte, jeg hadde aldri vært engasjert i norsk timene. Jeg så ikke relevansen i å lære meg om den eldre Edda eller om et dykke hjem av Henrik Ibsen. Ettersom i utdanningsprogrammet på påbygg har 281 timer med norsk, var det lagt opp til at jeg hadde en fagdag med norsk vær uke. Vær eneste dag vi hadde norsk følte det som tiden gikk fortere, jeg gikk vær dag ut av norsk timene med et smil i munn og mye av det vi gikk gjennom kunne jeg ta i bruk i andre settinger. Jeg kunne plutselig se sammenheng mellom tidsepoken nasjonalromantikken og den norske grunnlov. Dette mente jeg ikke var et tilfelle og jeg ønsker i denne oppgaven å finne ut hvordan hun klarte å få en elev som meg engasjert i et fag jeg ikke var glad i.

Når det kommer til engasjement så vil jeg takke veilederen min Anne Cathrine Hogsnes Asplin som har vært meget engasjerende og inspirerende gjennom hele denne oppgaven. Med mange gode innspill, råd og veiledning. Jeg vil også takke informantene og ledelsen på skolen som ville delta i denne oppgaven.

Jeg vil også takke min kone, denne oppgaven er et resultat av hennes oppmuntring og mye støtte. Der hun også har hatt troen på at jeg skulle klare å ro denne oppgaven i land.

Drammen, juni 2024

Ndashubana Yakobo

Sammendrag

Denne master oppgaven tar i bruk brevmetoden for å samle inn kvalitativ data på lærernes innsikt på blokkundervisning. Denne oppgaven bruker en skole som en case, ettersom denne skolen har tatt i bruk blokkundervisning i mange år. Oppgaven setter søkelys på hvordan denne tilnærmingen å planlegge timeplanen på er med på å påvirke elevenes engasjement og dybdeløring, og oppgavens problemstilling er:

Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdeløring gjennom å undervise i blokkdager?

Oppgaven undersøker en annen måte å planlegge timene på, med en ukjent framtid er det sentralt at elevene utvikler kritisk tenkning og god dømmekraft, og blokkdager er en av tiltakene skolene kan innføre for å få til dette. Studien viser til at blokkdager kan være en verdifull fremgangsmåte å fremme elevenes dybdeløring. Dybdeløring er en prosess som er preget av oppløringens verdigrunnlag og engasjementet hos eleven er utviklet gjennom denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Neece, 2019, s. 18)

Oppgaven har tatt i bruk brevmetoden for å innsamle tilstrekkelig empiri for å besvare på problemstillingen. Informantene som har deltatt i studien har blitt strategisk valgt ut av den grunn at de jobber på en skole som tar i bruk blokkdager i undervisningen. Det kommer tydelig fram i deres besvarelse at variasjon av arbeidsformer og fleksibilitet er med på å engasjere elevene i undervisningen. Det empiriske materialet består av 8 brev som er utviklet av 8 lærere fra ulike seksjoner på den gitte skolen, analysen av de åtte brevene ble gjennomført ved å ta i bruk Johannessen, Rafoss & Rasmussens (2018) fire faser innen tematisk analyse.

Det viser seg til at det er flere utfordringer med denne tilnærmingen å planlegge timene på, men med tilstrekkelig bistand fra skoleledelsen i form av kunnskap, ressurser og tilrettelegging for lærersamarbeid kan de ulike utfordringene løses. Med kunnskapsløfte LK06 fikk skoleeierne og skoleledelsen mer frihet til å dirigere skolene og deres behov. Oppgaven vil også trekke fram hvordan utdanningspolitikken har vært med på å få denne tilnærmingen inn til klasserommene og hvorfor desentraliseringen har muliggjort at elevene har fått mer autonomi.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Kontekst, aktualitet og bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Politikk og utdanning	1
1.1.2 Reformideene og NPM bølgen.....	2
1.1.3 Internasjonalt til nasjonalt	2
1.1.4 Modernisering og desentralisering	3
1.1.5 PISA og kvalitet i norsk skole.....	3
1.1.6 Økt timetall og bedre kvalitet.....	4
1.1.7 Kultur for læring.....	5
1.1.8 Kvantitet eller kvalitet	6
1.2 Formål	6
1.2.1 Engasjement og motivasjon	7
1.2.2 Engasjement og dybdelæring	8
1.2.3 Dybdelæring gjennom blokkdager	9
2 Teori	11
2.1 Blokk timeplanlegging	12
2.1.1 Blokkundervisning	12
2.1.2 Carnegie strukturen vs blokkstrukturen	13
2.1.3 Læringsstrategier i blokkundervisning.....	13
2.2 Engasjement	14

2.2.1 Engasjerte lærere	14
2.2.2 Hva er engasjement?	15
2.2.3 Kognitive elementet	16
2.2.4 Affektive elementet	17
2.2.5 Atferds element	17
2.2.6 Engasjert klasseromskulturer	17
2.2.7 Selvbestemmelsesteori og engasjement	18
2.2.7.1 Kompetanse	19
2.2.7.2 Autonomi.....	19
2.2.7.3 Tilhørighet.....	20
2.2.7.4 Relevans	20
2.2.8 Dypere læringssirkelen av engasjement	21
2.3 Dybdelæring	21
2.3.1 Definisjon på Dybdelæring	22
2.3.2 Dybdelæring og overflatelæring.....	22
2.3.3 Tiltak og arbeidsformer for å fremme dybdelæring	23
2.3.3.1 Fremkalling av etablert kunnskap fra langtidsminnet	24
2.3.3.2 Fordypning i læringsstoffet over tid.....	24
2.3.3.3 Elevaktive arbeidsformer	25
2.3.3.4 Bruk av prøver og tester som krever forståelse og problemløsning.....	26
2.3.3.5 Verdien av læringsstoffet og aktivitetene.....	27

2.3.3.6 Lær elevene selvregulerende ferdigheter	27
3 Metode.....	28
3.1 Humanvitenskap- forstående kunnskap	29
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologisk metodetilnærming	29
3.1.2 Eksistensiell hermeneutikk.....	30
3.2 Kvalitativ og kvantitativ	31
3.2.1 Vurdering og utvalg av metode	31
3.3 Forskningsdesign.....	32
3.3.1 Forskningsdesign formål og utvalg	33
3.3.2 Brevmetoden som design	34
3.3.3 Goder og ulemper.....	35
3.3.4 Gjennomføring	37
3.4 Utvalg og Case Opptur videregående skole	38
3.5 Analyse.....	39
3.5.1 Tematisk analyse	40
3.5.1.1 Forberedelse	40
3.5.1.2 Koding.....	41
3.5.1.3 Kategorisering	42
3.6 Empirikvalitet.....	43
3.7 Reliabilitet	44
3.8 Validitet.....	45

4 Resultater.....	46
4.1.1 Hvordan er det å undervise i blokkdager.....	46
4.1.2 Utfordringer ved blokkundervisning.....	48
4.1.3 Er det en endring i elevenes engasjement under blokkdager.....	49
4.1.4 Hvordan tilrettelegger du blokkdager for å fremme dybdelæring.....	51
4.1.5 Matrise.....	54
5 Diskusjon.....	55
5.1 Blokkundervisning in i norsk skole.....	56
5.2 Utvikling gjennom blokkundervisning.....	56
5.2.1 Selvinnsikt gjennom blokkdager.....	57
5.2.2 Forholde mellom blokkdager, dybdelæring og engasjement.....	57
5.3 Endringer i elevengasjement.....	58
5.3.1 Årsaksforhold til endringene.....	59
5.3.2 Affektive elementer.....	59
5.3.3 Kognitive elementer.....	60
5.3.4 Atferdsmessige elementer.....	61
5.4 Tilnærminger for å fremme dybdelæring på blokkdager.....	61
5.4.1 Konkrete tilfeller av dypere forståelse.....	62
5.5 Utfordringer og elevenes håndtering av blokkdager.....	62
5.5.1 Håndtering av utfordringer.....	63
5.5.2 Lærende skole.....	64

6 Konklusjon	66
7 Avslutning	67
8 Litteraturliste	68
Vedlegg 1 Vurdering og tilbakemelding av personopplysninger fra SIKT	75
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informantene.....	76
Vedlegg 3 Samtykkeskjema	78
Vedlegg 4 Brev til informantene	80
Vedlegg 5 Svarene fra informantbrevene.....	82

1 Innledning

I dette kapitlet vil oppgaven belyse hvordan utdanningspolitikken har vært med på å forme skolen som en organisasjon over tid, som igjen har hatt en påvirkning skolen, skoleledere, lærere og måten elevene tilegner seg kunnskap på. Dette blir belyst med intensjonen av å få en klarere forståelse på hvorfor noen skoler planlegger ulikt fra andre skoler. Der desentraliseringen av den norske skolen hadde en påvirkningskraft til dette. Ved at oppgaven skal sette søkelys på en skole som anvender en utradisjonell måte å planlegge timeplanen på, så vil det også belyses hvordan timetallet på skolen har utviklet seg over tid. Kapitlet vil både være en introduksjon, tidligere forskning og problemstillingsoppbygning til oppgaven.

1.1 Kontekst, aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Den kjente motivasjonskrisen er ikke bare et problem som omhandler de nasjonale grensene, men mangel av motivasjon og lærelyst er også et vesentlig problem internasjonalt (Sørensen, Hutter, Katznelson og Juul, 2013, s. 9-10). De fleste som har arbeidet i et utdanningsinstitutt anerkjenner viktigheten motivasjon er for elevenes læringsutbytte. Drivkraften som vi omtaler som motivasjon er bærebjelken bak innsats for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.135). Det vil derfor være sentralt å forme undervisningssituasjoner som kan fremme elevenes motivasjon, noe som vil være vesentlig for deres skolefaglige utvikling. I utdanningsfeltet vil det derfor være naturlig å rette oppmerksomheten mot det å motivere for læring av barn og unge. Dette kan også komme ved at det påpekes at elevenes motivasjon for læring har en klar sammenheng med frafall i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12-13). Dette har igjen skapt bekymringer hos utdanningsmyndighetene. Ettersom at frafallet på videregående skoler har sterk påvirkning på elevenes framtid, som igjen kan påvirke samfunnsøkonomien.

1.1.1 Politikk og utdanning

Blant politikere er skolen og utdanning høyt prioritert der mange vil bidra til at skolen blir bedre. Det er vanlig at politikerne står fram med meninger om hvordan læreren bør undervise mener Imsen (2020, s. 30). PISA (Programme for International Student Assessment) er en undersøkelse som har et formål med å evaluere utdanningssystemet i de ulike landene og hvor dyktig de er til å forberede elevene til videre studier, yrkesliv og en aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). På den internasjonale arenaen vil alle land

fremstå med et godt utdanningssystem, utdanning har blitt en faktor for internasjonale sammenligninger. Pedagogisk psykologi og læringspsykologi er ettertraktet med den grunn at den kan bidra med effektivisering av elevenes læringsutvikling (Imsen, 2020, s. 30).

Vurderingsteorien har vært attraktiv for myndighetene, men det vil ikke si at det er den eneste veien til effektiv læring hos elevene

1.1.2 Reformideene og NPM bølgen

Berlin-muren falt i 1989 etter det oppsto det en tydelig ideologisk retningsendring i de fleste europeiske land til nyliberale samfunnsstenkninger. Dette igangsatte reformideene på samfunnsnivå som tiltak i retning av mer privatisering, markedsorientert, desentralisering og konkurranse. På organisasjonsnivået belyste man nødvendigheten for økonomiske insentiver, ledelse, fleksibilitet og resultatstyring. Ideologi skriften ga opphav til «New Public Management» bølgen (Møller, Prøitz, Rye, Aasen, 2013, s. 24). Styringsstrategien for offentlig sektor inne for NPM omhandler en overgang fra en situasjon der den sentrale myndigheten styrer gjennom tinget bevilgninger, lover og direktiver. Dette for en situasjon med mer desentralisert beslutningsmyndighet, brukerstyring og valgfrihet. Myndighetens hovedoppdrag vil dermed være å utvikle visjoner, målsetninger og et samfunnsmandat for skolen, samt stimulere til lokale initiativ når det kommer til strategier, tiltak og løsninger, og kontrollere om målsetningene er nådd gjennom et komplekst vurderingsregime (Aasen, 2006, s. 31). De ulike styring og ledelsesstrategiene ble på mange måter sett på som nødvendig for å kunne lykkes i fornyelsen av offentlig sektor i landet vårt. Denne bølgen (NPM) styringslogikk var noe offentlige sektorer begynte å implementere og har tilrettelagt for reformarbeidet i mange land (Møller, Prøitz, Rye, Aasen, 2013, s. 24) (eget arbeid, 2023).

1.1.3 Internasjonalt til nasjonalt

Organisation for Cooperation and Development (OECD) påpeker at utdanningsorganisasjonene burde styres som alle andre organisasjoner. Med en internasjonal orientering i skolepolitikken, ble skolen en faktor i en global konkurranse som påvirket til at internasjonale aktører ble premissleverandører. Utover 1990-talle ble EU og OECD mer vesentlige utdanningspolitisk premissleverandører for fornyelse av offentlige sektorer, som blant annet skoler i Norge (Møller, Prøitz, Rye, Aasen, 2013, s. 24; Djupedal, 2022, s. 30).

OECD har sterke tilknytning til mange Europeiske og internasjonale organisasjoner som for eksempel EU, UNESCO og Verdensbanken. OECD har stor påvirkningskraft på nasjonale læreplaner, dette er på grunn av at organisasjonen anvender nasjonale rapporter og PISA tester (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 59). The Programme for International Student Assessment er en treårig internasjonal standardisert prøve som finner sted ved slutten av den obligatoriske skolegangen hos elevene og har sin hensikt med å kartlegge hva elevene får til med den kunnskapen de sitter med fra skolen. Der den setter søkelys på hvordan de bruker kunnskapen og ikke bare gjenskaper kunnskap (Hopfenback & Görger, 2017, s. 1). Ved at PISA testen er pensum uavhengig, måler ferdigheter og kunnskap innenfor vitenskap, matematikk og litteratur, samt forhandler med politikere verden rundt. Har den blitt den mest dominerende internasjonale testen som politikere anvender for å utvikle utdanningspolitikken i landene deres (Hopfenback & Görger, 2017, s. 2) (eget arbeid, 2023).

1.1.4 Modernisering og desentralisering

Rådene fra politikuttforminger i mange andre land og overnasjonale organer inspirerte til moderniseringen av de offentlige sektorene, som gjorde seg betydelig i Norge på sent 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet (Møller, Prøitz, Rye, Aasen, 2013, s. 25).

Styringsprinsippet rammestyring og mål- og resultatstyring hadde en stor betydning over tid i forholdet mellom staten og kommunesektoren i Norge. Det kom tydelig fram i både NOU 2000: 22 og Meld. St. 31 (2000-2001) at det var en økning av statlig detaljstyring i kommunesektoren. Den statlige styringen innså regjeringen ga ikke tilstrekkelig tjenestetilbud til alle deler av landet, samt at den hadde svekket mulighetene til lokale, effektive løsninger som gagnet det enkelte lokalsamfunns og dets innbyggers prioriteringer og behov. Det ble tydeliggjort at kommunale selvstyring hadde egenverd, ettersom den ga både innflytelse og mulighet til den enkelte borger som kunne da påvirke egen hverdag. Med dette var det ønskelig av de nasjonale myndighetene å redusere statlige detaljstyring av kommunesektoren (Møller, Prøitz, Rye, Aasen, 2013, s. 25).

1.1.5 PISA og kvalitet i norsk skole

Etter PISA-sjokket i 2001 og middelmådige prestasjoner ble kvaliteten i norsk skole noe som måtte forandres. Det nasjonale kvalitetsvurderingen ble etablert sammen med andre tiltak til å fremme bedre kvalitet i norsk skole (Briseid, 2019). Dette systemet består av mange prøver,

datakilder og verktøy skolene og skoleeierne tar i bruk. Ifølge nasjonale myndighetene vil dette være obligatorisk og anvende og følge opp (NOU 2023:1, 2023, s. 75).

Kvalitetsvurderingssystemet ble innført i 2004 og igjennom årene har den blitt oppdatert. Dette systemet er anvendt av alle utdanningssystemer i landet, formålet med dette systemet er å kunne tilrettelegge for kunnskapsgrunnlag som kan være med på å fremme kvaliteten i skolen, samt muliggjøre det å vurdere ulike aspekter i opplæringen (NOU 2023:1, 2023, s. 9). Utdanningsdirektoratet fikk som oppdrag og administrerer NKVS, samt følge opp norske skolers deltakelse i internasjonale tester som *Trends in International Mathematics and Science Study*, *Progress in International Reading Literacy Study* og PISA. Derimot skulle kommunene tilrettelegge et overordnet system som hadde hensikt med å samle inn data fra skolene for å vurdere utviklingen innen opplæringen (Briseid, 2019) (eget arbeid, 2023).

1.1.6 Økt timetall og bedre kvalitet

Skoleforskningen i Norge har siden 90-tallet blitt preget av internasjonaliseringen av den norske skolen. Innflytelsen har ført til læreplaner som er utviklet rundt læringsutbyttebeskrivelser, kompetanse og ferdigheter. I hovedsak er det den indre kunnskapstrukturen som har blitt restrukturert, men fagenes ytre struktur er noe som ikke har fått tilstrekkelig interesse hos forskere. Her påpeker Elise Farstad Djupedal spesifikt til skolefagenes timetall (Djupedal, 2022, s. 30). Stortingsmeldingen *Mer kunnskap til flere* (Meld. St. 43 (1988-1989) kom stortinget for første gang med et bestemt forslag om timetallsøkning i skolen. Intensjonen bak endringen var en økende mistro til kvaliteten i norsk skole og en sterk tro på utdanning, ettersom befolkningens kunnskap er noe vi skulle leve av i fremtiden. Denne betraktingen fikk sinn utspring fra *Langtidsprogrammet* (Meld. St. 4 (1988-1989)).

Fra et politisk ståsted var det mest gunstig å endre skolen. Alle partiene ønsket derfor mer skole, om det var flere år med skole, flere timer med skole eller begge to er noe som ble vurdert (Djupedal, 2022, s. 32-33). Den politiske prosessen i 1990 medførte til både til flere skoletimer og at grunnskolen ble forlenget med ett år til. Det ble tatt opp mange ulike forslag, men regjeringen og flertallet fra Stortinget støtta forslaget fra Magnussen-utvalget (1992: 10). Med det ble grunnskolen forlenget med tre år og barn på seksårsalderen kunne starte på skolen. En av argumentet til Magnussen-utvalget var at mer undervisning kunne håndtere endringene i familiene og det økte kompetansekravet i arbeidslivet (Djupedal, 2022, s. 33).

Etter at Stoltenberg måtte tre av den 19. oktober 2001 ble Kjell Magnus Bondeviks andre regjering utnevnt av kong Harald V. Regjeringen la fram forslag til hva statsbudsjettet skulle bli prioritert til. Tilrettelegge for mer skoletimer for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet var noe de særdeles ønsket å prioritere budsjettet på. Resultatet til slutt ble til en økning med 228 timer på to år (Djupedal, 2022, s. 33). Tidligere i 1998 påpekte OECD at Norge hadde et lavt timetall, og at timetallene vil være avgjørende faktor og kvalitetsindikator i skolen. Det blir tydeliggjort at sammenhengen mellom antall undervisningstimer, prøveresultater og skolekvaliteten la grunnlaget til å heve undervisningstiden enda mer. Det ble derfor ikke et sjokk at Kvalitetsutvalget foreslo for at timetallene i skolen skulle økes som ett av sine tiltak for å fremme kvaliteten i skolen da de belyste sine rapporter i 2002 og 2003 (Djupedal, 2022, s. 33).

1.1.7 Kultur for læring

I Meld. St. 30 oppfordret stortinget at skolen skulle forandres parallelt med samfunnet. Ved at ny kunnskap, erkjennelse, omgivelser og utfordringer vil påvirke skolen og hvordan den løser dens oppdrag på. Der stortinget påpeker at for at skolen skal lykkes med dens visjon «å skape en bedre kultur for læring» er det nødt til å bli bedre på å utvikle lysten til å lære. For å kunne det må selve skolen være en lærende organisasjon. Det er kun gjennom en slik organisasjon man kan stimulere elevenes interesse og motivasjon for læring. Med dette måtte skolen forandre måten den skulle driftes på, de nasjonale myndighetene la til rette for mer mangfoldige løsninger og fremgangsmåter som kunne anvendes. Formålet med dette var å tilpasse forholdene for de enkelte skolene, lærerne og elevene (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3). Det er flere utfordringer skolen får ved stadig mer kunnskapsdrevet samfunn. Det som skulle være med på å løse dette var utdanningspolitiske systemskifte som ble innført av utdannings- og forskningsdepartementet. De ulike endringene ble gjennomført gjennom å innføre reformen *Kunnskapsløfte*, som fikk sterk innflytelse og drivkraft fra PISA testene. Reformen var designet med formålet for å øke elevenes testresultater (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 68). Denne reformen tok for seg at styringen av utdanningssystemet i større grad skulle håndtere nasjonale mål, mer lokale handlingsfrihet og ansvaret ble lagt mer på den enkelte skolen og skoleeierne. Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006 ga skolene større frihet til å utvikle både metoder, innhold og læringsplattformer enn før (Aasen, 2006, s. 81).

1.1.8 Kvantitet eller kvalitet

Barna som ble født i 2006 avsluttet den obligatoriske grunnskolen i 2022, videre i skolegangen vil de følge treårig eller fireårig videregående opplæring som avsluttes i 2025 eller 2026. Det er sannsynlig at halvparten av dem går videre utdanning gjennom enten profesjonsutdanning eller bachelorgrad som de kan fullføre i 2029 (Aasen, 2006, s. 37). Kvaliteten på den skolen barna skal få i deres opplæring og dannelse er avgjørende for deres utvikling. Den skolen barna møter på er preget av faktorer som er tidløst og bestandig. Samfunnsoppdraget til skolen og dens begrunnelse er alltid aktuelt, ved at skolen er en institusjon som binder oss sammen. Der den er forankret i fortiden og forbereder oss for fremtiden, samt overføre kunnskap, kultur og verdier fra en generasjon til neste. Skolen skal være et sted der elevene kan utvikle seg, slik at de er i stand til å ta reflekterte valg og påvirke sin egen framtid (Meld. St. 30 (2003 2004), s. 3).

Interessen og engasjementet i et fag er størst blant elevene når faget er tilrettelagt for at elevene er aktive og delaktige. Det ligger dermed et stort forbedringspotensial hos den enkelte skolen for å gjøre faget mer attraktivt for elevene, der de kan sette søkelys på fremgangsmåter og metoder som kan engasjere elevene mer (Meld. St. 30 (2003 2004), s. 46). Timeantallet elevene skal ha i de ulike fagene er dirigert og bestemt av staten, men skolene har fått mer tilgang til å styre hvilke metoder og tiltak som kan anvendes for å fremme elevenes utvikling. Timeplanen er et av de mest betydningsfulle dokumentene i skolen påpeker Djupedal. Etersom den strukturer elevene og lærernes arbeidsdag, samt en rekke andre rammer innenfor skolen som blant annet fraværgrensa og hvor lenge man har et fag i løp av dagen. Timeplanen setter derfor de ytre rammene for undervisningen i skolen, noe vi kan forankre som den synlige politiske styringen av skolens kunnskapsinnhold (Djupedal, 2022, s. 1).

1.2 Formål

Denne oppgaven setter søkelys på en fremgangsmåte en skole kan tilrettelegge timene for elevene ved en skolen. Det er sentralt å presisere at denne oppgaven ikke kommer til å gå i dybden på hvilket tiltak som eigner seg best eller dårligst, men heller om et tiltak fungerer godt eller ikke i henhold til elevenes dybdelæring og engasjementet på skolen.

Med påvirkningen fra New Public Management bølgen og OECD tilrettela staten for mer frihet til den enkelte skolen med reformen LK06 (Aasen, 2006, s. 31; Møller, Prøitz, Rye,

Aasen, 2013, s. 24-25; Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3). Dette muliggjør at skoleeierne og skolelederne kunne bestemme hvordan de kunne organisere de ulike timene på deres skole. Oppgaven har tatt en skole som et utgangspunkt for å besvare på problemstillingen. Dette er på grunn av skolen tar i bruk en utradisjonell måte å planlegge timene sine på.

Fremgangsmåten denne skolen planlegger timene sine på er det ikke mange som har tatt i bruk. Fordi selv med de økte antallene med skoletimer var det ikke først før i 2015 elevene i Norge skåret over å gjennomsnitte på PISA-testene (Hopfenbeck & Görger, 2017, s. 197-198). Dette er noe vi kan se nærmere på, ettersom det viser seg at selv med økt timetall så er det ikke garantert mer læring. Det argumenteres for at det er ikke hvor mange antall timer man har til gode som gjør en forskjell, men hva og hvordan man tilrettelegger for de timene man har til rådighet.

Carnegie- metodene tar for seg seks eller syv 45 til 55 minutters klasser per dag i løpet av hele skoleåret, dette mener Kerry L. McDaniel er den klassiske måten å planlegge timene til videregående skoleelever på. Den nye tilnærmingen setter søkelys på å undervise elevene i mye lengre tidsblokker og effektivisere det å fullføre fagene (McDaniel, 1997, s. 1). En måte å senke ned kosten for samfunnsøkonomien og gjøre elevene støttende lokale initiativer som kan fremme vekst og trivsel i samfunnet, kan være ved å restrukturere skoles timeplan (McDaniel, 1997, s. 1-2). Metoden som egner seg som en av de beste når det kommer til å komprimere timeplaner og tilrettelegger for at elevene er aktive og delaktige i undervisningen er gjennom blokkplanlegging. Det er mange måter å anvende blokkplanlegging på, formålet med denne metoden er å få mer tid. Denne tiden de får gjennom blokkundervisning vil øke deres mulighet til å få dypere forståelse i tematikken de har om og bredde i deres kunnskap (McDaniel, 1997, s. 1-2)

1.2.1 Engasjement og motivasjon

Engasjement ser mange forskere på som en synlig manifestasjon av motivasjon (Bjerga, 2018). Ved at lærerne ikke kan se hvor motiverte elevene er så er det engasjement oppgaven tar i bruk som begrep. I den Nationale Research Council & Institute of Medicine 2004 belyses det at motivasjon og engasjement kan bli sett på som synonymer (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, s. 63). Oppgaven ønsker å ta i bruk begrepet engasjement, ettersom formålet med oppgaven blir å finne ut om engasjement er noe lærerne ser hos elevene under blokkdager. Det er også tydeliggjort av flere forskere at elevenes engasjement for skolearbeidet ikke er

tilstrekkelig. Det vil være vesentlig å ha engasjement for å ha best utbytte av skolen, og for å kunne utvikle seg både kognitivt og sosialt. Tilsvarende viser andre studier til at aktive og entusiastiske deltakelse i læringsaktiviteten gir elevene større mulighet til å gjennomføre skolen (Bjerga, 2018). Resultatet av hvordan skolen er og hva organisasjonen gjør med elevenes iboende interesse for nysgjerrighet på læring, har en klar sammenheng med engasjement og mangel på engasjement på skolen. Småbarn er naturlige engasjerte i det meste og det er derfor vi må sette søkelys på hva skolen gjør med barn og tenåringer som er med på å minke barnets engasjements. Dette kan være en bivirkning av at læring og undervisning er sterkt påvirket av ulikhet og raske endringer (Dennis & Dennis, 2022, s. 41-42)

1.2.2 Engasjement og dybdelæring

Engasjement mangel kan assimileres som en snøball som bare øker i størrelsen over tid. Den teknologiske fremgangen har påvirket samfunnet og skolen som en helhet. Med mange nye forandringer og utviklinger prøver skolen å holde fart med den raske utviklingen som skjer i samfunnet. Der elevene er i sentrum av det hele, som er nødt til å håndtere mange ulike apper, programmer, bøker og fag i løpet av en skolehverdag. Dette kan på mange måter være med på å påvirke elevene, som sliter med å håndtere mangfoldet av fag og tilegne seg kunnskap uten helt å klar å forstå hvordan de kan anvende den videre. Det vil være ekstremt vanskelig for en lærer å føle at elevene sitter med engasjement og indre motivasjon på skolebenken. Dette har ført til økt interesse for begrepet "dybdelæring" blant pedagogiske forskere (Fullan, Quinn & McEachen, 2018, s. 25). I Ludvigsen- utvalget påpekes det at dybdelæring i skolene vil være med på å fremme elevenes faglige kompetanse og gjøre det lettere å overføre kunnskap til andre fag. Det fordres til at skolen skal legge til rette for dybdelæringsprosesser ettersom det er med på å bidra til mer elevengasjement, opplevelse av mestring og at skolehverdagen til elevene får mer relevans (NOU 2015: 8, s. 11).

Dybdelæring er vesentlig i et samfunn som er sterkt påvirket av store teknologiske endringer (Universitetet i Oslo, 2020). Denne teknologien gir elevene flere plattformer til å tilegne seg informasjon, men det som vil være enda viktigere enn å tilegne seg informasjon er å kritisk analysere informasjonen. Med teknologien har læring av faktakunnskap ikke den samme utdannelsesmessige betydningen, samt at det vil være vesentlig at eleven tilegner seg kompetanse til å kritisk analysere informasjon innenfor et fag (Imsen, 2020, s. 74-75). Det å forme generell forståelse av begreper og sammenhenger i fag er det dybdelæring tar for seg.

Gjennom dybdelæring skal elevene være i stand til å overføre og ta i bruk kunnskap fra et fag til nye faglige situasjoner. For at elevene skal klare å mestre en ukjent framtid vil det være vesentlig å kunne overføre kunnskap og erfaringer i nye situasjoner de befinner seg i. Når elever deltar i læring sammen med andre og tar kontroll over sin egen utvikling, vil de oppnå en kompetanse som forbereder dem til å være aktive og ettertenksomme bidragsyttere i samfunnslivet og arbeidslivet (Universitetet i Oslo, 2020).

1.2.3 Dybdelæring gjennom blokkdager

Dybdelæring har mange fordeler for elevene, men den utfordrer rammene lærerne har i klasserommet ettersom de har kun 45-55 minutter til gode for å gjennomføre en skoletime. Det som også kan være anstrengende for elevene er å holde følge med alle fagene. Med Carnegie- timeplans metode vil det være mye å sette seg inn i på kort tid (McDaniel, 1997, s. 1). Der den ene timen har de historie og om den industrielle revolusjonen i 45 minutter, og deretter matte og ligninger i de neste 45 minuttene. Det vil være igjen ekstremt vanskelig for lærerne å gå i dybden i de ulike temaene på så skort tid. En kan argumentere for at det er flere dager i uka elevene har matte eller historie, men man utelukker andre fenomener som kunne vært relevant for elevens dypere forståelse av de temaene. Det er allerede vanskelig for eleven å sette seg inn i nytt fagstoff og når den først har begynte å sette seg til rette med det så skal den hoppe til et annet fag. Hvis en elev skal ha muligheten til å tilegne seg kompetanse til å analysere og kritisere informasjon vil det være sentralt at den har god nok med tid til å prosessere denne informasjonen. Det vil være meget naivt å tenke at elevene klarer dette på 45 minutter. Det å anvende kunnskap og ferdigheter i ulike settinger er sentralt for å tilegne seg dybdelæring i et fag, dette er slik at eleven over tid kan mestre mangfoldige faglige utfordringer (Imsen, 2020, s. 75). Det som blir presisert av Imsen er tid og mangfoldighet. Gjennom variasjon av læringsmetoder og tid til å anvende og tilegne seg dem kan elevene utvikle kompetanse til å ta i bruk kunnskapen de har tilegnet i andre omgivelser. Det vil derfor være sentralt at både lærerne og elevene har tid til rådighet. Det å ha 45-55 minutters timer i et fag vil med andre ord begrense elevens mulighet for dybdelæring.

Når elevene sitter med dypere forståelse i et fag og klarer å videreføre denne kunnskapen i andre fag kan eleven utvikle mestringsfølelse. Det å komme i nye situasjoner uforberedt og uten noen form for redskaper vil virke ukomfortabelt og demotiverende. Elevene som går fra å lære seg brøk også over til prosentregning uten å se noe form for likhet og sammenheng kan

føle seg hjelpeløse. Dette vil igjen være med på å påvirke deres engasjement i matte faget. Med mer tid kan lærerne tilrettelegge for prosjekt arbeid, der elevene kan jobbe med et tema i ulike settinger som kan assistere dem i å se sammenhengen mellom to temaer, samt også hele faget. Det er flere skoler i Norge som anvender blokkplanlegging på videregående skoler. Metis videregående i Bergen sentrum er kjent for å ta i bruk blokkplanlegging. På denne skolen er det hele 99% av elevene fullfører videregående på normal tid. Der rektoren Kjertan Navarsete påpeker at ett fag om dagen muliggjør at de kan jobbe aktivt med å skape et godt læringsmiljø (Aftenposten, 2023). Blokkdager på Metis videregående gir dem konkurransefordel, der de enklere kan gå i dybden av et tema eller fag når elevene for flere timer sammenhengende på å jobbe med et prosjekt (Aftenposten, 2023). Har dette en sammenheng eller er dette bare tilfeldig ettersom det er en privatskole. Oppgaven ønsker å belyse om det er en sammenheng mellom blokkdager på skolen, dybdeløring og engasjement. Der den ønsker å bruke begrepet dybdeløring som en avgjørende faktor som kan bli oppnådd gjennom blokkdager. Ved at skoleledere og skoleeiere har fått mer rom til å dirigere hvordan skolen skal driftes har de også muligheten til å tilrettelegge best mulig for både elevene og lærerne. For at dybdeløring skal formes på en skole og utvikles vil det kreve at hele skolen ser seg selv som lærende. Der lederne kan dirigere en retning som vil skape muligheter for dialoger, samt muliggjøre at skolen blir en organisasjon der mennesker tør å prøve noe nytt (Fullan, Quinn & McEachen, 2019, s. 85).

Denne oppgaven vil anvende en skole som et case, som er ette dette kalt Opptur Videregående skole. Der denne skolen tar i bruk blokkdagsundervisng. Dette er en videregående skole i Norge som har over 800 elever og alle de har undervisning i blokkdager. Oppgaven vil sette søkelys på om denne tilnærmingen til timeplanleging på den gitte skolen er med på å fremme dybdeløringen og engasjementet hos elevene.

Problemstillingen som har blitt formulert og som oppgaven ønsker å besvare er:

“Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdeløring gjennom å undervise i blokkdager?”

For å kunne besvare på denne problemstillingen har jeg utviklet, i utgangspunktet fire forskningsspørsmål

1. *Er det noen egenskaper du har utviklet eller er det noe du har lært om deg selv gjennom at skolen anvender denne tilnærmingen til planlegging av skoletimer, og hva*

er dine overordna tanker om sammenhengen mellom begrepene blokkdager, dybdelæring og engasjement?

- 2. Har du oppfattet noen ulikheter eller endringer i elevenes engasjement under blokkdager og hvis dette er tilfelle, hva tror du står bakk denne endringen?*
- 3. Har du spesifikke fremgangsmåter eller tilnærminger du anvender for å tilpasse undervingen din på blokkdager for å fremme dybdelæring hos elevene, samt har du noen konkrete tilfeller der du har erfart at elever utvikler en dypere forståelse for fagstoffet på grunn av blokkundervisning?*
- 4. Er det noen utfordringer ved å undervise i blokkdager og hvordan er det elevene håndterer dette utover hele løpet på videregående?*

Det er sentralt å påpeke at oppgaven ønsker å avdekke slik at de spørsmålene som ble stilt kunne best mulig besvare på problemstillingen. Der forskningsspørsmålene satte søkelys på de sentrale begrepene i problemstillingen som er blokkdager, dybdelæring og engasjement. Oppgaven inkludere også to andre spørsmål som i tillegg skulle hjelpe til med å besvare på problemstillingen. Disse spørsmålene kan man fremlegge som oppfølgingsspørsmål og det ble tilrettelagt at de kunne bli besvart gjennom en matrise.

Forskningsspørsmål gjennom matrise besvarelse:

- 1. Ut fra din oppfatning og observasjon hvor engasjerte er elevene i undervisningen?*
- 2. Til hvilken grad har blokkdager tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring?*

I dette kapitlet har oppgaven presentert tidligere forskning og formålet til oppgaven, samt hvordan utdanningspolitikken i landet har blitt påvirket både av internasjonale bølger, organisasjoner og politiske idealer. Oppgaven vil videre utvikle et teoretisk bakteppe som kan belyse et teoretisk ståsted for denne oppgaven.

2 Teori

Teorier som oppgaven tar i bruk er spesielt knyttet til dybdelæring og motivasjon. Når det kommer til blokkdager, er det ikke like mange norske teoretiske bøker eller fagartikler som

belyser om den. Der vi finner mange som bruker fagdager som begrep og det er noe oppgaven vurderer å ta stilling til videre. Dette har medført at det kan oppstå endringer i bruk av teorier i oppgaven. De fleste teoriene som er å finne om blokkdager finner vi i ulike engelsk skrevende artikler og bøker. Dette kan både være en ulempe og en gode for slik oppgaven utvider seg. Ved at det er et felt som ikke har blitt satt i søkelyset innenfor de norske grensene på lik linje som USA og England, men det kan også være et begrep som har blitt oversatt over til norsk. Med dette fremlegger prosjektet beskrivelsen teorier den er sikker på skal bli anvendt i forskningsprosjektet.

2.1 Blokk timeplanlegging

En av de mest sentrale verktøyene i skolen er timeplanen, der den er nyttig av mange grunner. Blant annet så tilrettelegger den for arbeidet som skal legges ned av lærer og elever, dirigerer antall elever, vurderinger og timer en lærer har ansvar for. Den legger til rette for også hvor mange lærere eleven skal forholde seg til daglig eller årlig. Den er vesentlig når det kommer til påvirkningen av relasjonene mellom alle i skolens virksomhet (Queen, 2008, s. 64). Det finnes flere måter å organisere timeplanen til en skole på. Selv i blokk timeplaner finnes det totalt 52 ulike designs. Det mest sentrale vil være hvordan modellen er tatt i bruk ikke hvilken design som er anvendt (Queen, 2008, s. 1). I denne oppgaven vil jeg kun se å sette søkelys på blokkundervisning som tar for seg det å undervise et fag gjennom en hel skoledag ikke de vel kjente designene 4 x 4 som går ut på å planlegge 90 minutter med fire ulike fag og A/B blokkplanlegging som går ut på å fordele de åtte skoletimene med ulike fag, men veksler mellom fagene annen vær dag (McDaniel, 1997, s. 18-26; Queen, 2008, s. 55-57).

2.1.1 Blokkundervisning

Blokkdager er en alternativ organiseringsmodell som også er kjent som fagdager. Dette omhandler at en dag i uken jobber elevene kun med et fag i syv eller åtte skole timer (Tobiassen, 2005, s. 38). Vi kan anvende norsk faget som et eksempel som har totalt 113 skoletimer på førstetrinne på videregående skole, hvis vi skulle organisert dette med tradisjonelle timeplanoppsett ville elevene fått tre norsk undervinger i uken fordelt på to til tre dager. Ved å samle alle disse timene til en skoledag på 7 timer kunne elevene istedenfor ha en dag med kun norsk hver andre uke (Utdanningsforbundet, 2011, s. 6-9; Tobiassen, 2005, s. 38). Formålet til timeplanoppsettet som fagdager og blokkdager er at elevene kan konsentrere

seg om kun et fag om dagen, samt har de mer tid til rådighet for å fordype seg i et fag. Dette muliggjør at eleven kan oppnå økt kunnskap (Tobiassen, 2005, s. 38). Blokkdager har også vist seg til å øke elevenes engasjement, ved at blokkdager tilrettelegger for at elevene kan administrerer tiden sin bedre ettersom de har færre fag og fokusere på (Dixon & O’Gorman, 2019, s. 586).

2.1.2 Carnegie strukturen vs blokkstrukturen

Intervallene i Carnegie strukturen tar for seg 45-55 minutters timer som er fordelt på 6-7 ulike fag i løpe av en skoledag. Denne strukturen er med på å fremme hukommelses kunnskapen hos elevene. Dette påpeker McDaniel er et snevert perspektiv ta i bruk for å fremme kunnskap på (McDaniel, 1997, s. 9). For å overkomme problemstillingene som dannes av den hurtige samfunnsendringen og håndtere de nasjonale bekymringene vil det være sentralt å utvikle kritisk tekning og problemløsningsferdigheter hos elevene. Denne fremgangsmåten er med på å måle suksessen elevene får på skolen, men mister synet av hva som vil gjøre dem i stand til å lykkes i ulike livssituasjoner. En timeplan som muliggjør for undervisninger som kan utvikle kritisk tekning og problemløsning vil være en som har mer tid til rådighet. Den store fordelene med lengre undervisninger ovenfor de korte er at det gir rom for å bearbeide kunnskap. Med blokkundervisning har læreren god tid til å bistå elevene med å forstå sammenhengen mellom forklaringsdelen av undervisningen og undersøkelsesfasen. Dette kan læreren gjøre gjennom en dialog med elevene, der det blir stilt spørsmål som har behov for høyere tekningsgrad og problemløsningsferdigheter (McDaniel, 1997, s. 9).

2.1.3 Læringsstrategier i blokkundervisning

Blokkundervisning er avhengig av effektive læringsstrategier for å være formålstjenlig (McDaniel, 1997, s. 10). De strategiene som blir presentert er godt egnet til å alle slags undervisningsformer, men med lengre avbrutte undervisningstimer vil gjøre strategiene mer komplekse og enklere å varierende. Den første strategien som McDaniel belyser er «warm up», denne strategien kan læreren ta i bruk for å få elevene i en god læringsfase. Der de kan ha aktiviteter som kan igangsette dagens undervisning. Videre trekker han fram «movement» strategien som læreren kan bruke når som helst i undervisningen for å unngå at elevene blir passive. Andre strategier som kan anvendes er samarbeids læring og store gruppe diskusjoner. Der elevene kan dele erfaringer og ideer. Læreren kan også dirigere diskusjonene for å

utfordre elevene slik at de må reflektere mer, her kan læreren også hale i land elevene som er motvillig til å delta i diskusjonen. En annen strategi som kan anvendes under blokkundervisning er «Guided Practice». Etter å ha gjennomgått hvordan man lager en beat i musikkturen for eksempel, kan elevene teste dette ut selv etter leksjonen. Denne strategien innebærer også at læreren kan være en stilas for elevene hvis det er nødvendig. Elevene får gjennom denne strategien trene på ferdighetene som ble belyst i forelesningen læreren hadde. Teknologi er her for å bli, med mer tid kan læreren ta i bruk strategier som involverer ulike media plattformer, filmer eller PC programmer for å utvikle kunnskap. Mange av strategiene som sakt kan tas i bruk i normale 45-55 minutters timer, men desto lengre tid lærerne og elevene har til rådighet desto flere strategier kan man ta i bruk i en undervisning. Blokk undervisning gjør det mulig å anvende varierte læringsstrategier (McDaniel, 1997, s. 10)

2.2 Engasjement

I dette kapitlet vil oppgaven videre belyse begrepet engasjement, med dens komplekse natur er det ikke mange som klarer å tolke begrepet helt konkret (Dennis & Dennis, 2022, s. 58). Tidligere nevnt så bruker ofte forskere både motivasjon og engasjement ovenfor hverandre. Der de ikke er i stand til å se klare skiller mellom begrepene. Her vil vi gå dypere inn begrepet engasjement og hvordan læreren kan fremme elevenes engasjement i undervisningen. Etter koronapandemien har ikke skolen vært det samme, der flere barn over hele verden sluttet å gå på skolen. Med nedstengningen av skolen kom det fram mange problemer som skolene måtte adressere. En av de mener Dennis & Dennis er elevengasjementet (Dennis & Dennis, 2022, s. 42-53). Engasjementet til elevene har en tydelig sammenheng med elevenes prestasjoner på skolen (Dennis & Dennis, 2022, s. 58). For å kunne håndtere dette problemet vil det være sentralt å vite hva engasjement egentlig er, og hva den ikke er. Slik at vi kan se forskjellen på hvordan det å engasjere seg i sammensatte problemer kan påvirke oss og andres opplevelse av myndiggjøring, samt ha kjennskap til når engasjementet minkes til en skadelig prosess av overflattisk underholdning. Dette er slik at vi kan utvikle en bedre framtid sammen (Dennis & Dennis, 2022, s. 54)

2.2.1 Engasjerte lærere

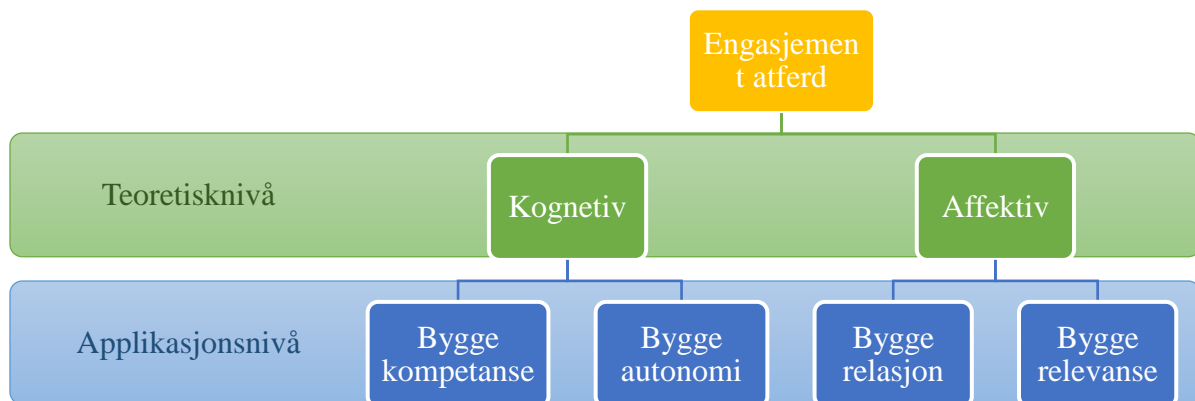
Mange lærere har stor lidenskap for yrket de har valgt og med det vil det være naturlig å tenke seg at det å få elevene engasjerte på skolen skulle være enkelt. Der mange av lærerne ønsker å få elevene begeistret for læring og utvikling. De fleste lærerne ønsker å bli lærere med formål

om å gjøre en forskjell i livet til elevene (Dennis & Dennis, 2022, s. 40). På lik linje som arkitekter ønsker å designe fine bygninger, har lærerne et ønske om å ha engasjerte elever. Hos barn så er engasjement nesten deres naturlov, et godt eksempel på dette vil vi finne når vi ser barn leke på skolegården eller i hagen. Det er nesten ikke mulig å detektere et problem ved deres engasjement da, men be dem rydde opp eller måke snø vil engasjement være det siste en vil merke på deres fjes. Det er rundt tusenvis av timer vi finner mellom disse to kontrastene av uønskede plikter og givende glede. Skolen er en organisasjon som skal føle statlige retningslinjer som opplæringsloven og læreplaner. Eleven skal igjennom en rekke kompetansemål og utvikle deres ferdigheter. Dette er med på å påvirke at eleven ikke alltid kan gjøre det de vil, der timene kan inneholder mindre appellerende fagstoff. Fra dette perspektivet på skolen kan det assimileres som om engasjement kun er et redskap for å sikre prestasjon og gjennomføre ulike målsettinger som staten har satt på forhånd. Dette vil ikke kun medføre at lærerne må jobbe med å engasjere elevene i læringsinnhold som er endelig, men de må også utpeke hvilket innhold som har potensialet til å skape engasjement hos elevene. Dette er et vesentlig problem i dagens utdanning, når det både er flere elever lærerne må forholde seg til og det er knapt med tid. Hvis ikke lærerne ikke klarer det å utlyse et engasjerende tema og gjøre innholdet engasjerende, vil det å få elevene engasjerte i skolearbeidet være meget vanskelig (Dennis & Dennis, 2022, s. 40). Det er noen elever som kommer på skolen allerede engasjerte og noen andre elever trenger hjelp fra skolen/lærerne for å bli engasjerte. Det finnes lærer som har et syn om at engasjement er noe elevene har ansvar for når de er på skolen, men elevenes engasjement er stekt påvirket av lærerens utviklingsevne. Det er en klar sammenheng på hvor engasjert læreren er og elevenes engasjement i undervisningen. Lærerens forståelse av definisjonen elev engasjement har et vesentlig inngrep på deres undervisningspraksis (Neece, 2019, s. 2).

2.2.2 Hva er engasjement?

I skolen har engasjements modeller fått mye mer oppmerksomhet, der det settes søkelys på hva som gjør en elev engasjert og hva som gjør en annen elev uengasjert. De fleste lærerne gjenkjenner engasjement når de ser det, men hvor mange forstår hvordan engasjementet blir til hos elevene? Det er en fremgangsmåte som inkluderer tre modeller som mange forskere tar i bruk for å definere elevens engasjement (Neece, 2019, s. 9). De tre modellene som anvend i fremgangsmåten er den kognitive-, affektive- og atferdsmessige-modellen. Det sammensveidede båndet mellom følelsene og tankene til eleven resulterer til elevens

engasjement nivå. Ved at modellen muliggjør at vi kan analysere atferden til eleven gjennom å ta i bruk kognitive og affektive faktorer, vil modellen være meget effektiv for å skaffe seg en klar oppfatning om eleven er engasjert eller ikke. (Neece, 2019, s. 9). Figuren under illustrerer hvordan de ulike faktorene som leder fram til elevens engasjement atferd og hvordan de er forankret til selvbestemmelsesteorien.



Figur 1. «Student engasjement relatert til selvbestemmelsesteorien» oversatt (Neece, 2019, s. 10).

2.2.3 Kognitive elementet

Den første komponenten i engasjement atferd modellen tar for seg den kognitive dimensjonen. Erfaringen eleven tilegner seg i undervisningen som er med på å fremme deres kunnskap er det denne dimensjonen uttrykker. Erfaringen er drevet av de ulike tiltakene skolen som en organisasjon tar i bruk og hvilken fremgangsmåte læreren anvender i deres undervisningspraksis (Neece, 2019, s. 10). Dette kan være alt fra hvordan timeplanen er satt opp, hvem eleven er i gruppe med eller hvor mange ganger eleven jobber med samarbeidsoppgaver. Med strategier som kan gi eleven forventninger til en rutine av oppgaver som går ut på lære direkte med andre klassekamerater, der de veksler ideer og tanker, retter på hverandres feil og støtter hverandre. Vil ikke kun fremme elevenes engasjement atferd, men de vil også gi eleven dypere kunnskap. Det å få dem besatt i temaer som er nylig fremført vil fordre at læreren tilrettelegge rom for at de kan dyrke opp ideer om det nylig presenterte teamet. Det å gi dem dette rommet til å gro nye ideer muliggjør at de kan forsterke deres forståelse. Gjennom å gi dem det rommet og tillatte at de kan forsikre deres forståelse vil læreren fremme elevens kompetanse evne og autonomi gjennom undervisningen. Etersom

forutsetningen for at eleven skal klare å konsolidere forståelsen hun sitter med, har eleven behov for akademisk kompleksitet og selvstendighet (Neece, 2019, s. 10-11).

2.2.4 Affektive elementet

Det affektive engasjementet legger føringer for hvor tilkoblet eleven føler den er i henhold til læreren, andre studenter, skolen eller situasjonen den befinner seg i under undervisningen. Elevene har mange folk den skal forholde seg til på skolen (Neece, 2019, s. 11). Læreren har tilgang til å se de positive og negative forholdene eleven har med andre elever og elevenes personlige forhold til pensum og læreplanen. Læreren kan bygge et sunt og godt forhold til eleven, og innlemme elevens interesser i hva eleven skal lære om. God relasjon med eleven er den andre sentrale redskapet for engasjement (Neece, 2019, s. 11).

2.2.5 Atferds element

Det siste elementet til engasjement er atferden. Det affektive og kognitive domene er som nevnt sammensmeltet og er dyp forankret til hverandre. Resultatet til elevenes kognitive og affektive forbindelse til undervisningen er deres atferds element. Eleven vil naturlig bli meget engasjert i hva den skal lære og hvordan den skal lære det, hvis eleven føler seg knyttet til klasserommet. Elevene som føler med, deltar i undervisningen jobber hardt og er motstandsdyktig kan flere lærere mistolke som om eleven er engasjert, men dette er atferd eleven viser som resultat av engasjement (Neece, 2019, s. 11).

2.2.6 Engasjert klasseromskulturer

Det som er ønskelig er å få fult engasjerte elever, det å forstå hvilken engasjement kultur klasserommet har kan hjelpe læreren med å reflektere fram til en bedre undervisningspraksis. Med de to elementene (kognitiv og affektiv) kan man ved hjelp av en matrise finne fire ulike engasjement kulturer i et klasserom (Neece, 2019, s. 12). Den første er kulturen med lavt kognitivt og lavt affektivt klasserom. Dette klasserommet er et farlig sted å være hvis man er en elev, der de ikke føler en forbindelse med klasserommet, samt ikke akademisk utfordret av læreren. Klasserommene med denne kulturen har elever som er uengasjerte i deres læring og dette kan ha en vesentlig effekt på deres liv lenge etter (Neece, 2019, s. 13). Dette kan oppstå ved at læreren kun har monoton forelesning, og ikke bryr seg om elevens akademiske og personlige behov. Disse elevene i dette klasserommet vil derfor ha lav selvoppfatning (Neece,

2019, s. 13). Den andre klasseromet har en kultur med høyt kognitiv- og lavt affektivt element har læreren sterk tro på at strenghet er i sentrum for å kunne ha suksess på skolen. I dette klasserommet vil elevene utvikle en akademisk selvoppfatning, men det overordnede resultatet vil være blandet. Det vil være vanskelig for eleven å innse dens fulle potensiale, hvis ikke den føler en tilknytning til læreren. Den tredje klasserommet har en kultur som har høyt affektivt element og lavt kognitivt element. Dette er når læreren har fått på seg rollen som en kompis, her vil det være lav form for dybdelæring. De eleven i dette klasserommet vil kanskje ha gode følelser om skolen, men de vil ikke utvikle en positiv selvoppfatning (Neece, 2019, s. 12). Det fjerde klasserommet er den de fleste lærere ønsker å ha, ved at denne kulturen har både høyt kognitiv- og høyt affektivt element. I denne klassen vil eleven føle at de er respektert og har utviklet en tilhørighet. For å kunne dette må lærerne utfordre elevenes akademiske ferdigheter og bry seg om dem personlig. I denne klasseromskulturen vil eleven være godt egnet til å utvikle dypere forståelse og en positiv akademisk selvoppfatning (Neece, 2019, s. 12).

2.2.7 Selvbestemmelsesteori og engasjement

Det trengs en dypere forståelse på de kognitive og affektive faktorene for å kunne utvikle et engasjert klasserom. Begrepet selvoppfatning er mye brukt i nå dagens samfunn, teoretisk forstand betyr dette de følelsene en presjon har om seg selv, deres oppfatninger og refleksjoner (Imsen, 2020, s. 340). Selvoppfatningen har en klar sammenheng med elevens oppfatning av sin egen kompetanse. Begrepet er en fellesbetegnelse på våre bevisste tanker om oss selv, på skolen vil vurderingen av vår egen kompetanse i et felt være med på å påvirke vår selvoppfatning. Den generelle kompetansefølelsen er den troen eleven har på sin egen evne til å mestre ulike kompetanser, altså en generell tro på at man kan hvis man forsøker. Denne følelsen har flere teorier fremlagt som et behov og med tilstrekkelig følelse av anatomi vil dette resultere grunnlaget for selvbestemmelsesteorien, et tredje drivkraft til denne teorien er sosial tilhørighet (Imsen, 2020, s. 341). Denne teorien kan være med på å kvantifisere og fremme elevenes engasjement i klasserommet og motivasjon er det selvbestemmelsesteorien handler om (Neece, 2019, s. 14).

Det teoretiske begrepet motivasjon anvendes til å belyse hva som forårsaker aktivitet hos et menneske, hvor mye krefter og innsats som settes inn i aktiviteten, hva som gir den direksjon, mål og betydning (Imsen, 2020, s. 304). Det finnes flere måter å bli motivert på (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Motivasjonsbegrepet er ofte delt inn i indre og ytre motivasjon i

motivasjonspsykologien. Når en aktivitet eller handling former en personlig interesse og engasjement, kan vi beskrive denne motivasjonen som en indre motivasjon. Her vil gjennomføringen føles som en belønning i seg selv. Den ytre motivasjonen der imot tar omhandler når vi gjennomfører en aktivitet for å oppnå en form for belønning eller for å unngå straff. Med denne formen for motivasjon vil gleden befinne seg i det å oppnå gjennom konsekvensen av handlingen, men ikke selve gjennomføringen (Diseth, 2019, s. 83). Hvor starter egentlig den indremotivasjonen fra? Ifølge Ryan & Deci så vil den indremotivasjonen utvikles gjennom tilstrekkelig tilgang til kompetanse, autonomi og tilhørighet eller slektskap (Ryan & Deci, 2000, s. 54; Neece, 2019, s. 14). Selvbestemmelsesteorien og akademisk selvoppfatning er forankret gjennom de gitte elementene, samt elementet relevans til innholdet som også kan gå under tilhørighets-elementet. Elevene med positive akademisk selvoppfatning vil statistisk sett ha mer betydningsfull og sterke motivasjon. Derimot elever med lav akademisk selvoppfatning resulterer til at elevene er mindre motiverte. For å kunne hjelpe disse elevene vil det være vesentlig å utvikle deres positive akademiske selvoppfatning (Neece, 2019, s. 14-15).

2.2.7.1 Kompetanse

Første steget til kognitivt engasjement er å ha en følelse av oppnådd kompetanse, når elevene tenker at de er gode i noe vil de føle seg kompetent. Kompetanse relateres til engasjementet ved at elevens tro på deres akademiske kompetanse resulterer vesentlig til hvor engasjerte de er. Elevene vil prøve å unngå oppgaver de ikke føler kompetent til å gjennomføre. En lærer kan hjelpe elevene med å føle en sans for kompetanse gjennom å gi dem formative tilbakemeldinger, ta i bruk metoder innen samarbeidslæring, oppmuntre til refleksjon og fremme elevens mestrings orientering (Neece, 2019, s. 16)

2.2.7.2 Autonomi

Friheten og kontrollen til å sette og møte mål er det andre elementet av kognitivt engasjement som kan også belyses som autonomi. Vi mennesker oppsøker å få autonomi, for å utvikle effektiv læring vil det å utvikle elevstemmen gradvis og tilføye demokrati være sentralt. Det vil være kritisk hvis en ikke bygger autonomi i klasserommet, mangel på kontroll vil medføre at elevene vet ikke hvordan de kan gjøre noe bra. Den minimale kontrollen er med på å utvikle angst. Elever oppsøker det å føle seg eldre og dette kommer ved at de føler seg mer i kontroll (Neece, 2019, s. 16). Elever med tilstrekkelig klassebasert autonomi vil være i stand til å prestere bedre, være mer engasjert og mer interessert i det de lærer om. Det å fremme

metagognitive strategier kan hjelpe de uengasjerte elevene med å bli klar over deres egne tanker. Lærere kan oppmuntre elevenes autonomi gjennom å støtte elevene med å avgjøre hvordan de ønsker å tilegne seg et konsept, delene avgjørelsesmakten, ta i bruk samarbeidslæringsstrategier som spesifikt setter søkelys på å bygge autonomi og tilrettelegge for flere måter å tilegne seg ny kunnskap på (Neece, 2019, s. 16).

2.2.7.3 Tilhørighet

Relegasjonen mellom lærer og elev kan ikke bli oversett hvis målet er å etablere et engasjerende klasserom. Selvbestedelses teorien brukes det begrepet tilhørighet, men i utgangspunktet så er affektivt engasjement praktisk talt det samme (Neece, 2019, s. 16). Tilhørighetsnivået tar for seg hvor tilkoblet en elev føler seg til læreren og klassekameratene. Elever trenger regelmessig positiv interaksjon med de samme menneskene, denne interaksjonen trenger de i lengre tidsrom og den må være stabil i form av omsorg og bekymring. Dette er slik at de kan utvikle mer engasjement og bedre sanser av elev til elev tilhørighet (Neece, 2019, s. 16). Læring og støtte vil gagne både den som lærer og den som lærer bort. I en sosialsamhandling vil begge elevene ses som aktive deltagere. Dette mener Lev Vygotsky er sentralt for at læring og utvikling skal ta plass (Vygotsky, 1978, s. 88). Lærertilhørighet har en vesentlig betydning for elevenes engasjement og prestasjoner. Med mer emosjonell støtte fra læreren kan elevene utvikle høyere grad av kognitiv, emosjonelt og sosialt engasjement. For å kunne tilrettelegge slik at elevene fosterer en relasjon mellom hverandre kan læreren utvikle omsorgsfull, støttende og samarbeidende strukturer mellom både elevene og mellom elev og lærer. Videre vil det være sentralt at lærerne observere sine egne personlige bias. En annen strategi vil være det å konstruere elevenes forbindelser med andre elevkamerater og skolen (Neece, 2019, s. 16).

2.2.7.4 Relevans

En annen relevant del innenfor indre motivasjon er relevans, dette kan også tolkes som tilhørighet til innholdet. En affektiv forbindelse til hva de skal lære om er noe elevene trenger for å være engasjerte. Det å høre verdien i det de skal lære om og om det har en betydning for deres liv, samt gjøre det de skal lære om interessant er avgjørende. Noen lærer unngår med å gjøre dette. Ved å jobbe med å forstå elevenes interesser og innlemme dette i undervisningen, ta i bruk interessante eksempler og belystninger. Kan læreren utvikle relevans i undervisningen. Det er ikke bare i klasserommet læreren skal hjelpe elevene med å gro,

læreren må også hjelpe eleven med å vokse utenfor de fire veggene demonstrasjoner (Neece, 2019, s. 16).

2.2.8 Dypere lærings sirkelen av engasjement

En blanding av høyt engasjement og komplekse oppgaver resulterer til det vi kaller dypere læring. For å kunne transformere deres måte å lære på hele livet ut vil det å utvikle kjærlighet for læring være nøkkelen for å oppnå dette. Dette vil innebærer å utvikle deres indre drivkraft og forsterke deres læringsstrategier (Neece, 2019, s. 18). Dypere læring er orkestrert når læreren gror, støtter, og fremmer elevenes kompetanse, autonomi, tilhørighet og relevans. Dette er mulig når lærere har utviklet et kognitivt og affektivt engasjement kultur og elevene vil føle at oppdraget deres er å lære. Forbindelsen mellom kognitiv og affektiv gir elevene en god følelse og er med på å produsere dopamin og oksytocin som er med på å øke kreativiteten og holdbarhet. Denne er med på å fremme elevenes evner, ved at hormonene er med på å stimulere dendrittene i hjernen og medfører at det er sterkere forbindelser. En syklus av engasjement som eskalerer til høyere nivå av læring er det dybdelæring utvikler (Neece, 2019, s. 18).

2.3 Dybdelæring

Dette begrepet kom inn som en sentral del i LK20. En av problemene til begrepet dybdelæring er at det finnes flere oppfatninger av hva den er og hvordan man kan tilrettelegge for det (Gilje, Landfald & Ludvigsen, 2018, s. 22). Dybdelæring er ikke et nytt begrep, det ble allerede tatt i bruk på 1970-tallet av Roger Säljö og Ference Marton. Der de begge undersøkte ulike fremgangsmåter individet kunne tilegne seg kunnskap på. De ulike formene delte de i to kategorier “overflatelæring” og “dybdelæring”. Individene som skulle ta for seg dybdelæring for å tilegne seg kunnskap satte kunnskapen i en større kontekst og formet en indre motivasjon. Derimot skulle individene i overflatelæring pugge detaljkunnskap for å gjennomføre en prøve (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Læreverdenen har en rekke med perspektiver på undervisning og undervisningsmetoder, den intsturksjonisme perspektivet på undervisning blir omtalt som den konservative syne på undervisning (Sawyer, 2005, s. 2). Dette perspektivet på undervisning ønsker at elevene skulle være rustet for den industrielle økonomien som preget den 20. århundre. Dette synet er ikke lenger tilstrekkelig for å utdanne barn i dagens komplekse verden. Elevene trenger nå mer kontekstuell forståelse, kompetanse i

kritisk tenkning, evnen til å uttrykke seg selv, samt forståelse for både teoretisk og matematisk tenkning (Sawyer, 2005, s. 2).

2.3.1 Definisjon på Dybdelæring

Med flere måter å forstå dette begrepet på vil det være mange perspektiver og trekke fram. Oppgaven vil primært sette søkelys på hvordan begrepet blir fremlagt av utdanningsdirektoratet, noe de belyste i den nye læreplanen (LK20). Baktanken til dette er at de fleste lærerne har kjennskap til dette begrepet gjennom den nye læreplanen. De informantene som skal tas i bruk i denne oppgaven er lærere som underviser i en norsk skole. Der de må forholde seg til retningslinjene og den norske læreplanen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som “å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder.” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette omhandler at elevene også reflektere over egen læring og anvender det de har lært i ulike forutsetninger og områder både aleine og sammen med andre mennesker. Dybdelæring blir nært innlemmet med de overordnede målene i LK20, hvor de fremhever de fundamentale verdiene og prinsippene som danner grunnlaget for skolens virke. De verdier og prinsipper som danner grunnlaget for skolens virke, skal gjenspeiles i utformingen av dybdelæringsprosesser. Disse prosessene er utviklet med sikte på å fremme positive holdninger, kritisk tenkning, refleksjon og evnen til å utføre etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

2.3.2 Dybdelæring og overflatelæring

Hensikten med kompetanse ligger i at man kan ta den i bruk, for elevene vil dette omhandle å ha redskaper som kan bli tatt i bruk for å løse utfordringer og oppgaver (NOU 2015: 8, s. 10). Begrepet *overflatelæring* blir fremlagt som det motsatte av dybdelæring og dette læringsperspektivet setter overføring av kunnskap i sentrum (NOU 2014: 7, s. 35). Ved at begge tar for seg om hvordan kunnskap blir tilegnet og bearbeidet har forskjellene på dybdelæring og overflatelæring fått mye oppmerksomhet av de sosiokulturelle og kognitive perspektivene på læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.78). For noen forskere så ligger interessen deres hos hvordan elevene tilnærmer seg fakta på varierte måter, der de har ulike intensjoner. Dybdelæring intensjonen kan for eksempel være at elevene forstår fagstoffet og ser sammenhenger og mening. I overflatelæring kan intensjonen ligge i å huske fagstoffet uten at det gir en dypere forståelse. Prosessen i dybdelæring har den intensjon om at informasjonen

resulterer i dybdekunnskap, der imot vil intensjonen bak prosessen til overflatelæring resultere til overflatekunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.78). For å få en klar belysning på forskjellene mellom de to begrepene i undervisningen utviklet Sawyer denne tabellen som er oversatt av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7, s. 36)

Dybdelæring	Overflatelæring
Elever relaterer nye idéer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer.	Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til det de kan fra før.
Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen.	Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer.
Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.	Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor.
Elever vurderer nye idéer og knytter dem til konklusjoner.	Elever har vanskelig for å forstå nye idéer som er forskjellige fra de som er møtt i læreboka.
Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk.	Elever behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført av en allvitende autoritet.
Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læreprosess.	Elever memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier

Tabell 1. Dybdelæring og overflatelæring. (Sawyer, 2014, s. 5. Oversatt av NOU 2014: 7, s. 36)

2.3.3 Tiltak og arbeidsformer for å fremme dybdelæring

Bolstad påpeker at dybdelæring omhandler mer enn hukommelseskunnskap, den tar for seg også de kognitive prosessene til elevene slik at de forstår noe de ikke forsto før (Bolstad, 2020, s. 11). Dybdelæring formes gjennom å ta i bruk både hode og kropp. Ifølge Bolstad omfatter dybdelæring også kroppslig læring. For at dybdelæring skal utvikles, må elevene

være aktive på flere plan, både kognitivt, sosialt, motorisk og emosjonelt (Bolstad, 2020, s. 13). Forståelsen av dybdelæringsprosessen har sitt utspring fra teorien om informasjonsprosessen og konstruktivistiske læringsteori. Der den legger vekt på å danne elevens meningsfylte kunnskapsstrukturer og en bredde mellom strukturene. Med en slik utgangspunkt i kognitiv teori har Skaalvik og Skaalvik utviklet arbeidsformer og tiltak lærerne kan ta i bruk i undervisningen for å fremme dybdelæring hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81). De ulike arbeidsformer og tiltakene vil bli belyst under og er en sentral teori for denne oppgaven.

2.3.3.1 Fremkalling av etablert kunnskap fra langtidsmminnet

Ved at elevene utvikler ny kunnskap gjennom å anvende forståelsen og kunnskapen de allerede har, vil det være vesentlig å assistere elevene med å frembringe deres forståelse og kunnskap. Med dette kan lærerne hvis det er behov korrigere denne kunnskapen og fotsålen eleven sitter med og deretter videreutvikle kunnskapen. For å etablere dette vil det være nødvendig at læreren tar i bruk flere ulike arbeidsformer, det vil ikke være tilstrekkelig å kun anvende «teaching by telling» i form av forelesning eller gjennomgang av nytt fagstoff. Denne tilnærmingen har fare for å føre til vesentlige misforståelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81).

2.3.3.2 Fordypning i læringsstoffet over tid

Dybdelæring som læringsprosess er godt kjent ved at elevene får anledningen til å fordype seg i læringsstoffet over en lengre tidsperiode og at de blir assistert med å forstå begreper og sammenhenger. Integrering av et mangfoldig av eksempler på ett å samme fenomen i undervisningen vil kunne fremme en dypere forståelse hos elevene som kan tas i bruk i ulike kontekster. For å forstå de underliggende strukturene og utvikle et robust begrepsapparat vil dette være avgjørende for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82). Arbeidsbelastningen og en stor kvanta av fagstoff kan bli for omfattende for elevene og dette vil være med på å påvirke tiden de har til rådighet som kan bli brukt til fordypning. Stort omfang av fagstoff og arbeidsmengde kan ofte resultere til overflatelæring. I St.meld. nr. 28 (2015-2016) argumenteres det for at dybdelæring krever at elevene for muligheten til å engasjere seg dypt og kontinuerlig med læringsstoffet. For å oppnå dette blir det fremlagt i meldingen at omfanget av fagstoff i skolen bør reduseres, med den hensikt at elevene kan få mer tid til fordypning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16). Det vil være

essensielt at lærerne også har en dyp og bred kunnskap om det elevene skal lære for å kunne fremme dybdelæring. I tillegg vil det være nødvendig at læreren er i stand til å tilrettelegge gradvis progresjon som kan være med på å behagelig gjøre innlæringen. Flere avgjørende faktorer vil være at læreren har tilstrekkelig fagkunnskap og klar innsikt på elevenes læringsforutsetninger, samt deres kapasitet og engasjement til å tilegne seg ny kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82).

2.3.3.3 Elevaktive arbeidsformer

Aktiv deltakelse i egen læringsprosess vil være med på å gi eleven grundig kunnskap og med god forståelse. Samtale med elevene vil ikke kun hjelpe med å oppklare deres misforståelser, med det kan også være et redskap som kan være hjelpelig med å belyse deres tidligere etablerte kunnskap fra langtidsminner. Gjennom samtaler kan eleven også organisere den nye kunnskapen i meningsfulle kunnskapsstrukturer. Det at elevene skal ha muligheten prøve ut og ta i bruk læringsstoffet i nye situasjoner er en faktor som omgås i dybdelæringsprosessen. Denne tilnærmingen er med på å utvikle elevenes problemløsningsevner som er med på å øke deres evne til overføring av læring. Hvis elevene ikke får denne muligheten kan undervisningen fremstå som situert som er en læringsform som er begrenset til spesifikke kontekster. Det å forme mening og forståelse av læringsstoffer sammen med andre er noe elevene må få anledning til. Slikt kan dybdelæring bidra med å styrke elevenes samarbeidsferdigheter som kan tas i bruk til å kommunisere kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82). De elevaktive læringsformene må bearbeides og struktureres. Dette muliggjør at læreren kan ha strukturert gjennomgang og forklaring av fagstoff. Struktureringen og bearbeidelsen av læringsstoffet er noe elevene trenger assistanse med, ettersom ensidig bruk av elevaktive arbeidsformer vil ikke nødvendigvis konkludere med dybdelæring. Igjen er det sentralt å presisere at læreren bør benytte seg av flere ulike arbeidsformer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 83).

Variasjon og fleksibilitet er flere ganger blitt fremlagt som en sentral faktor for å kunne fremme dybdelæring i en undervisning. Der lærerne kan ta i bruk ulike metoder og arbeidsformer. Det blir også presisert at læreren bør ha en rekke med arbeidsformer å velge mellom, med den hensikt av at de kan velge den beste formen til det fagstoffet elevene skal arbeide med. Med flere arbeidsformer er det enklere for læreren å tilpasse elevenes utvikling, samt gjør det mulig at læreren kan bytte mellom arbeidsformer dersom fremgangsmåten som var valgt ikke egnet seg godt nok til ønskede resultater for elevenes læring (Skaalvik &

Skaalvik, 2018, s. 84). Tankekartet illustrerer ulike arbeidsformer som kan være med på elevens dybdeløring og bearbeiding av kunnskap.



Figur 2. Tankekart «Eksempler på variasjon av arbeidsformer for å fremme dybdeløring» av Skaalvik & Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 84)

2.3.3.4 Bruk av prøver og tester som krever forståelse og problemløsing

Elever vil veksle mellom læringsstrategier avhengig av hvilken type tester og prøver de forutsetter å få. Dette har forskere detektert gjennom observasjoner av elever før en prøve eller en test (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82). I nå dagens skole ligger utfordringer ved at prøver og standardiserte tester i stor grad måler faktakunnskap. Dette omhandler tester og prøver som partisk måler detaljkunnskap som utvikler til overflateløring, som kun fremmer huskestrategier. For å kunne stimulere til dybdeløring er prøvene og testene nødt til å bli utviklet med vektlegging på mening, forståelse og problemløsing. Dette vil være med på fremme elevenes meningssøkende strategier. Det er ikke kun tester og prøver som gir denne type effekt på læring, denne effekten er sterkt påvirket også av lærerens undervisninger, samtaler med elevene og arbeidsoppgaver som gis til elevene. Med god hukommelse vil elevene få gode resultater noe som kan signaliseres som viktig av læreren gjennom å ta i bruk

huskestrategier i undervisningen, men dette vil ikke gi eleven dypere og varig kunnskap. Dette problemet bli forsterket ettersom skolen over tid har blitt overbelastet med fagstoff (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 83).

2.3.3.5 Verdien av læringsstoffet og aktivitetene

Aktivitetene og læringsstoffet som tas i bruk i skolen har bør ha en verdi for elevene, dersom målet er å fremme dybdeløring. Elever som opplever personlig verdi, indre verdi og nytteverdi har tendens til å anvende dybdeløring, i motsetning til de elevene som ikke har det. Det vil derfor være sentralt at lærerne klarer å fremlegge verdien og relevansen av aktivaene og læringsstoffet til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 83). Elevens selvoppfatning er forankret til den personlige verdien eleven har ovenfor læringsstoffet og aktivitetene. Dette omhandler de sentrale målene eleven ønsker å oppnå, og er oppfattet som viktighet. Gjennom en personlig bekreftelse av ens oppfatning av seg selv kan elevene oppnå gjennom bestemte aktiviteter og prestasjoner. En matteflink elev vil se å føle verdien i å gjennomføre matematikkoppgaver. Elevens selvoppfatning vil bekrefte gjennom å arbeide med matematikk (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 186-187). Gleden eleven får av å arbeide med en spesifikk oppgave og interessen eleven har av emne kan tolkes som den indre verdien til eleven. Den indre verdien til eleven vil forsterkes gjennom at eleven ser mening og sammenheng i læringsstoffet og når de føler på medbestemmelse, samt kompetanse og tilhørighet. Nytteverdien vil oppstå da elevene oppfatter læringsstoffet og aktivitetene som viktige for å oppnå fremtidige mål. Elevene velger fag som realfagsmatte eller biologi på videregående skole for å gi dem muligheten til å velge bestemte studier videre i utdanningsløpet. Skolefagene oppfattes da av elevene som nytteverdi gjennom deres relevans for aktiviteter utenfor skolen og senere i livet. Primært sett så er ikke nytteverdi forankret til et nåtidsperspektiv, men fortsatt vil det være sentralt å vise til at læringsstoffet og aktivitetene kan være nyttige i livssituasjonen de befinner seg i da (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187).

2.3.3.6 Lær elevene selvregulerende ferdigheter

For å fremme elevenes dybdeløring vil det kreve at de lærer å reflektere over deres egen læring. Dette inkludere at de må beherske å sette seg egne mål, planlegge arbeidet og analysere sin egen læringsprosess, samt vurdere sin egen kunnskap og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 83-84). I utgangspunktet så skal elevene søke etter mening og sammenhenger. Denne tankesettet blir også tolket som metakognisjon i flere bøker, som

trekker fram en forutsetning for selvregulering. Selvregulert læring inkluderer de strategiene som har blitt belyst ovenfor som er sentralt for at eleven klarer å reflektere over sin egen læring. I motsetning til de ulike strategiene så inkludere selvregulert læring alle strategiene sammen til en helhet. Gjennom å øve og lære gjennom selvregulert læring kan eleven dirigere og regulere egen læring. Det viktig å presisere at selvregulert læring inneholder flere komponenter som krever tid ettersom det må læres gradvis (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 252-253)

Kapitel har lagt fram definisjonen på dybdelæring med intensjonen til at informantene i denne oppgaven kan bare besvare med den forståelsen de har av begrepet. Ved at informantene er lærere på en norsk skole vil de ha en tilsvarende forståelse på begrepet. Engasjement begrepet har også blitt belyst sammen med hvilken blokkundervisningsmetode som oppgaven setter søkelys på. Videre i denne oppgaven skal metoden som har blitt brukt for å innsamle tilstrekkelig empiri bli fremlagt.

3 Metode

Middelet til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap blir metode fremlagt som av Dalland. Metoden vil støtte meg med hvordan jeg skal iverksette søket etter kunnskap eller analysere kunnskap. Ved å anvende en god metode påpeker Dalland at oppgaven vil være mer effektiv og at spørsmålet vil være tydeligere besvart fra et faglig synspunkt (Dalland, 2021, s. 53-54). Startpunktet i en forskning vil man påpeke starter med en undring og et spørsmål og deretter arbeide mot å besvare eller belyse det gitte spørsmålet (Kleven & Hjerde, 2023, s. 14-15). I denne oppgaven er det ønskelig å få til det sistnevnte, altså belyse mer om et fenomen og hvordan den erfares gjennom lærerne. For å kunne dette vil det være vesentlig å anvende riktig forskningsmetode. I dette kapitlet vil det bli henvist hvordan oppgaven har samlet inn nødvendig informasjon til undersøkelsen, samt hvordan den gikk til verks for å fremskaffe kunnskap. Kapitlet vil først fremlegge hvilken metodologi som kommer til å bli tatt i bruk i denne oppgaven, deretter utvalget av forsknings design. Etter det vil det bli belyst hvilken metode som skal anvendes til å innsamle data. Videre vil analyse delen bli fremlagt og til slutt reliabilitet, validitet og etiske refleksjoner rundt oppgaven.

3.1 Humanvitenskap- forstående kunnskap

Vi er fysiske vesener, men vi er også vesener som drømmer, håper og er redde for noe. Vi er vesener som også er målrettet. Vi mennesker eksisterer ikke bare i de fire naturvitenskaplige dimensjonene, men vi eksisterer i et fem dimensjonalt univers. Den femte dimensjonen påpeker Dalland er betydnings- eller meningsdimensjonen (Dalland, 2021, s. 46). Naturvitenskapen har sine grenser, der den ikke kan hjelpe oss med å finne ut hvor vi skal, hvor vi bør være eller hvor det er trygt. Det den er i stand til å hjelpe oss med er å forklare, men den humanvitenskapen hjelper oss med å forstå. Forstå for eksempel hva som er rett og hva som er galt. Fag som sosiologi, samfunnsfag og antropologi er eksempler på noen humanistiske fag som kan være med på å assistere oss med å tolke og forstå oss selv, samt andre mennesker også. Den forståelsestolkningen i et vitenskapelig ståsted vil omtales som hermeneutisk (Dalland, 2021, s. 46). Denne oppgaven vil prøve å forstå innsikten lærerne sitter med om et fenomen. Dette medfører at vi tar i bruk den humanvitenskaplige perspektiv på å tilegne oss kunnskap.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologisk metodetilnærming

Grunnen for at oppgaven ønsker å belyse om hermeneutikken ligger ved at det er ønskelig å sette søkelys på en overordnet vitenskapelig tilnærming. Dette vil medføre at oppgaven blir mer imøtekommende og bedre å forstå ettersom valgene som har blitt tatt i forskningsprosessen blir tydeliggjort. Oppgavens epistemologiske og ontologiske perspektiv blir sterkt påvirket av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som er anvendt i forskningsprosessen, samt påvirke oppgavens metodologi (Nygaard, 2012, s. 10-12). Det vil derfor være hensiktsmessig at oppgaven belyser om de ulike elementene ved hermeneutikken som har vært med på å utforme de metodiske avgjørelsene i oppgaven.

Tidligere nevnt ble det påpekt at hermeneutikk betyr fortolkningslære, det å fortolke noe omhandler det å prøve å finne fram meningen i noe, eller klargjøre noe som er uklart. Historisk sett ble hermeneutikk forankret sammen med fortolkning av religiøse tekster, med tiden ble denne metoden sett på som skillete mellom forstående og forklarende vitenskaper. Ved å søke å forstå de fundamentale forutsetningene for menneskelig eksistens gjennom våre handlinger, språk og livsstyringer vil hermeneutikken være humanistisk orientert tilnærming. Det å fortolke meningsfulle fenomener og det å formulere betingelser for å muliggjøre det å forstå noe er det hermeneutikken tar for seg. Feminologi der imot er en belysning, altså noe

som viser seg eller det som oppfattes av sansene våre. Det sentrale skjenne-tegnet ved meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. I en fenomenologisk undersøkelse er det satt søkelys på hvordan verden oppleves og erfares av i dette tilfelle lærerne. Ved at den fenomenologiske tilnærmingen setter søkelys på å belyse virkeligheten fra informantenes perspektiv som er påvirket av sosiale og kulturelle faktorer, kan man påpeke at virkeligheten vil dermed være subjektiv. Både hermeneutikk og fenomenologi er begreper som brukes hver for seg, men de kan også bli brukt sammen (Dalland, 2021, s. 48-49).

Oppgaven vil anvende en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk betoning av fortolkning og forståelse. Gjennom at oppgaven skal fortolke og forstå innsikten lærerne har om å undervise i blokk dager. Det å fortolke og forstå meningsfulle fenomener er akkurat det hermeneutikken tar for deg (Gilje & Grimen, 1993, s. 142- 144). Denne metoden har sitt utspring fra filosofer og teologer som lengtet etter å komme fram til den rette forståelsen. Metoderrammene for hvordan en skal fortolke et tekstmateriale er noe hermeneutikken har sin utgangspunktet fra. Tekstfortolkning vil som regel finne sted ved en vekslende prosess mellom del og helhet. Dette vil omhandle at vi forstår delene i en tekst ved hjelp av å se helheten, men helheten vil vi kun forstå gjennom å forstå enkeltdelene. En av kjerneprinsippene til hermeneutikken er denne vekslende prosessen mellom del og helhet, dette kan også defineres som den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjerde-maal, 2023, s. 188-189). Gadamer påpeker at det er en sammenheng mellom fortolkeren og fenomenet som skal fortolkes. Etersom fortolkeren kan ikke fortolke uten dens forståelse av det som skal fortolkes (Gadamer, 2012, s. 331). Vi vil alltid i en fortolkningsprosess ta med oss hele vår forståelse som et ankerpunkt, med et fast ståsted kan vi danne en fortolkningsramme som kan anvendes til å forstå teksten eller lærernes utsagn på. Det vil være problematisk å forstå noe som helst uten en forforståelse, forforståelsen vår er en sentral brobygger mellom omgivelsene som inkludere andre mennesker og oss selv (Kleven & Hjerde-maal, 2023, s. 191).

3.1.2 Eksistensiell hermeneutikk

Det finnes flere måter å tolke en tekst på ut fra et hermeneutisk ståsted (Bukve, 2016, s. 70). Oppgaven vil tolke teksten som blir utviklet av informantene fra et eksistensiell hermeneutisk ståsted. For å kunne tolke teksten fram informantene må denne oppgaven være oppmerksom på å få fram hva egentlig eller hva lærerne retter seg mot å formilde. Vi ønsker å finne ut hva deres budskap egentlig er i teksten. Oppgaven vil altså oppfatte teksten som et budskap eller

en kommunikasjon fra lærerne. Med dette vil oppgaven trekke paralleller fra den eksistensielle hermeneutikken. Det vil være avgjørende å ha god forforståelse for den sammenhengen som utsagnet tar for seg (Bukve, 2016, s. 70). Her vil vi ta i bruk den hermeneutiske sirkelen og teorien for å ha god kjennskap til konteksten eller helhetsperspektiv av fenomenet.

3.2 Kvalitativ og kvantitativ

De kvalitative metodene har med tiden fått mer oppmerksomhet blant forskere fra og med den siste halvdel av 1900-tallet. Der den har fremlagt seg som et godt alternativ til de kvantitative metodene. Den kvalitative metodetradisjon er en av de mest betydningsfulle faktorene til utviklingene i samfunnsforskningen (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 21-22). I motsetning til de kvantitative metodene som prioriterer det å være objektiv, så vektlegger de kvalitative metodene mer nærhet. Denne nærheten med kombinasjon av fleksibiliteten i datainnsamlingsprosedyrene medfører at de kvalitative metodene kan fremme kunnskap til forskningen, samt dypere kunnskap noe som er vanskelig å besørge med kvantitative metoder (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 22). Hvis formålet til oppgaven ligger i å skaffe seg data i form av målbare enheter vil de kvantitative metodene egne seg best. Derimot hvis formålet er å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle så vil de kvalitative metodene egne seg bedre (Dalland, 2021, s. 55). Ved at styrken til kvantitative metodene ligger ved at de har tilgang til flere måleenheter kan de kvantifiseres og videre generaliseres ut fra datagrunnlaget (Grimen, 2004, s. 238; Grønmo, 2016, s. 126). Det vil være vanskelig å generalisere med en kvalitativ metode, ved at i praksis er det vanskelig å analysere større datamengder (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 23; Grønmo, 2016, s. 146). Styrken i de kvalitative metodene ligger i at de kan få en helhetlig vurdering av enkeltfenomener, men dette medfører også at de er mindre egnet til å sammenligne ulike fenomener (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 23).

3.2.1 Vurdering og utvalg av metode

For å gjøre utvelg av en metode vil det være sentralt å reflektere grundig rundt problemstillingen og det vil være mest formålstjenlig å velge metoden som er best egnet til å besvares på forskningsspørsmålet, enn å kun fast låse seg på vitenskapsfilosofiske betraktninger (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 23; Dalland 2021, s. 53). Det finnes solide argumenter som støtter det at både kvalitativ og kvantitative metoder komplimenterer

hverandre, der begge har sine rammer og sine unike fordeler. I de siste årene har det mer og mer blitt normalt å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i samme oppgave, dette er ofte referert som «mixed-methods». Både Kleven & Hjerdemaal anbefaler å ha en blanding av både kvalitativ og kvantitativ i en oppgave (Kleven & Hjerdemaal, 2023, s. 23).

Problemstillingen til denne oppgaven tar for seg det å få mer forståelse og innsikt i lærernes opplevelse av blokkdager og om blokkdagene er formålstjenlig mot det å oppnå dybdelæring og engasjement i undervisningen. Vi kan dele denne problemstillingen i to der den ene delen tar for seg å forstå lærerne og den andre siden tar for seg om blokkdagene som et tiltak ved den skolen er med på å fremme dybdelæring og engasjement. Det er sentralt å presisere at det ikke blir tatt i bruk mixed-methods i denne oppgaven, men oppgaven har lent seg mot å innsamle data ved bruk av en kvalitativ fremgangsmåte med nyanser av kvantitativitet. Dette er slikt at oppgaven kan få en dypere kunnskap i hvilken erfaring lærerne sitter med i å undervise i blokkdager, samt tydelig data på hvor formålstjenlig blokkdager er henhold til dybdelæring og engasjement hos elevene. Det er viktig å presisere at oppgaven vil primært anvende kvalitativ metode, med nyanser av kvantitativ gjennom å ta i bruk en matrise i å innsamle data. Metoden blir brukt for å få en dypere forståelse eller kunnskap om et tema, her vil vi benytte oss av data eller informasjon vi samler inn om det fenomenet. Hensikten vil være det å finne sentrale kjennetegn eller kvaliteter ved det som undersøkes. Dette kan oppgaven oppnå gjennom å anvende undersøkelser som intervjuer eller nøye observasjoner, informasjon som er samlet presenteres som analyse av lyd, bilde eller test (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 29).

3.3 Forskningsdesign

I litteraturen fra blant annet forfattere som Miller (1991) og Blaikie (2009) har «*forskningsdesign*» begrepet blitt tatt i bruk for å forklare alle de valgene som er involvert i planleggingen og utformingen av et forskningsprosjekt. Dette kan være alt fra å identifisere problemstillingen til rapportering og publisering av resultatene. Vi kan også spesifisere begrepet til den forstand at den kan plassere forskeren i den empiriske dimensjonen og forbinde forskningsspørsmålet til data (Punch & Oancea, 2014, s. 142). Det er den sistnevnte forstanden prosjektet kommer til å fordype seg i dette kapitlet. Ved at den er nærmere den hverdagslige forskningspraksisen, samt at den er generell nok til å imøtekomme kvalitative og kvantitative tilnærminger (Punch & Oancea, 2014, s. 142). Designen som kommer til å bli tatt i bruk i denne oppgaven har sitt formål med å hjelpe oppgaven med å besvare på

problemstillingen med best mulige argumenter. Den logiske strukturen i oppgaven vil derfor trenge to ulike sider av forskningsprosessen. Første oppgaven som forskningsdesignet vil ta for seg vil være det å avklare formålet med oppgaven, den andre oppgaven vil omhandle utformingen av en strategisk fremgangsmåte å innsamle nødvendig data til oppgaven (Bukve, 2016, s. 83). La oss se litt nærmere på de to omtalte oppgavene til forskningsdesignet.

3.3.1 Forskningsdesign formål og utvalg

Det avgjorte formålet til forskning er at den alltid er knyttet til det fenomenet eller det sammenhengene som skal undersøkes, samt til hva kunnskap som finnes allerede. Dette fremhever at hvert forskningsprosjekt har sin egen unike formål. Konvensjonelt sett så ville formålet til dette prosjektet blitt betraktet som den forståendeformålstypen, ved at den er rettet mot å få en dypere forståelse om et fenomen og at den krever at man setter seg inn i hvilke meninger, handlinger og hendelser ved sosiale aktører. Dette vil man analysere ut ifra en tolkende forskningslogikk (Bukve, 2016, s. 83). Ved at inndelingen av forklarende og forstående forskningsformål er ubegrunnet splittet gjennom den konvensjonelle inndelingstilnærmingen ønsker oppgaven ta i bruk anen synsvinkel på forskningsformålstype. Det påpekes at det er mer formålstjenlig å ta i bruk innvendig forklaringstypen, ved å anvende denne forklaringstypen kan oppgaven etablere og forske på hvordan handlende aktører utvikler sitt handlingsrom (Bukve, 2016, s. 83).

Før oppgaven landet på et design, var det sentralt å utvikle en problemstilling først. Dette mener Bryman er mest lønnsomt. Noe annet som forskningsdesignet er avhengig av er perspektivet eller temaet prosjektet ønsker å betrakte (Bryman, 2021, s. 43). Denne oppgaven ønsker å se nærmere på hvordan lærerne på en skole erfarer et tiltak som påvirker deres undervisningsmåte og om tiltaket er med på å utvikle engasjement og dybdelæring hos elevene. Oppgaven vil ikke anvende en case studie som design siden det er skolen som forskes på som er caset. Her ønsker oppgaven å besvare en problemstilling som tar for seg et tiltak skolen har iverksatt på den gitte skolen og oppgaven ønsker å gå dypere inn og undersøke om tiltaket er formålstjenlig. Tidlig i prosjektet ble det fastslått at oppgaven skulle primært ta i bruk en kvalitativ metode. Ettersom problemstillingen ønsket å få fram hvilken innsikt lærerne satt igjen med. Det vil også være flere faktorer som kan påvirke valget av forskningsdesignet. Tid og ressurser er noen gode eksempler på dette. Ved at dette er en master grad på 30 studiepoeng så har man ikke god tid til rådighet, samt ikke mange nok

ressurser til å gjennomføre for eksempel en longitudinell forskningsdesign (Bryman, 2021, s. 43).

3.3.2 Brevmetoden som design

I denne oppgaven er det valgt bort bruk av intervju, observasjon og dokumentanalyse. Den anvendte metoden som er tatt i bruk er brevmetoden som er utviklet i Skandinavia. Noen vil kunne tolke brevet som et dokument eller en tekst slik at det kan diskuteres om dette ligner på tekstanalyse. I denne forskningen skal problemstillingen besvares ved hjelp av kvalitativ brevmetode. Denne kvalitativ tilnærmede metoden tar for seg at respondentene har i utgangspunktet mulighet til å belyse og meddele erfaringer fra undervisningssituasjoner, skolekultur eller klassemiljø gjennom et brev (Sjøbakken, 2017, s. 375). Metoden går ut på at læreren skriver et brev til de som utvikler undersøkelsen, dette brevet kan gi et datagrunnlag eller bli brukt for oppfølgingsintervjuer (Børnsrud, 2004, s. 126) Denne oppgaven vil ikke inkludere oppfølgingsintervjuer, ettersom begrensning av tid og ressurser.

På lik linje som kvalitativ forskning hadde denne oppgaven lengtet etter en kvalitativ metode som kunne dekke vesentlige behov, som dypere refleksjon og ettertanker over egen arbeids- eller livssituasjon i en dypere kollektiv kontekst. Brevmetoden bidrar med å dekke disse behovene. Refleksjon over et fenomen som læreren er en del av og en tekst de skaper selv vil gi dem mer eierskap, større frihet og lengre tid til å besvare på gitte spørsmål. Dette muliggjør at lærerne kan utdype seg mer inn på overordnede enn for eksempel intervju (Sjøbakken, 2017, s. 375) Andre fordeler ved brevmetoden er at den forholdvis er enkel å administrere, samt analyse av arbeidet kan igangsettes med en gang brevene er mottatt (Sjøbakken, 2017, s. 378-379). Ved at denne masteroppgaven strekker seg kun i noen måneder er det knapt med tid til rådighet. Med det satte oppgaven søkelys på å ta i bruk en metode som var både tidseffektiv, men også godt rustet til å besvare på problemstillingen. Brevmetoden vil ikke gi oppgaven mulighet til å stille oppfølgings spørsmål som intervju metoden tilrettelegger for, samt at brevmetoden stiller større krav til stilistiske ferdigheter og kunnskap hos de som skal formulere seg (Sjøbakken, 2017, s. 378-379).

3.3.3 Goder og ulemper

De positive og negative sidene ved brevmetoden, bør likevel utforskes og presiseres, da de potensielt kan gjelde også for andre metoder. Spørsmålet om hvem som skal inkluderes i et utvalg er ikke nødvendigvis en problemstilling med mindre forskningsspørsmålet gjør det til en utfordring (Sjøbakken, 2017, s. 378-379). Denne oppgaven trekker fram lærer i forskningsspørsmålet som mange kan argumentere for at de både har stilistiske ferdigheter og kunnskap. Oppgaven ønsker at lærerne skal belyse deres innsikt fra undervisningssituasjon de befinner seg i. Der spørsmålene i brevene er åpne og utviklet med formålet om å oppmuntre lærerne til å uttrykke seg grundig. Dette er slikt at dataen som blir presentert i oppgaven er fyldige og grundig nok til å besvare problemstillingen. Lærerne fikk først et informasjonsskriv om prosjektet og hva den kommer til å ta for seg. I dette infoskrivet ble det henvist hvilket spørsmål som skulle bli besvart og hvordan de skulle bli besvart. Lærerne fikk totalt 6 spørsmål som skal gi oppgaven et helhetlig datagrunnlag. De fire første spørsmålene inngår som en inngang til brevet. De er gitt som et inngangsnotat for å skrive brevet og har en kvalitativ inngang. Her er fire spørsmålene som inngår i undersøkelsen.

- 1. Jeg vil først starte med å høre om noen av dine personlige erfaringer og refleksjoner om å undervise på blokkdager. Er det noen egenskaper du har utviklet eller er det noe du har lært om deg selv gjennom at skolen anvender denne tilnærmingen til planlegging av skoletimer, og hva er dine overordna tanker om sammenhengen mellom begrepene dybdelæring og engasjement?
- 2. Har du oppfattet noen ulikheter eller endringer i elevenes engasjement under blokkdager og hvis dette er tilfelle, hva tror du står bakk denne endringen?
- 3. Har du spesifikke fremgangsmåter eller tilnærminger du anvender for å tilpasse undervingen din på blokkdager for å fremme dybdelæring hos elevene, samt har du noen konkrete tilfeller der du har erfart at elever utvikler en dypere forståelse for fagstoffet på grunn av blokkundervisning?
- 4. Avslutningsvis ønsker jeg å få vite mer om det finnes noen utfordringer ved å undervise i blokkdager og hvordan er det elevene takler dette utover hele løpet på videregående?

De to siste spørsmålene har en kvalitativ inngang og er utformet som en matrise. Alle lærerne fikk like spørsmål. De to siste spørsmålene er utformet slik at de må besvare ut fra en matrise. Der de har fem alternativer fra liten grad eller lite engasjert helt opp til stor grad eller svært engasjert. Dette kan forstås slik det er fremlagt i figur 3.

Ut fra din oppfatning og observasjon hvor engasjerte er elevene i undervisningen?

	Lite engasjerte	..	Noe engasjerte	Svært engasjerte
Trykk på det du mener stemmer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Til hvilken grad har blokkdager tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring?

	I liten grad	..	I noen grad	I svært stor grad
Trykk på den du mener stemmer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figur 3. Fra matrise spørsmålene i brevet informantene besvarte på.

Det er flere sider ved en brevmetode som kan være formålstjenlig i et kvalitativt forskningsprosjekt. En av dem er at den muliggjør det å samle empiri fra lærernes refleksjoner og perspektiv. Ved at lærere er gode til å uttrykke seg selv gjennom tekst er dette en god metode som kan anvendes for å innsamle empiri til et kvalitativt forskningsprosjekt, kan denne metoden bli brukt til å forstå mer om lærernes innsikt basert på deres jobbsituasjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2018, s. 5). Med åpne spørsmål til lærerne kan de utvikle besvarelser som er deres egne og ut fra deres forutsetninger, samt egne ord og formuleringer. Fra informantenes ståsted så er denne metoden mindre anstrengende og har gode forhold til å kunne anonymiseres godt. Der de ikke trenger å møte opp til intervju eller bli tatt lydopptak av. Oppgaven ønsket å gjennomføre data innsamlingen på en slik måte der informantene kunne føle seg frie, slik at informantene på best mulig hvis kunne uttrykke seg selv fritt og uten anstrengelser. Da passe brevmetoden fint med tanken på at oppgaven har tatt i bruk elektronisk brev i form av nettskjema.

Oppgaven har bruk nettskjema som muliggjør at den kunne anonymisere bevarrelsene på brevene utligger. Der informantene fikk en lenke som førte dem til der brevet var og der de kunne besvare på brevet. Med dette viste jeg kun antall besvarte brev, men ikke hvem sin besvarelse det var. Bakgrunnen til dette var å gjøre det tryggere og friere for informantene å meddele deres innsikt. I motsetning til å intervju metode så muliggjør brevmetoden får at lærerne får lengre tid til å formulere deres besvarelse, samt reflektere rundt spørsmålene som er gitt. Ettersom med et brev så trenger de ikke å svare med engang, de kan prosessere sområlene i brevet i god tid før det formulerer en passende bevarelse ut fra deres premisser.

Når brevet blir levert fra informantene så er innsamlingen av empiri til forskningen avsluttet. Dette medfører at jeg kan kun ta i bruk det ferdigskrevne brevene fra informantene, dette utelukker at man kan stille oppfølgings spørsmål noe intervju metoden tillater for. Hvis det er et ønske om at lærerne for eksempel skal utdype seg selv eller om noe var utydelig i deres besvarelse er det ikke noe man kan følge opp i en brevmetode. Her kommer vi også inn på andre ulemper med brevmetoden. Der kvaliteten på brevene er avhengig av lærernes kunnskap om det gitte temaet og at de har gode nok skriveferdigheter slik at de kan best mulig bli forstått (Bjørnsrud, 2004, s. 126-127)

3.3.4 Gjennomføring

Brevmetoden var ikke en fremgangsmåte som ble vurdert tidlig i utviklingen av denne oppgaven. Ved at tiden oppgaven hadde til rådighet var begrensende, ble det tatt et tiltak som var rettet mot å fullføre oppgaven i tide, samt besvare godt på forskningsspørsmålet som var utviklet. Med tanken på at vinter og vår er tider da det er hektisk for lærere, der de må blant annet sette både halvårs vurderinger og standpunkt vurderinger på elever. Med alt dette var det sentralt å ta i bruk en metode som både var tidsbesparende og minst krevende for lærerne. Oppgaven satt i verk med å finne en kvalitativ metode som kunne få best utbytte på kort tid. Noe mange lærere setter pris på, ettersom de ikke er helt fornøyde med metoder som krever mye tid og deres oppmerksomhet (Khrono, 2024). Brevmetoden kom sterkest ut med dens effektive handlingsrom og rammer som gjør det mulig å få tilstrekkelig empiri til oppgaven. Der den er lett å administrere og muliggjør at informantene kan formulere seg med minst mulig anstrengelse (Sjøbakken, 2017, s. 378-379).

Før empiri innsamlingen var det et møte med ledelsen på det gitte skolen oppgaven ønsket empiri fra. Der det ble presentert forskningsprosjektet og fremgangsmåten som skulle

anvendes for å innsamle empiri til oppgaven. Videre ble det utdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som inneholdt sentrale informasjoner om spørsmålene som skulle bli besvart, metoden og oppgaven. Det var senere tett dialog med ledelsen på skolen om å ha tilstrekkelig informanter. Det var et ønske fra ledelsen og velge to lærere fra vær seksjon som skulle delta i forskningen. Det ble totalt 8 lærer som bevarte på brevene og det var totalt 10 lærere som fikk tilsendt lenken til nettskjema.

Med et omfattende forskningsspørsmål var det vesentlig å utvikle mindre oppfattende spørsmål. Dette var slik at det ble enklere for informantene å besvare på spørsmål som ikke tok for seg mange elementer, samt ramme dem slik at de kunne besvares konkret på ulike temaer. Når disse søksmålene var utviklet kunne oppgaven sette søkelys på neste fase som gikk ut på å utvikle et brev til informantene. Dette brevet inkluderte de fire spørsmålene som ble utviklet i førstefase og to spørsmål i form av matrise. Informantene fikk en lenke tilsett til dem som videreførte dem til nettskjema. Informantene fikk kun denne lenken etter at de hadde innsendt samtykkeerklæringen. Lenken videresendte informantene til nettskjema som er en elektronisk plattform der de kan besvare på brevene uten at man vet hvem som bevarte på brevet. Formålet med å ta i bruk nettskjema istedenfor vanlig brev eller e-post var å anonymisere data innsamlingsprosessen ytterligere. Dette er slikt at lærerne kunne få mer frihet til å beskrive deres erfaringer og meninger.

3.4 Utvalg og Case Opptur videregående skole

Tidlig i oppgaven ble det bestemt at blokkdager skulle være i sentrum av forskningsspørsmålet. Med dette var det sentralt å finne en skole som tok i bruk denne tilnærmingen til timeplanleging. Denne oppgaven har anvendt en tilnærming på utvalg av informanter ut fra hensikten med oppgaven. Der den tar for seg å få mer innsikt i hvordan lærerne erfarer det å undervise i blokkdager. Med en slik hensikt så ser vi tydelig at lærerne med erfaring eller innsikt i å undervise i blokkdager vil være de som egner seg best til denne oppgaven. Kriteriene for utvalg av informanter tok for seg at de måtte være lærere på en skole som tar i bruk blokkdager som tilnærming til timeplanleging. Dette kan tolkes som purposive sample, der det er tatt strategiske vurderinger gjennom hvem som kan stille som informanter. Med en slik utvalg er det ønskelig å undersøke bestemte gruppe informanter som er godt rustet til å innhente empiri (Bryman, 2016, s. 12).

Oppgaven tar ikke i bruk en case som metode eller design, men den tar i bruk en skole som en case. Der Skolen har gjennomført et tiltak som er blokkdager. Dette medfører at undervisningssituasjonen blant lærerne og elevene annerledes enn de fleste skoler. Skolen som blir forsket på er en videregående skole med studieforberedende utdanningsprogram og helse- og oppvekstfag. Skolen har et elevtall på over 600 og samtidig under 900 og i deres pedagogiske plattform så er elevenes motivasjon og mestring noe de fokuserer på. Ved at skolen tar i bruk fagdager eller blokkdager som tilnærming til timeplanlegging var skolen passende for denne oppgaven, samt at de har holdt på med dette i flere år så har også flere lærere god innsikt med å undervise i blokkdager.

3.5 Analyse

For å kunne starte å belyse om hvilken fremgangsmåte som skal tas i bruk for å analysere datagrunnlaget til oppgaven er det sentralt å fremlegge hva analyse er. Brinkmann og Tanggaard beskriver analyse som det å dele opp en del til mindre deler. Gjennom et forskningsprosjekt så vil oftest ikke forskerne kun ta i bruk kun et element i analyseprosessen, de må forholde seg til helheten i datamaterialet. Dette medfører til at analyseprosessen er en vekslende prosess mellom å syntetisere og analysere. Formålet med dette vil være enten å få et nytt perspektiv på motsetninger i datamaterialet eller få et bredere perspektiv på datamaterialet som vil hjelpe forskningen med å se nye sammenhenger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37-38)

Når vi har samlet inn empiri til oppgaven er det nødvendig at den blir analysert og tolket. Det er naturlig å ta i bruk fremgangsmåter for bearbeiding av tekster for å analysere datamaterialet i kvalitative undersøkelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 29). Det som er med på å påvirke hvordan datamaterialet blir behandlet er den vitenskapsteoretiske forankringen forskningen anvender (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Denne oppgaven som tidligere beskrevet vil ta i bruk en hermeneutikkens vitenskapsteoretisk forankring og en kvalitativ metode for å innsamle tilstrekkelig empiri til å besvare på forskningsspørsmålet. På lik linje som Brinkmann & Tanggaard beskriver analyse så bruker den hermeneutiske sirkelen like elementer, der både enkeltdelene er med på å påvirke helheten (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37; Kleven & Hjerde, 2023, s. 189). For å få god nok innsikt i lærernes situasjon på best mulig hvis vil det å dele deres erfaringer i flere deler være formålstjenlig for å kunne forstå deres helhetlige erfaring av det gitte fenomenet.

3.5.1 Tematisk analyse

Det finnes mange tilnærminger som kan anvendes til å analysere kvalitativ forskning, men tematisk analyse blir påpekt av Johannessen, Rafoss & Rasmussen er mest studentvennlig og grunnleggende (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 278). Det er denne formen for analyse oppgaven kommer til å ta i bruk. Gjennom tematisk analyse kan oppgaven sikre at analyseprosessen er forsvarlig og systematisk, ved at den er en oppskrift på hvordan vi kan lete (Johannessen et al., 2018, s. 282) Denne måten å analysere på er mye bruk blant i kvalitativ forskning og den setter søkelys på å finne temaer i dataene som er presentert i undersøkelsen. En gruppering av dataen med sentrale fellestrekk er det et tema kan defineres som. Formålet til denne fremgangsmåten er å få et helhetlig bilde som kan være med på besvares tolkningsspørsmålet, gjennom å gruppere de ulike enkeltvarene i mer alminnelige kategorier. Det å gruppere svarende i kategorier vil ikke kun hjelpe oppgaven til å utvikle orden i dataene, men det vil også gjøre det enklere å indentifisere sammenhenger i svarene (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). Oppgaven har tatt i bruk de fire sentrale fasene til Johannessen et al., som er inspirert fra psykologene Braun og Clarke (Johannessen et al., 2018, s. 282). Den første fasen består av veien vi utvikler for å få oversikt over datagrunnlaget som blir beskrevet som forberedelsen\ fasen, deretter vil vi kode datamaterialet som omhandler det å fremheve de sentra poengene i dataen, videre vil de ulike kodene kategoriseres i mer alminnelige temaer og til slutt vil temaene og deres innhold bli fremlagt (Johannessen et al., 2018, s. 282).

3.5.1.1 Forberedelse

Innad tematisk analyse vil forberedelse være det første steget, selv om tematisk analyse kan være med på å påvirke utviklingen forskningsspørsmålet til oppgaven så var det tidlig bestemt at oppgaven skulle omhandle begrepene blokkdager, dybdelæring og engasjement. Gjennom å feste seg rundt disse begrepene på forhånd kunne utviklingen av forskningsspørsmålet bli utviklet med utgangspunkt fra en forforståelse av de tre begrepene som oppgaven ville sette søkelys på. Med tilstrekkelig forforståelse ble det enklere å sette seg i tematikken og fenomenet som skulle bli forsket på, her kan vi trekke inn den hermeneutiske sirkelen som beskriver denne prosessen godt (Kleven & Hjerde, 2023, s. 188-189). For å kunne se enkelt delene var det sentralt å inkludere helhetsperspektivet. Ettersom materialet som skal bli analysert er i skriftformat allerede, ved at oppgaven tar i bruk brevmetoden kunne analyse

prosessen starte med engang brevene fra informantene ble mottatt. Denne fasen av analysen ble ikke oppmerksomheten lagt inn i detaljene, men heller i å få oversikt over dataene i helhet, det ble gjort bevist for å et godt innblikk på konteksten (Johannessen et al., 2018, s. 283-284).

3.5.1.2 Koding

Etter å ha fått en kontekstuell og alminnelig gjennomlesning av dataen vil kodefase være det neste steget. Koding dreier seg om å fremheve og sette ord på sentrale poenger i datagrunnlaget, formålet med dette er å få oversikt over innholdet, utvikle nye og dypere forståelse, samt bearbeidet dataen til neste fase som er kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 284). Kodingsprosessen er ikke noe som nødvendigvis blir gjennomført linjert fra et punkt til et annet, i denne oppgaven ble det kodet flere ganger. Der det var flere ganger under prosessen det dukket opp nye spørsmål av interesse. Dette medførte til at koding ble presis og sammenhengende (Johannessen et al., 2018, s. 284). Under kodingen ble det tatt i bruk markeringstusjer, der det startet med tre ulike farger. Etter vært så ble det mer tydelig og en kunne se sammenhengene bedre. Dette medførte til at det ble tatt i bruk fire farger for å skille svarene mer. De ulike begrepene fra forskningsspørsmålet ble først kodet vær for seg (blokkdager, engasjement og dybdeløring). Ved at en av spørsmålene informantene skulle svare på omhandlet om ulempene ved blokkdager ble det tydelig at dette var noe som måtte bli fremhevet. Dette medførte til at det ble inkludert en farge til. Under blir det fremlagt hvordan fargetusjene ble tatt i bruk i henhold til kodningen og et eksempel på hvordan det ble kodet visuelt.

Blokkdager

Engasjement

Dybdeløring

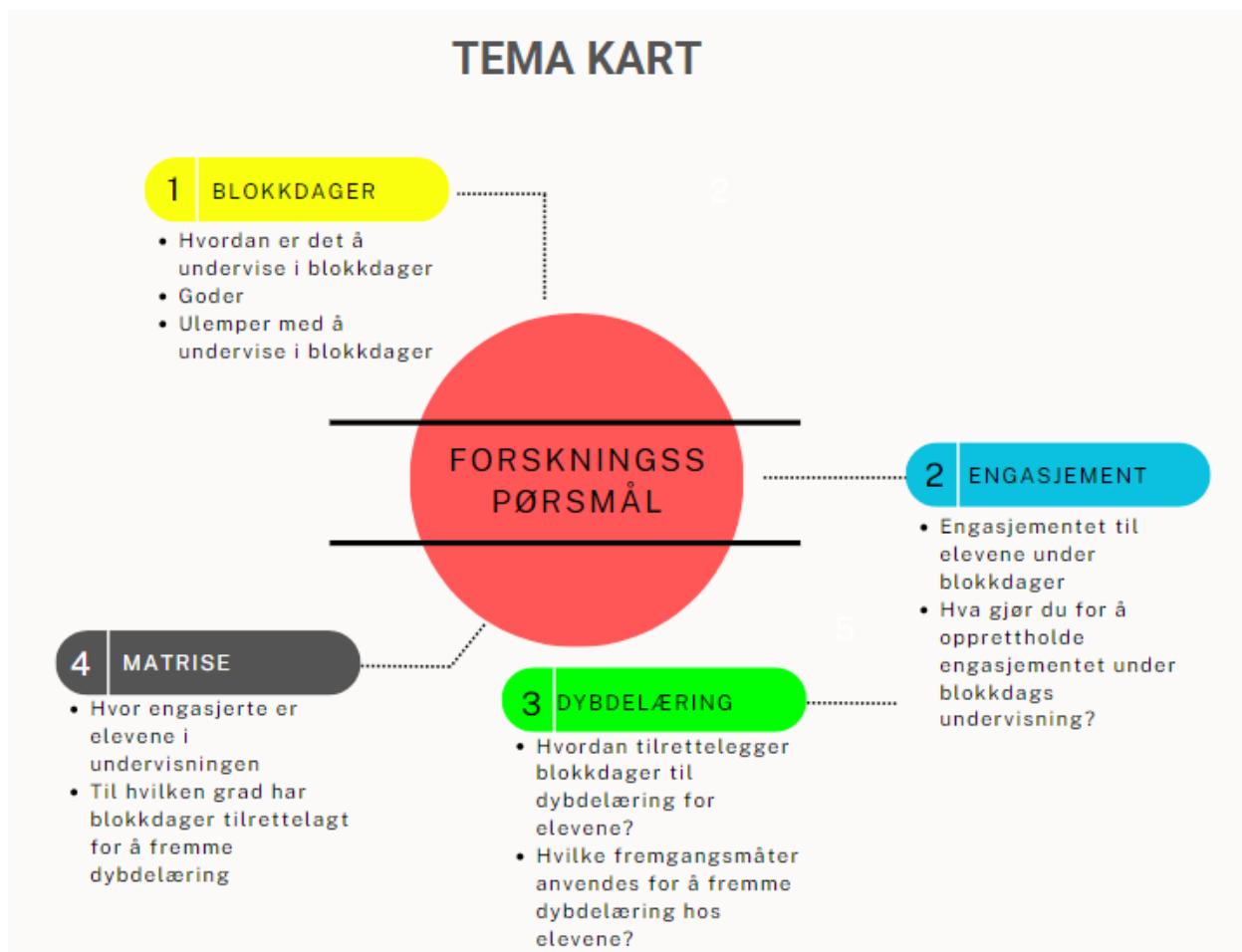
Utfordringer og goder med blokkdags undervisning

blokkdag slutt). Det er mange andre eksempler man kan gjøre. Man kan legge inn filmer og små dokumentarer her og der, legge inn en 30 minutters gåtur der vi samtaler om et tema osv. En styrke med blokkdagen er også å la elever produsere produkter man ellers ikke har tid til, eller lytte til en podcast som ellers ville tatt en hel økt. Tilpasset oppløring kan også fasiliteres ved at man f eks de siste to timene setter opp alternativer til nærme seg et tema (f eks lesing, se kort snutt, gjør research med en makker, hør på denne podcasten). Alt i alt mener jeg fortsatt at det viktigste er at læreren er veldig energisk og PÅ kjernen i blokkdagens suksess er stadig at elevene føler de får en OPPLEVELSE. At det er spennende, kult, engasjerende. Det MÅ lærer utstråle. Elever husker ikke perfekte opplegg eller læreren som har 100% orden på alt, de husker det ekte engasjementet og at de ble sett.

Figur 4. Eksempel på koding av datamaterialet, Drammen mai 2024

3.5.1.3 Kategorisering

I denne fasen skal vi se datamateriale fra et fugleperspektiv, i motsetning til kodingsfasen som gikk ut på å se enkelt setninger og detaljer skal vi her se og sette disse dataene sammen med andre som har tilsvarende likhetstrekk. Slik vil vi få en kategorier og det er dette oppgaven tar i bruk som analysetemaer (Johannessen et al., 2018, s. 294-295). Problemstillingen til oppgaven vil ha en stor betydning i kategoriseringsfasen. Gjennom at problemstillingen til oppgaven og teamene i datamateriale blir utviklet parallelt med hverandre (Johannessen et al., 2018, s. 296). Det å få lærernes innsikt på å undervise i blokkdager er det oppgaven prøve å sette søkelys på. Da menes det at det vil være hensiktsmessig å inkludere blokkdager som et tema. Videre blir det tydelig framlagt at både dybdelæring og engasjement er sentrale begreper som blir fremhevet i problemstillingen. Oppgaven har med det utviklet tre kategorier (temaer). Disse temaene inkludere «blokkdager», «engasjement» og «dybdelæring». Selv med kategoriseringen er det slikt at noen av svarene i datamaterialet er fortsatt ulike, og dette rommet mellom svarene er ikke noe man skal utelukke. Ved at det vare flere relevante data som kunne bli anvendt til å besvare på problemstillingen ble det utviklet underordnede temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). I brevene informantene besvarte på var det inkludert to matriser. Der de ble utviklet for å kunne talfeste deres meninger. Der matrisene ble utviklet med fem svar alternativer. Oppgaven analyserte matrisene gjennom å analysere alle svarende og se om det var noen likheter i svarende fra informantene. Ved å ha full oversikt på bevarelsene fra matrisene ble det regnet ut gjennomsnitte på de to matrisene. Oppgaven inkluderte de to matrisene for å få en helhetlig oversikt over lærernes innsikt om det gitte fenomenet. For å få mer oversikt over kategoriseringsprosessen har oppgaven tatt i bruk tanke kart. Dette gjør det mindre anstrengende å gjennomføre detaljert disposisjon, samt vil det også assistere med å se sammenhengen mellom de ulike temaene (Johannessen et al., 2018, s. 300) Under vil det bli framlagt tanke kartet og de ulike temaene og undertemaene.



Figur 5. Tankekart over aktuelle temaer

3.6 Empirikvalitet

Det er lett å tenke seg til at i samfunnsvitenskapelig forskning så skal man kun undersøke teorien som er anvendt i forskningen. Grønmo påpeker at man må også ha et grunnlag i empiriske undersøkelser (Grønmo, 2016, s. 43). Det empiriske grunnlaget oppgaven fremlegger for å besvare på oppgavens problemstilling mener Grønmo må kvalitetssikres. Denne kvaliteten kan oppgaven øke gjennom å belyse for eksempel hvordan den tilegnet seg empirien, om empirien som er samlet inn kan være med på å besvare på oppgavens problemstilling og om empirien komplimenterer tidligere forskning (Grønmo, 2016, s. 237-238). Validitet og relabilitet i en forskning er omtalt som tekniske begreper som har spesifikke betydningsinnhold, der de skal være med på å sikre oppgaven er troverdig (Bjørnsrud, 2004, s. 129). Troverdigheten i en forskningsoppgave kan utvikles gjennom at både forskeren og leserne kan ha tillit til den beskrivelsen av virkeligheten som er valgt i forskningen. Dette kan vi formulere som oppgavens kvalitetskontroll av arbeidet som blir produsert av

forskningsoppgaven. Relabilitet sammenkoblet til empiriens pålitelighet og validitet kan forstås som empiriens gyldighet (Bjørnsrud, 2004, s. 129-130).

3.7 Reliabilitet

Forskningsresultatets konsistens og troverdighet er det reliabilitet tar for seg, vi kan vurdere reliabilitet med hvorvidt vi kan reprodusere empirien på nytt. Vil lærerne forandre på svarene som er gitt hvis de fikk et annet brev? Dette er en av spørsmålene som må andreseres for å styrke oppgavens troverdighet (Kvale & Brinkmann, s. 276). I kvantitativ forskning så er et ofte slik man vurderer hvor troverdig forskningsresultatet er. Hvis en annen forsker hadde sendt for eksempel samme brev til lærerne og hadde kommet fram til samme forskningsresultat, ville det vært med på styrke undersøkelsens reliabilitet. Det er mer komplisert i kvalitativ forskning, ettersom i kvalitativ forskning så vil det være situasjonsavhengig. Hvis for eksempel situasjonene er annerledes på den gitte skolen og alle lærerne må undervise digitalt som under pandemien så vil dette påvirke forskningsresultatene. Det er til lite hensikt å sette lover for den menneskelige atferden, siden den bestandig formes og omformes av individets tolkning av situasjonen de befinner seg i. Med en annen situasjon så kan det produseres en annen kunnskap eller virkelighet (Kvale & Brinkmann, s. 49; Hammersley & Atkinson, 1996, s. 37-38). I kvalitativ forskning sikter man heller mot å øke reliabiliteten gjennom å være åpen om hvordan oppgaven innhentet datamaterialet. Gjennom en grundig belysning på fremgangsmåten oppgaven har tatt i bruk for å komme fram til det gitte resultatet vil oppgaven fremheves som mer pålitelig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232)

Denne undersøkelsen har prøvd å styrke sin reliabilitet gjennom det å være transparent om hvordan den har tilegnet seg data grunnlag, samt gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåtene som har blitt tatt i bruk. Prosjektet har anvendt kvalitativ brevmetode for å innsamle tilstrekkelig empiri for å besvare på problemstillingen, denne metoden omtales som en åpen og mindre retningsgivende fremgangsmåte, som igjen begrenser påvirkning på datamaterialet (Sjøbakken, 2017, s. 375). Med skriftlig form av datamaterialet kan dette være en gode for oppgaven ettersom det kan presenteres og det er mer nøyaktig en hvis det var et lydopptak som skulle bli skrevet ned, men ulempen med dette når det kommer til reliabilitet ligger ved at metoden er kontekst- og språk avhengig. Oppgaven har forsøkt å ta hensyn til de kontekstuelle og språklige utfordringene. Den er vært oppmerksom på å tolke datamaterialet

gjennom å anvende kontekstuell forståelse, samt vært oppmerksom på at det kan være variasjoner av språklige uttrykk.

3.8 Validitet

Begrepet vil omhandle både oppgavens hensikt med undersøkelsen, som kan også omtales som den teoretiske definisjonen og hva den faktisk har undersøkt som kan tolkes som den operasjonelle definisjonen av begrepet. Validitetsbegrepet har derfor to definisjoner ved seg, både den teoretiske og den operasjonelle definisjonen. Hvis begge disse definisjonen samsvarer med hverandre vil det komme tydeligere fram at validiteten til oppgaven vil være høy (Befring, 2007, s. 114; Grønmo, 2016, s. 252). I en forskningsoppgave så vil validitet omhandle resultatene som er funnet i undersøkelsen. Det som vurderes er hvor gjeldene og relevante de resultatene som er samlet er i henhold til personen eller fenomenet som blir forsket på ut fra oppgavens problemstilling. Validiteten i en kvalitativ forskning vil vurderes gjennom hvor nøyaktig funnene er i henhold til forsknings formålet og om den kan gjenspeile virkeligheten som den er, samt hvilken metode som blir tatt i bruk for å samle inn relevant empiri (Johannessen et. al., 2016, s. 232).

Det å sette seg inn på tematikken og konteksten til det oppgaven skal undersøke vil være med på å øke validiteten til oppgaven. Med god kjennskap til konteksten er det enklere å komme fram til hvilken informasjon som er nyttig (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 11). Med tett oppfølging av skolen som blir forsket på gjennom å holde undervisninger i blokkdager og sette seg i teorien om blokkdager har oppgaven fått en tydelig kontekst til å utpeke hvilken informasjon som er formålstjenlig. Ved at forskeren har vært med på å undervise på den gitte skolen tidligere som vikar og observert andre lærere undervise i blokkdager. Videre har det blitt brukt mye tid og ressurser på å sette seg inn i fagstoffet og teamet som skal forskes på. Fremgangsmåten som er brukt i oppgaven har gitt lærerne rom til å uttrykke seg selv, der spørsmålene i brevene er utviklet for at de har rom til å besvare fritt så lenge de holder seg til temaet. Med en åpen tilnærming til temaet forsøker oppgaven styrke sin validitet gjennom å utvikle engasjerte informanter og utvikle ny kunnskap (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 5)

Dette kapitlet har både trekket fra hvilken metode som anvendes til å samle inn nødvendig empiri til å besvare på problemstillingen til oppgaven, samt hvilket vitenskapelig ståsted oppgaven tar i bruk. Med en hermeneutisk og fenomenologisk metodetilnærming har brevmetoden blitt utvalgt til å assistere oppgaven med å samle inn nødvendig empiri til å

besvare på problemstillingen. Videre i neste kapitel vil resultatene og hovedfunnene i brevene bli presentert.

4 Resultater

Her vil oppgaven presentere hovedfunnene i brevene som ble sent fra informantene. Funne vil bli belyst gjennom en fordeling etter de ulike temaene som forskningsspørsmålet har satt søkelys på. Dette inkluderer blokkdager, engasjement og dybdelæring. Informantene som har vært med i denne forskningen er alle erfarende lærer som også er godt kjent med å undervise i blokkdager, men funnen inkluderer også svar fra noen lærer som tidligere har jobbet på skoler som ikke tar i bruk denne måten å planlegge timeplanen på. Der de også har et godt sammenligningsgrunnlag. Det som blir fremlagt i dette kapitlet er lærerens innsikt på blokkdager i form av individuelle brev til videre utforskning i denne oppgaven.

Meningsinnholdet til informantene er ikke endret på, så resultatene som er belyst er angitt på den måten at det ikke har blitt gjort noen endringer på deres besvarelser. Det som har blitt endret på er rettskrivingen og skolenavnet som informantene har belyst i deres besvarelser. Den skolen de jobber på er anonymisert gjennom at oppgaven har byttet skole navne med «denne» «her jeg jobber» eller «skolen». Det som blir presentert er de viktigste funnene fra brevene, som kommer til å bli drøftet i neste kapitel.

4.1.1 Hvordan er det å undervise i blokkdager

Ved at oppgaven setter søkelys på lærerens innsikt på blokkdager er det vesentlig å få et bilde på hvordan det er å undervise i slike undervisningssituasjoner. Her vil oppgaven analysere funnen fra brevene der lærerne trekker fram hvordan det er å undervise i blokkdager.

***Brev 2:** Jeg har oppdaget at blokkdager fordrer mye planlegging i forkant. I tillegg er jeg prisgitt at økten går som planlagt. Hvis ikke vil det medføre følgefeil senere i løpet.*

***Brev 3:** Fagdage fordrer at lærerne læringsaktivitetene for å holde trykket oppe. Med tradisjonell timeplan opplever jeg at vurderingsoppleggene oftere var likere fordi det er enklere for læreren å ta det litt på "hælen" og legge opp til felles gjennomgang + arbeid med oppgaver individuelt eller alene (bare ett av mange eksempel).*

***Brev 5:** Evnen til å lage godt strukturerte fagdager, med klare rammer og mål, samt mye variasjon i både metode og innhold, er noe jeg definitivt har blitt god på gjennom denne måten å undervise på.*

Flere av læreren rapporterer at blokkdager krever mye planlegging. Der de fremlegger at denne planleggingen er nødvendig ettersom de er med elevene en hel dag. Hvis denne planen ikke er godt nok utviklet kan det medføre at det skjer flere feil i undervisningen utover dagen. Det å ha lengre dager med elevene fører til at læreren må være på tærne i en vær situasjon. Dette er på grunn av «tradisjonelle timeplan» ikke krever så mye av læreren valgte undervisningsmetoder. Den ene læreren rapporterer til at det å undervise i blokkdager har vært med på å utvikle evnen til å produsere godt strukturert undervisninger. Ved at blokkdager fordrer til mye planlegging i forkant og riktig valg av læringsaktiviteter, kan det føre til at lærerne utvikler det å planlegge bedre undervisninger.

***Brev 4:** Min erfaring er at blokkdager gir meg fleksibilitet i undervisningen, elevene kan, om det passer med undervisningsopplegget, fordype seg og også gjøre seg ferdig med et arbeidsområde når de har flere timer per dag til rådighet i et fag. Jeg vet ikke om jeg har utviklet noen spesielle egenskaper pga. blokkdager, men jeg har lært at jeg kan jobbe mer prosessorientert og kan gå i dybden der det passer inn i undervisningsopplegget.*

***Brev 6:** Jeg har kun vært lærer i 5 år, og mine 3 siste har vært på denne vgs, så jeg har opplevd begge deler, både blokkdager og "vanlig". Jeg personlig liker best blokkdager da jeg får god tid til å gå i dybden i tema og kan tillate meg varierte undervisningsmetoder som kan engasjere elevene på ulike måter. Det gir meg også tid til å observere elevene på en måte gjennom en hel fagdag.*

***Brev 7:** Jeg har veldig gode erfaringer med å jobbe i en fagdagsmodell over lang tid. Det gir en ro i klasserommet å vite at vi skal være der sammen over lengre tid og gir gode muligheter for å justere undervisningen opp mot elevene. Det spares en god del tid på at elevene ikke bryter opp undervisningen for å bytte klasserom og fag flere ganger i løpet av dagen. Denne tiden bruker jeg for eksempel til repetisjon for å motvirke ulempene ved at elevene har lengre tid mellom hver fagtime.*

Det å undervise i blokkdager ut fra brevene fremlegges det at lærerne har mye mer frihet. Denne friheten til å disponere tiden som de ønsker gir dem mer fleksibilitet til å anvende varierte undervisningsmetoder, som er med på å engasjere elevene. Med blokkdager gir det også læreren mer ro i klasserommet og også åpner dører får redigere på undervisning for å dekke elevenes behov. Med en lærer som har opplevd både tradisjonell undervingsstimer og blokkdager i nær fortid får vi et klart bilde på hva læreren har utviklet spesifikt under blokkundervisningsmetoden. Læreren i brev 4 mener at blokkdager har medført til at undervisningen til læreren går i dybden og at undervisningen er med prosessorientert.

4.1.2 utfordringer ved blokkundervisning

Selv med mange goder som blir uttrykt av informantene så vil det være viktig og være oppmerksom på utfordringene ved denne tilnærmingen å planlegge skoletimene på. Dette skaper rom for å kunne komme fram med gode løsninger til dem.

***Brev 1:** Noen elever passer det absolutt ikke så godt med mange timer i f.eks. matte eller norsk, men i programfag som elevene har valgt selv går det veldig bra.*

(...)Ulempe med fagdager fra elevenes perspektiv:

- fraværet blir høyt når man er syk en dag
- blir en for lang matte økt når det er matte som er på timeplanen
- kan bli tungt hvis norsk og fremmedspråk er på samme dag
- kan glemme en del ting for det er en uke til neste gang
- alt for mye med ett fag på en dag

***Brev 2:** (...). Jeg merker fort at elevene blir rastløse dersom tiden veier tyngre enn innholdet. Her er balanse et svært viktig stikkord i min bok. Er innholdet for intenst over lang tid blir elevene overveldet, men dersom det er for lite innhold presset inn i en hel dag blir de rastløse. Klarer man å balansere mellom dette mener jeg man har svært mange gode argumenter for å fortsette å ha blokkdager. Som nevnt kan blokkdager automatisk føre til lite variasjon og overveldende likt faginnhold. Jeg merker at jeg må ha hyppigere pauser på disse dagene fordi elevene ikke opplever et sceneskifte i løpet av dagen.*

Her ser man tydelig noen av hoved ulempene med denne metoden. Informantene her har valgt å belyse de utfordringene elevene også har med denne tilnærmingen. Fraværsgrensen kan være en utfordring uansett tilnærming, men med blokkdager så går eleven glipp av en god del på kun et fag. Det som også illustreres i brevene er hvor tungt det kan være for elevene med å ha et fag en hel dag. Der det blir argumentert for at en god balanse mellom innhold og intensitet er nødvendig for at elevene skal holde trykke oppe på blokkdager.

***Brev 3:** Det finnes også utfordringer ved blokkdager. En vanlig innvending er at matematikken blir for overveldende for noen, også fordi matematikk tradisjonelt er et "vanskeligere" fag og kanskje særlig angstfremmende for noen. Da virker 5 timer med matematikk veldig mye. Matematikk krever også en særlig metodisk og jevn arbeidsinnsats, så hvis elevene bare jobber på den ukentlige blokkdagen går de glipp av den viktige mengdetreningen og kontinuiteten som trengs for ikke å falle av lasset. En annen utfordring er selvsagt å holde trykket oppe. Har læreren en dårlig dag kan det være utfordrende og sammenlignet med tradisjonelle økter blir det muligens mer synlig når læreren ikke er PÅ hele tiden. Enkelte elever (men ikke flertallet) synes det er dumt å miste en hel blokkdag i et fag ved sykdom, men*

den vanligste tilbakemeldingen er at det er enklere å oppdatere seg på ETT fag, evt. kontakte én lærer, fremfor f.eks. fire fag.

Både i brev 1, 3 og 7 rapporteres det at matte faget generelt er en utfordring under blokkundervisning. Ved at faget anvender repetisjonsmetoder. Med blokkdager vil eleven ha matte en gang i uka, som kan medfører til at elevene i neste matte time har glemt en god del. Med flere fag som elevene har i videregående skole så kan det å ha matte en gang i uken være utfordrende.

***Brev 4:** Jeg tror det finnes utfordringer med all type undervisning, uansett om det er blokkdager eller ikke. Jeg vet at enkelte elever synes det er dumt at de går glipp av mye fag hvis de er borte en dag, fordi faget ikke blir delt opp gjennom uken. Jeg vet også at flere elever opplever det som frustrerende å få "mye" fravær på en gang hvis de er borte, og at de lettere når 10 % grensen enn om de har færre timer av et fag per dag.*

***Brev 5:** Utfordringene er mest knyttet til fravær vil jeg si. Er du borte en dag, mister du jo en hel uke med det faget. (...) En annen utfordring kan være fokus, men jeg mener der også at så lenge lærer er flink til å variere, så er ikke dette et større problem enn med enkelttimer, kanskje tvert imot.*

***Brev 7:** En av de større utfordringene, spesielt i fag som matematikk, er at det går en uke mellom hver gang elevene jobber med fagene. Spesielt i kombinasjon med at en elev på vgs har mange forskjellige fag, så havner man i et skjæringspunkt der, dybdelæring på fagdagen står imot gjentakende repetisjon i løpet av en uke. I vårt fagteam bruker vi alle fleksibiliteten i fagdagen til å repetere forrige uke, der man forsøker å jobbe med en miniatyrversjon av spiralprinsippet, elevene går tilbake til tidligere arbeid og tar det med seg for lettere å lære nytt stoff (...)*

***Brev 8:** Det kan være en utfordring å holde intensiteten oppe gjennom en blokkdag som består av seks timer med norsk (...)*

Det vi ser som gjentar seg i de fleste brevene når det kommer til utfordringer ved blokkundervisning er fraværet, intensitet og matematikk faget. Læreren i brev 7 inkluderer også at fleksibiliteten som kommer med blokkdagene blir brukt til å repetere det elevene gikk gjennom i forrige uke. Dette tyder på at lærerne har god kjennskap til utfordringene ved blokkdager og gjennom samarbeid med et fagteam kan de løse disse utfordringene.

4.1.3 Er det en endring i elevenes engasjement under blokkdager

Elevenes engasjement i undervisningen har oppgaven tydeliggjort er vesentlig for å kunne fremme læring. For å kunne besvare på problemstillingen til oppgaven vil det være sentralt å

finne ut om blokkundervisning er et godt tiltak for å fremme elevengasjementet i klasserommet. De funnen som blir presentert her er hovedfunnene oppgaven ønsker å sette søkelys på.

***Brev 2:** Jeg merker at elevenes engasjement blir ofte styrt av intensiteten på økten. Dersom man som lærer har for stort fokus på å opprettholde læringstrykket over alle timene merker jeg at de fort kan dette av. På slutten av de aller lengste dagene merker jeg at engasjementet til elevene er dalende, med mindre det er en innlevering med karakter på slutten.*

Mange timer sammenhengende med likt innhold og høyt intensitetsnivå vil være tungt for elevene. Dette har blitt belyst før og kommer tydelig fram her også. En av tiltakene som er med på å holde fokuset oppe blir lagt fra av læreren her. Det å ha noe konkret å jobbe mot eller relevansen kan få elevene til å gjennomføre et arbeid. Dette vil ikke si at elevene er engasjerte for det. På lik linje som et barn som ikke liker å rydde rommet sitt, men gjør det for at foreldrene sier det.

***Brev 3:** Jeg tror blokkdager bidrar til noen ulikheter og endringer i elevengasjementet (...) Engasjementet opprettholdes ved at man varierer hvordan man bygger opp tilnærmingen til et tema. Det må legges stein på stein, men med store variasjoner. På den måten kan engasjement skapes nettopp gjennom blokkdager(...) At det er spennende, kult, engasjerende. Det MÅ lærer utstråle (...) de husker det ekte engasjementet og at de ble sett.*

Her kommer det et tydelig eksempel på hva som må til for å opprettholde eller fremme engasjementet til elevene under en blokkdag. Læreren rapporterer at variasjon i undervisningspraksisen er sentralt for elevenes engasjement. Det vil også være vesentlig at undervisningen blir belagt på en spennende og engasjerende måte. Der læreren også er i stand til å se hver enkelt elev.

***Brev 4:** Jeg mener det finnes en positiv sammenheng mellom dybdelæring og engasjement blant elevene. Jeg ser at elever som får tid til å fordype seg og som får god kunnskap innen i et fagområde - føler mestring og blir mer engasjert (...) Flere elever har fortalt at de gruet seg til blokkdager/fagdager da de begynte på denne skolen, fordi de ikke klarte å se for seg å ha ett fag over flere timer etter hverandre. De fleste elever jeg har snakket med, sier imidlertid at de blir fort vant til denne ordningen.*

***Brev 6:** Jeg er så heldig å undervise i fag jeg selv er veldig glad i og mener selv at mitt engasjement også påvirker elevene. Det at jeg har blokkdager gir meg også en frihet gjennom dagen til å endre mitt undervisningsopplegg hvis jeg merker at det jeg har lagt opp til ikke fungerer som jeg tenkte. Jeg tror at det at jeg kan variere undervisningen og ha god tid gjør at det alltid vil være noe som engasjerer elevene.*

Det å ha god nok med tid kan være vanskelig for lærere innrømme, med blokkundervisning mener de at de har tilstrekkelig med tid til å kunne endre undervisingen hvis det de har planlagt ikke passer. Denne tiden de er sammen med elevene også gir rom for at elevene kan fordype seg og utvikle ny kunnskap som er med på å fremme elevengasjementet. Informantene viser til også at tilnærmingen er ikke utfordrende for elevene å vende seg til. Dette kan også være på grunn av at blokkundervisningene de får på denne skolen er mer engasjerende enn undervisningene elevene hadde tidligere, gjennom at lærerne har muligheten til å ha mer variasjon i undervisningen.

Brev 7: Fagene jeg underviser har mindre behov for variasjon i løpet av fagdagen, da det er mye egenarbeid. Likevel så oppleves elevene som godt engasjerte, men jeg tror det er en forutsetning av at de har valgt seg frivillig til en skole med fagdager. Mange elever sier at det er en av grunnene til at de valgte denne skolen, og det finnes tilsvarende elever på andre skoler som bevisst har valgt seg bort fra en slik modell. Jeg tror det er veldig viktig at elever har mulighet til begge typer undervisning når de velger skole. Motivasjon og engasjement vil trolig falle dersom elevene tvinges til en struktur som ikke passer dem. Det er vanskelig å peke på engasjement isolert til fagdagene, da elevene allerede er relativt engasjert i fag og skole uavhengig av modell. Jeg erfarer at det å bytte relativt raskt (ca 15-20m) mellom egenarbeid og tavle/diskusjon gjør at elevene holder læringstrykket oppe. Av og til legger jeg opp til utforskende opplegg så elevene selv (delvis styrt) kan komme frem til viktige resultat i faget.

Det er ikke alle fag som tar i bruk mye variasjon i undervisningspraksisen, dette får vi belyst her i dette brevet. Der matte faget som trenger mer repetisjon bruker andre fremgangsmåter. Selv med dette så viser det seg at under blokkundervisning er elevene fortsatt engasjerte. Det at elevene har fått velge hvilken tilnærming de ønsker å ha undervisning i illustrer læreren her er viktig for elevene. Læreren forsetter å rapportere at elevene får også autonomi i undervisningen der elevene får delvis styre hvordan de kommer fram til resultater i faget. I disse brevene så beskriver lærerne flere måter å fremme elevenes engasjement på, der de legger til rette for variasjon, autonomi og relevans for å fremme elevenes engasjement i undervisningen.

4.1.4 Hvordan tilrettelegger du blokkdager for å fremme dybdelæring

Dybdelæring var også et sentralt begrep som ble inkludert i problemstillingen til denne oppgaven. For å kunne komme fram til en konklusjon om blokkdager er med på å fremme dybdelæring vil det være sentralt å få illustrert hvordan den er med på det. Informantene skulle her beskrive hvordan de tilrettelegger for dybdelæring under blokkdager. Neon av

lærerne har fremlagt meget detaljert på hvordan de går fram med å fremme elevenes dybdelæring under blokkdager.

***Brev 1:** Nå har jeg jobbet på denne skolen siden 2008, og skolen har endret seg mye siden den gang. Overgangen til dybdelæring var ikke stor, for det var slik jeg hadde jobbet i flere år (...) Tilpasning gjør man automatisk ved at elevene jobber med varierte arbeidsoppgaver.*

Jeg legger ved dagens plan i markedsføring: Tirsdag 5. mars

Mål: lære de nye begrepene til kapittel 10

Nytt kapittel, kap 10 om DISTRIBUSJON

- *Starte med Kahoot*
- *Les kapitlet og skriv notater - eller svar på følgende spørsmål*
- *Gjør oppgave 10.4 i Visjon 1 + Oppgaven om Sushi*
- *Jobbe med praktiske oppgave - ut av huset..*
- *Høre på podkast, og gå en tur i sola. Svare på 7 spørsmål + 10.3*
- *Gjennomgang av oppgavene.*
- *Analyse av reklame. <https://tv.kampanje.com/hennig-olsen-lanserer-haaland-is>*
- *Test deg selv om distribusjon*
- *Avslutte med Kahoot*

Her er det spill og konkurranse, individuelt arbeid, gruppe arbeid, samarbeidslæring, lytting og lese + notatskriving.

Gjennom variasjon så blir tilpasningen naturlig fremlegges det av læreren i brev 1. Der han har jobbet på denne skolen i flere år, det kan tenkes at dybdelæring er noe de har jobbet med før den ble fremhevet i noen av reformene. Med blokkundervisning vil jo både elevene og lærerne få mer tid til å grave dypere i ulike tematikker. Her illustreres det detaljert ulike undervisningspraksiser elevene jobbet med for å jobbe med temaet distribusjon. Her ser man til my variasjon og praktiske arbeidsformer.

En annen lærer beskriver detaljert hvordan blokkundervisningen blir planlagt:

***Brev 3:** En godt planlagt fagdag, med mye energi og en interessant og variert oppbygning, vil bidra til dybdelæring gjennom at nettopp engasjementet (...) Men dybdelæring skapes når ting ses i sammenheng, og det er enklere å få til over nettopp tid. Skal man håpe på å oppnå dette, så må man ha rom til å gjøre dette uavbrutt. (...) Variasjon er nøkkelen. I en blokkdag kan man også legge opp til at elevene kan velge ulike metoder/stier f.eks. de siste timene. En nøkkel for å lykkes er å ha detaljerte planer for økten der elevene har oversikt. I mine planer er hele fagdagen beskrevet, det er ressurser*

tilknyttet hver økt, lenker er klikkbare, powerpointer er lastet opp, det ligger ordforklaring og lister på sentrale begreper osv. En fagdag kan f.eks se slik ut: (lærerfremlegg, diskusjon i grupper om dilemmaer sammen med lærer, lage en rask liste med begreper fra foredraget, pause, lese en artikkel hver i makkergrupper, dele perspektiver fra SIN artikkel med 3 andre (og få 3 nye perspektiver), skrive sammendrag om temaet, pause, få utdelt en problemstilling og gjøre kildekritisk research, samskrive en tekst på temaet med en makker (tilsammen 2 timer og ha lunsj inni der), printe ut tekstene og henge opp i gangen, lese hverandres tekster i klassen (bevege seg litt) og legge de frem, pause, se på en eksamensoppgave på det samme temaet og løse med nye makkere, se på en modelltekst i plenum, læreroppsummering, pause, kort dokumentar, konsolidering, blokkdag slutt). Det er mange andre eksempler man kan gjøre. Man kan legge inn filmer og små dokumentarer her og der, legge inn en 30 minutters gåtur der vi samtaler om et tema osv

Brev 4: De uttrykker at de opplever god undervisningsvariasjon gjennom timene, og at det gir dem mer ro og tid til fordypning å ha blokkdager.

Brev 5: Vi holder oss gjerne til ett overordnet tema, men varierer metoder og type innhold. Jeg mener det er lettere å differensiere også når man har en hel fagdag, fordi ulike oppgaver kan være på ulike nivåer og utfordre ulike ferdigheter (lesing, lytting, skriving, refleksjon, muntlig, skriftlig). Jeg opplever at dybdeløring er lett å få til, fordi vi uten andre forstyrrelser eller lange tidshopp kan fokusere på ett tema med da disse ulike metodene/tilnærmingene.

Vi ser at ordet variasjon er mye brukt av informantene. Med god tid så kan lærerne tilrettelegge for undervisningsformer som kan være med på å fremme dybdeløring hos elevene. Der det blir påpekt at det å fremme dybdeløring er «lett å få til». For 3 elevene belyses det at blokkdager gir dem mer ro og tid til fordypning.

Brev 6: Ja det gir meg mulighet for å kunne gjennomføre prosessarbeid i stor grad, det vil si at elevene jobber med et prosjekt over tid, f.eks et tema i markedsføring og ledelse, dette prosjektet kan gå over uker, med innlevering etter hver fagdag, så gir jeg tilbakemelding og så får de tid til å jobbe med tilbakemeldingene neste fagdag, i tillegg til at jeg får gått gjennom og kommet oss videre i prosessen. Det gir mange elever en slags ro for det de holder på med, de kan ta på seg den ene faghatten den dagen de har faget og ikke huske på tre andre fag som skal fokuseres på den dagen.

Brev 7: Fagdagsstrukturen har trolig ført til at jeg fokuserer mindre på metode, og mer på forståelse eventuelt dybdeløring når jeg planlegger og gjennomfører en fagdag spesielt i matematikk. Ved å kunne gjennomgå større deler av faget i løpet av en time, kan man lettere fokusere på emnets plass i et metaperspektiv og bruke tid på å se etter sammenhenger (...) Informasjonsteknologi er et fag der elevene helst bør jobbe med store oppgaver/prosjekt og her passer fagdager perfekt. Vi kan se på nye ting felles i begynnelsen av dagen, så får elevene gjerne et par timer der de kan integrere dette i eksisterende arbeid. Det trengs tid og omfang slik at elevene selv kan oppdage og kjenne på

problemstillinger fra arbeidslivet. Dette gjør de langt mer motiverte, og det er vanskelig å se hvordan man kunne innført denne type arbeid uten fagdager.

Med denne tilnærmingen kan lærerne sette søkelys på hvordan de kan fremme dybdelæring i ulike fag og mindre på metoden de skal ta i bruk. Det å jobbe prosessorientert kan være med på å fremme dybdelæring hos elevene, ved at de jobber med et prosjekt over tid. Det å ha god tid medfører også at lærerne kan utvikle en bedre undervisning og opplevelse i klasserommet. En lærer fremlegger også at den ikke klarer å se hvordan man kan utvikle en slik undervisning uten blokkdager.

***Brev 8:** Jeg er litt usikker på om det fremmer engasjement i seg selv, men vil absolutt si at det er en klar sammenheng mellom blokkdager og mulighet for dybdelæring (...) Jeg tror at blokkdager stiller større krav til variasjon. Elevene trenger varierte arbeidsmetoder og små "avbrekk" som oppleves som mer kreative. Det er også viktig å ikke legge opp til alt for mye i løpet av en dag, men gi elevene mulighet til å jobbe skikkelig med et tema. Jeg opplever at elevene utvikler en dypere forståelse når jeg legger opp til varierte måter å for eksempel jobbe tekster. Dette har vi tid til i løpet av en blokkdag.*

Dybdelæring og engasjement er to begreper som komplimentere hverandre. Der elevene blir mer motiverte og engasjerte når de får en dypere forståelse rundt et tema. Det rapporteres at blokkdager gir «absolutt» mulighet for dybdelæring. Ved at den stiller større krav til variasjon og kreative undervisningsmetoder. Flere av lærerne påpeker også at tiden de får under blokkdager gjør det mulig å utvikle gode undervisningsopplegg som er med på å engasjere elevene, samt gi dem tid til å fordype seg godt i et tema.

4.1.5 Matrise

Matrisen var lagt opp slikt at det var fem svar alternativer for informantene. Det var to matriser på slutten av brevet som de fikk. De var lagt opp som et tiltak ved brevet som skulle fungere som oppfølgingsspørsmål. Noe brevmetoden ikke legger opp til tradisjonelt sett.

Svarene fra matrisene:

Ut fra din oppfatning og observasjon hvor engasjerte er elevene i undervisningen?

Av de åtte informantene så svarte syv av dem at elevene var mer engasjerte en «noe engasjert». En av informantene mente ut fra dens observasjon så var elevene «svært engasjerte» i undervisningene.

Til hvilken grad har blokkdager tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring?

I forhold til dette spørsmålet så svarte seks av informantene at blokkdager «I svært stor grad» er tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring. De to andre svarte at blokkdager tilrettelegger god grad for å fremme elevenes dybdelæring, altså under «I svært stor grad» og «over i noen grad».

Mange av lærerne rapporterer at de er fornøyde med blokkundervisning, som har vært med på å fremme deres planleggingsevner og undervisningsferdigheter. I brevene beskrives det gjentatte ganger at variasjon av undervisningsmetoder er vesentlig for å fremme elevenes dybdelæring og engasjement under blokkdager. Det som kommer tydelig fram i resultatene er at det finnes utfordringer ved denne tilnærmingen også, der fokuset kan dale ned gjennom en intens og innholds tunge undervisning. Neste kapittel vil ta i bruk de hovedfunnene i brevene til å analyseres og drøftes om mot oppgavens teoretiske rammeverk.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil oppgaven analysere teorien som er presentert i oppgaven og sammenligne dette med empirien som er samlet gjennom brevmetoden. For å kunne besvare problemstillingen «*Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager*» var det sentralt å få innsikt i lærernes tanker, følelser og meninger angående blokkdager. I denne siste delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte de viktigste funnene fra brevene opp mot teorien som ble belyst i kapittel 2 og de ulike forskningsspørsmålene som ble presentert tidlig i oppgaven ønsker jeg videre å utforske for å besvare denne delen av oppgaven prøve å bli besvart. Analysen vil jeg sette søkelys på hvordan blokkdager påvirker lærerens ferdigheter og selvinnsikt, samt deres syn på forholdet mellom engasjement, dybdelæring og blokkdager. Videre vil kapitlet trekke fram hvordan blokkdager kan påvirke elevenes engasjement, og hva lærerne tror er årsaken bak eventuelle endringer. Deretter vil det bli fremlagt hvilke spesifikke metoder og tilnærminger lærerne bruker for å fremme dybdelæring og hvordan blokkundervising har gitt rom en dypere

forståelse blant elevene. Selv gode tilnærminger kan ha utfordringer og kapittel vil avslutningsvis trekke fram dette gjennom å undersøke hvilke utfordringer som oppstår ved blokkundervisning og hvordan elevene håndterer disse utfordringene over tid.

5.1 Blokkundervisning in i norsk skole

Utdanningspolitikken i Norge har gjennom flere år jobbet med å forbedre kvaliteten i skolen, spesielt etter PISA-resultatene i 2001. En av strategiene som har blitt iverksatt av ulike skoler er bruken av blokkundervisning. Både nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og kunnskapsløftet ga skolene friheten til å eksperimentere med ulike undervisningsmetoder for å forbedre læringsutbyttet. Kunnskapsløftet ga skolene større autonomi i valg av metoder og læringsplattformer noe som har åpnet døren for blokkundervisning inn til klasserommene. Stortingsmeldinger har støttet tiltak for økt timetall og mer fleksibilitet i undervisningsmetoder (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3). Denne fleksibiliteten gjenspeiler seg gjennom de lokale tilpasningene, som medfører at skoler kan tilpasse temaplanleggingene etter sine egne behov og ressurser (Aasen, 2006, s. 81). Med dette sørger også staten for at elevene får individuelle tilpasninger ut fra deres behov for å maksimere læringsutbytte. Dette rapportere læren i brev 7 som påpeker at blokkundervisning gir mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov.

5.2 Utvikling gjennom blokkundervisning

Blant lærerne så har blokkdager vist seg å være en bærebjelke for utvikling av spesifikke ferdigheter som for eksempel «å lage godt strukturerte» undervisninger. Det er flere lærere som trekker fram at de har fått utviklet organisatorisk kompetanse som en direkte påvirkning av blokkundervisninger. I brev 5 påpeker læreren at «*Evnen til å lage godt strukturerte fagdager, med klare rammer og mål, samt mye variasjon i både metode og innhold, er noe jeg definitivt har blitt god på gjennom denne måten å undervise på*». Det at læreren har blitt flinkere til å lage godt strukturert undervisninger med klare rammer og mål, med varierte innhold og metoder samsvarer med McDaniels teori om at blokkundervisning krever effektive læringsstrategier for å holde elevene engasjerte og aktive gjennom lengre økter (McDaniel, 1997, s. 10).

5.2.1 Selvinnsikt gjennom blokkdager

Læreren i brev 4 fremhever at denne tilnærmingen til undervisning har tydelig forbedret hens måte å jobbe mer prosessorientert, dette er i tråd med det utdanningsdirektoratet fremlegger dybdelæring som en prosess. For å kunne utvikle varig forståelse gjennom refleksjon og ta i bruk kunnskap i ulike kontekster vil det å ha undervisningsopplegg som er prosessorientert være med på å fremme dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette kan også antydes som om læreren har økt bevissthet om egne pedagogiske metoder og hvordan de kan forbedres for å fremme dybdelæring. I brev 8 fremlegges det en usikkerhet om blokkdager fremmer engasjement i seg selv, men anerkjenner likevel at det er en klar sammenheng mellom blokkdager og muligheten for elevers utvikling av dybdelæring. En dypere forståelse av de pedagogiske fordelene og utfordringene ved blokkundervisning tydeliggjør den økte selvinnsikten hos lærerne. Tid er en resurs mange lærer ikke har mye av, gjennom å undervise i blokkdager indikerer læreren i brev 6 som har både jobbet på en skole som ikke tar i bruk blokkdager at den personlig foretrekker blokkdager ved at den *«får god tid til å gå i dybden i tema»*. Denne tiden gir læreren mulighet til å tilpasse undervisningen etter elevenes egne behov og læringsstiler. Tiden den får til gode kan også læreren bruke på å observere elevene gjennom hele dagen.

5.2.2 Forholde mellom blokkdager, dybdelæring og engasjement

Blokkdager som innebærer lengre økter og dedikert til et fag påpeker Tobiassen, Dixon og O’Gorman kan fremme til dybdelæring og engasjement, ved å gi elevene anledningen til å konsentrere seg om et emne over lang tid (Tobiassen, 2005, s. 38; Dixon & O’Gorman, 2019, s. 586). Denne tilnærmingen støtes av resultatene fra brevene, hvor flere av lærerne rapporterer at blokkdager gir dem muligheten til å dykke dypere inn i emner og ta i bruk varierte undervisningsformer (Brev 3, 4, 6, 7). Blokkdager er med på å påvirke engasjementet til elevene på en positiv måte på bakgrunn av at elevene får administrere tiden sin bedre. Ved de ikke trenger å bytte fra et fag til ett annet i løpet av en dag. Kjennetegnet til et engasjerende klasserom ligger ved et økologisk forhold mellom kognitive og affektive faktorer (Neece, 2019, s. 12-13). Brev 6 beskriver hvordan blokkdager gir læreren mulighet til å gjennomføre prosessarbeid, hvor elevene jobber med et prosjekt over flere uker og får kontinuerlig tilbakemelding. Dette støtter dybdelæring ved å gi elevene tid og rom til å utvikle en dypere forståelse av emnet. Forståelsen eleven har og intellektuelle investering i læringsprosessen er

det den kognitive komponenten tar for seg, men den affektive komponenten trekker fram elevenes følelsesmessige tilknytning til læringen og elevenes deltakelse og innsats i klasserommet er den atferdsmessige komponenten. Brev 7 fremlegger det at elevene har mye mer ro i klasserommet under blokkdager og med mer tid til rådighet kan læreren korrigere undervisningen etter elevenes behov, noe som kan være med på å øke elevenes engasjement og motivasjon.

5.3 Endringer i elevengasjement

Dixon og O’Gorman understreker at blokkundervisning har en betydelig innvirkning på elevenes engasjement, dette er ved dens egenskap til å la elevene sette søkelys på et fag om gangen, samt med lengre tid til å anvende på et fag kan læreren og elevene administrere tiden bedre (Dixon & O’Gorman, 2019, s. 586; McDaniel, 1997, s. 10). Det er flere av lærerne som støtter seg til at blokkdager har påvirket elevenes engasjement positivt. I brev 3 påpeker læreren at blokkundervisning har medvirket til noen ulikheter og endringer i elevengasjementet og i brev 6 rapporterer læreren at blokkdager gir han en frihet gjennom dagen til å forandre på undervisningsopplegget hvis den ikke var formålstjenlig. Videre belyser læreren i brev 6 at det å *«ha god tid gjør at det alltid vil være noe som engasjerer elevene»* og noe som muliggjør for å tilrettelegge for variert undervisningsopplegg. Denne fleksibiliteten gir rom for både repetisjon og dypere forståelse, noe Neece mener kan øke elevenes engasjement ved at den gir rom for kreativitet og komplekse oppgaver (Neece, 2019, s. 18).

Selv om flere lærer påpeker at de tar i bruk variasjon for å opprettholde eller fremme elevenes engasjement (Brev 3, 5 og 6) så er det ikke alle lærere som tar i bruk variasjon deres undervisningspraksis. Læreren i brev 7 påpeker at elevene er fortsatt engasjerte i timene selv om det ikke blir lagt opp for mye variasjon i undervisningen. Læreren i dette brevet tror at elevene er engasjerte på grunn av at de fikk velge hvilken type timeplan tilnærming som passet dem best. Læreren mener at motivasjonen og engasjementet er blitt påvirket dersom elevene tvinges til en struktur. Mange elever har vokst opp med kun noen få tilnærminger til hvordan timene organiseres på skolen. Det å starte på en skole med kun blokkdager kan være anstrengende, spennende og skummelt. På den ene siden så må de vende seg til at det er flere timer og på den andre siden kan de senke ned skuldrene ved at de vet at det er kun et fag om

dagen. Med et ukjent moment kan denne tilnærming være noe elevene må vende seg til. I brev 4 påpeker læreren at elevene har gruet seg til blokkdager, ved at de ikke klarte å fremstille seg å ha ett fag over flere timer etter hverandre. Selv med dette virker elevene engasjerte, og det viser seg at de klarer å håndtere denne endringen. Neece påpeker at autonomi er noe vi alle mennesker oppsøker og i den alderen elevene starter på videregående skole kan de reflektere hva som egner seg best for dem (Neece, 2019, s. 16). Det å bare få muligheten til å velge blokkundervisning i seg selv kan være engasjerende for elevene. Dette kan også ses på at undervisningen de har er bedre og gjør det enklere å tilpasse seg.

5.3.1 Årsaksforhold til endringene

Engasjementet kan deles opp i tre komponenter både kognitiv, affektiv og atferdsmessige komponenter. Alle komponentene er betinget og påvirker hverandre (Neece, 2019, s. 11). Et godt eksempel på dette forholdet er når elever er kognitive engasjerte og får til oppgaven vil de utvikle mestringfølelse og affektivt engasjement som videre kan fremme til positiv atferdsmessige utfall. Brev 3 og 6 viser til hvordan lærerne bruker blokkdager til å fremme alle disse aspektene av engasjement ved å tilby variert og spennende læringsstrategier. Det er ikke kun undervisningsopplegget som kan være med på å engasjere elevene. I teorien blir det fremlagt at lærerens engasjement er en sentral kilde for elevengasjement. Hvordan læreren utlyser temaet og innholdet elevene skal lære er også viktig ettersom det er med på å påvirke elevenes engasjement (Dennis & Dennis, 2022, s. 40). Denne tilnærming støttes av funnene i fra brevene 3 og 6. Lærer i brev 6 mener at «*mitt engasjement også påvirker elevene*». Læreren i brev 3 påpeker at for å opprettholde engasjement i blokkdager «*MÅ læren utstråle*». Dette betyr at lærerens engasjement i temaet som de underviser i eller faget har en sentral betydning for elevenes engasjement. Det elevene skal lære skal være spennende, kult og engasjerende (Brev 3).

5.3.2 Affektive elementer

Gjennom blokkdager så trenger eleven kun å forholde seg til en lærer. Med dette kan eleven få en sterk tilknytning til læreren og elevene som de er i klasserommet med. Med en tradisjonell tilnærming ville eleven hatt seks ulike fag med kanskje ulike klasser og seks ulike

lærere (Queen, 2008, s. 64; McDaniel, 1997, s. 9). Elevenes emosjonelle tilknytninger til læring er det affektive elementet (Neece, 2019, s. 11). Dette kan forsterkes gjennom at læreren har mer tid med eleven og eleven får bedre tilknytning til omgivelsene den er i. Ved å bytte et rom til et annet, fra et rom til et annet og fra en lærer til en annen kan skape uro. I brev 7 nevner læreren hvordan blokkdager gir ro i klasserommet og muligheten til å gjøre om undervisningen etter elevenes behov. Dette er enklere med å gjennomføre gjennom blokkdager. Der læreren kan observere hvordan undervisningspraksisen påvirker til læring hos elevene. Den emosjonelle tryggheten blokkdagen tilrettelegger for er med på å øke elevenes affektive engasjement. I brev 3 blir det fremhevet at det er sentralt at læreren ser eleven. Med en hel dag kan læreren både observere elevene grundig og se elevene, og enklere finne løsninger på hva elevene trenger for å oppnå ønskede resultater. I brev 2 angis det at elevenes engasjement har tendens til å dale ned mot slutten av de lengste dagene, men dette forandrer seg med engang det er en innlevering eller karakter i bilde. Elevenes engasjement kan opprettholdes eller fremmes gjennom å utvikle en affektiv tilkobling til læringsstoffet de skal lære. Det de lærer på skolen har en betydning i deres liv enten nå eller senere, men det å ha kjennskap til hvordan og hvorfor det de lærer om er verdigfult vil være med på å fremme engasjement til det de skal lære (Neece, 2019, s. 16).

5.3.3 Kognitive elementer

Den kognitive dimensjonen av engasjement er elevenes intellektuelle investering i læring og dette omhandler erfaringer elevene tilegner seg gjennom undervisning som fremmer deres kunnskap. Dette kan være i form av samarbeidsoppgaver der elevene må dyrke opp nye ider og meddele sine tanker med klassekamerater. På den måten blir kunnskapen til elevene utfordret og eleven må konsolidere forståelsen den har tilegnet seg (Neece, 2019, s. 11). Med kontinuerlig læringstrykk uten tilstrekkelig med variasjon og pauser viser brev 2 til at det kognitive engasjementet kan minke. Gjennom variasjon i undervisningsmetoden, samt bygge opp kompleksiteten gradvis for kan være med på å opprettholde engasjement. Ved å ta i bruk ulike arbeidsformer vil det være enklere for læreren å tilpasse elevenes fremgang. Det å ha muligheten til å forandre arbeidsformer kan læreren sikre beste fremgangsmåten som passer seg best for elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 8). Dette understreker brev 3 noe som samsvarer med Neece sin teori om at lærernes tilnærming og undervisningsstrategier er sentrale for å fremme kognitivt engasjement (Neece, 2019, s. 10-11).

5.3.4 Atferdsmessige elementer

Gjennom at læreren kan ta i bruk varierte undervisningsformer i løpet av blokkdagen, utgjør denne tilnærmingen til timeundervisning med på å påvirke elevenes atferdsmessige element. Ettersom dette elementet referer til elevenes deltakelse og innsats i klasserommet (Neece, 2019, s. 11). Brev 5 belyser at med blokkundervisning er det rom for varierte læringsformer. Der elevene får arbeide med et teama på ulike måter som kahoot der de kan lage spørreundersøkelser om det teamet eller besvare på spørsmål angående det teamet, høre på podkast og jobbe med praktiske oppgaver i klasserommet vil være med på å fremme engasjerende atferd hos elevene (Brev 1; McDaniel, 1997, s. 10; Neece, 2019, s. 11)

5.4 Tilnærminger for å fremme dybdelæring på blokkdager

For å kunne fremme dybdelæring mener Skaalvik & Skaalvik at det er essensielt å anvende varierte arbeidsformer og strategier (Skaalvik & Skaalvik, s. 2018, s. 81). Vi kan se en tydelig sammenheng mellom fremgangsmåter som anvendes til å fremme til engasjement samsvarer med dybdelæring også (Neece, 2019, s. 18; Utdaningsdirektoratet, 2019, s. 1). For å kunne se sammenheng, reflektere over egen læring å og ta det i bruk i andre settinger vil variasjon i undervisningspraksisen være en sentral del for å få dette til. Hvis eleven har kun en tilnærming til et teama og denne tilnærmingen er at lærerne har en gjennomgang av et tema kan det både være uengasjerende og fremme til overflatelæring (Skaalvik & Skaalvik, s. 2018, s. 81; Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26; Neece, 2019, s. 13)

Det er flere av brevene som belyser hvordan de bruker disse tilnærmingene i praksis, ved å se på brev 1 som et eksempel blir det beskrevet detaljert plan for en blokkdag som inkluderer aktiviteter som praktiske oppgaver, gruppediskusjoner og bruk av teknologi. Denne variasjonen i undervisningen bidrar ikke bare å holde elevene engasjerte, men er også med på fremme deres dybdelæring ved å gi dem muligheten til å arbeide med fagstoffet på ulike måter. Blokkdager medfører at det er mindre anstrengende å ha gjennomføre varierte undervisningsformer i timene. I brev 3 beskriver læreren hvordan godt planlagt fagdag med mye energi og en interessant oppbygning kan bidra til dybdelæring og engasjement. Der læreren starter med en Kahoot for å «warm up» elevene til det de skal igjennom den dagen. Dette er

en fin måte å få elevene engasjerte på tematikken de skal igjennom. Der de starter med en aktivitet istedenfor å starte å høre på læreren i 30 minutter. Videre så hadde læreren i brev 3 utarbeidet et undervisningsopplegg der elevene skulle ha individuell lesing, notatskriving, gruppearbeid som igjen er aktive arbeidsformer. Dette måten å planlegge på er i tråd med McDaniels teori om at blokkundervisning er mest formålstjenlig gjennom aktive arbeidsformer (McDaniel, 1997, s. 10).

5.4.1 Konkrete tilfeller av dypere forståelse

Lærerne har også rapportert konkrete tilfeller der de har erfart at blokkundervisning har ført til en dypere forståelse for fagstoffet blant elevene, ved å analysere brev 6 så beskriver læreren hvordan den har brukt blokkdager til å gjennomføre prosessarbeid. Der læreren erfarte at elevene gjennom arbeid med prosjektet kontinuerlig har fått muligheten til å utvikle dypere forståelse av emnet. I brev 5 trekker læreren fram hvordan blokkdager tilrettelegger for at elevene kan arbeide med store oppgaver og prosjekter i faget som informasjonsteknologi. Ved å kunne gjennomgå større deler av faget i løpet av en dag, kan læreren sette søkelys på emnets plass i et metaperspektiv og brukt tiden på å se etter sammenhenger. Dette har resultert til at elevene har utviklet en dypere forståelse for hvordan fagstoffet henger sammen og hvordan det kan benyttes i praksis. Brev 4 erfarer læreren at elevene uttrykker en positivitet innflytelse ved å ha variasjonen i undervisningspraksisen som er med på å gi elevene «*ro og tid til fordypning*».

5.5 utfordringer og elevenes håndtering av blokkdager

I enhver tilnærming så vil det både være utfordringer og ulemper. Blokkdager er ikke noe unntak dette påpeker lærer i brev 4. Blokkundervisning viser til flere potensielle utfordringer for både læreren og eleven. McDaniel påpeker at det å undervise i blokkdager vil kreve nøye planlegging og bruk av effektive læringsstrategier (McDaniel, 1997, s. 10). Denne utfordringen gjenspeiles i brev 2, hvor læreren rapporterer at blokkdager fordrer mye planlegging i forkant, og at læreren er prisgitt at økten går som planlagt. Hvis ikke kan det danne en dominoeffekt senere i løpet. Dette er en av flere utfordringer som lærere må ta stilling til i blokkundervisning. En annen utfordring ved blokkundervisning for lærerne er å

oppretholde elevenes engasjement gjennom hele dagen. Det blir fremlagt av Dixon og O’Gorman at blokkdager er avhengig av varierte undervisningsformer for å holde trykket oppe og unngå at elevene blir passive. Dette støttes av brev 3, hvor læreren nevner at fagdager fordrer at læreren tar i bruk varierte læringsaktiviteter for å holde elevenes engasjement oppe.

Ved å se litt nærmere på det som blir rapportert fra lærerne om hvilke utfordringer elevene har med blokkdager kan vi også få et større bilde på om elevene føler engasjement gjennom denne tilnærmingen. På den ene siden av brev 1 mener læreren at noen elever absolutt ikke passer å ha undervisninger i flere timer, der læreren også trekker fram to fag som eksempler. Både matte og norsk er fag som fremlegges i brev 1 at kan være utfordrende for elevene å ha blokkundervinger, men på den andre siden påpeker læreren i brev 1 at selvvalgte programfag fungerer godt med blokkundervisninger. Dette gjenspeiler seg i teorien om at elevene trenger klassebasert autonomi. Ved at elevene har fått friheten til å velge programfag vil det vær med på å påvirke deres kognitive engasjement. Med tilstrekkelig klassebasert autonomi vil elevene være mer interesserte i det de skal lære om (Neece, 2019, s. 16). I rapportene fra lærerne blir matte faget mye henvist som noe elevene sliter med under blokkdager. I brev 3 og 7 rapporterer lærerne at matematikk i flere kontinuerlig timer kan være overveldende for noen elever. Læreren påpeker at matematikk faget krever en bestemt metodikk og jevn arbeidsinnsats. Med kun en dag med matte går de glipp av den viktige mengdetreningen og kontinuiteten som trengs for å kunne henge med. Brev 7 inkludere også at dybdelæring i blokkundervisning er i kontrast til hyppige repetisjoner fordelt over en uke. Med en hel dag med et fag er det fint at elevene kan forholde seg til kun lærer, men fraværgrensen er et annet tema som dukker opp som en utfordring for elevene. Tilslutt rapporterer lærerne i brev 1, 3, 4, 5 og 7 at det med fravær er et emne som både elevene og lærerne er bekymret over. Ettersom hvis eleven er borte den ene dagen med enten sykdom eller andre grunnen går de glipp av mange timer i et fag.

5.5.1 Håndtering av utfordringer

Skolen og fravær er noe som ikke er lett å håndtere, hvis elevene er syke så går de glipp av mange skoletimer. Dette kan medføre at elevene må ta igjen en god del skolearbeide som den ikke fikk gjennomført ettersom eleven var syk eller borte. Hvis eleven er borte så er det normalt at den må kontakte de faglærerne den skulle ha den dagen. Med blokkdager så er det

kun en lærer å forholde seg til. Det å kontakte en lærer er mindre anstrengende en å kontakte for eksempel fire (Brev 3). Det er også mindre anstrengende for kontaktlæreren å følge dette opp, ettersom 10% kravet på ugyldig fravær kan medføre at eleven ikke får vurdering i faget. Med de lange øktene og det dalende fokuset hos elevene så illustrerer brevene hvordan lærerne og elevene håndterer disse utfordringene ved blokkundervisning. Dette gjør de gjennom godt planlagt blokkdag som inkluderer en detaljert plan med varierte arbeidsformer som blant annet gruppediskusjoner, kahoot, podkast og praktiske oppgaver (Brev 1, 3 og 4).

Tidligere nevnt så var mattefaget mye i fokus ettersom det er et fag flere av lærerne påpekte trengte en metode der elevene kunne få hyppige mengder for å ikke kunne glippe av lasset. I brev 7 rapporteres det at fagteamet læreren er den del av prøver å løse denne utfordringen ved å ta i bruk fleksibiliteten i blokkdager til å repetere det elevene lærte i forrige uke. Der formålet er å prøve «å jobbe med en miniatyrversjon av spiralprinsippet, elevene går tilbake til tidligere arbeid og tar det med seg for lettere å lære nytt stoff». Dette er et klart forsøk på å fremkalle etablert kunnskap fra langtidsminne. Det å hjelpe elevene med å bringe deres forståelse og kunnskap for å så korrigere dem vil være med på å fremme dybdelæring hos elevene. For å kunne dette er det sentralt at læreren tar i bruk varierte arbeidsformer ((Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81).

5.5.2 Lærende skole

De fleste lærerne har beskrevet i brevene at variasjon i undervisningspraksisen er sentralt for å holde engasjementet oppe hos elevene (Brev, 1, 3, 4, 5, 6, 7 og 8). Vi kan tydelig se her at vi ikke har inkludert brev 2. Læreren i dette brevet påpeker at «*blokkdager automatisk føre til lite variasjon og overveldende likt faginnhold*» og «*elevene blir rastløse dersom tiden veier tyngre enn innholdet*». Det står i kontrast til de andre lærerne så dette kan tydes på at denne læreren ikke har et fagteam den kan diskutere med for å håndtere de ulike utfordringen ved blokkdagene på denne skolen. Dette kan også være en lærer som også ikke har mye kjennskap i å undervise etter blokkdagstilnærming. En ting synes å fremstå som klart, for å kunne tilrettelegge best mulig for elevenes engasjement så er det sentralt at alle lærerne på skolen deler kunnskap og samarbeider. Dette kan være med på løfte undervisningskvaliteten og engasjementet i undervisningen. For at skolen skal bli bedre til å fremme lysten til å lære, så må den være en lærende organisasjon. Det er kun da skolen kan stimulere elevenes interesse

og engasjement for læring (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 3). På den ene siden i brev 7 vises det til at blokkdager gir elevene muligheten til å repetere fagstoffet og arbeide med store prosjekter. Dette gir elevene følelse av sammenheng og kontinuitet, noe som kan hjelpe elevene med å opprettholde fokuset og engasjementet over tid. På den andre siden i brev 2 vises det til at «*elevenes engasjement blir ofte styrt av intensiteten på økten*», med en tilnærming som lærer i brev 7 så kan undervisningen til lærer i brev 2 få elevene til å føle at det å lære er deres oppdrag, samt det å ha en god innsikt på definisjonen på elev engasjement og hvordan man utvikler engasjement vil påvirker undervisningspraksisen vesentlig (Neece, 2019, s. 2)

Ved hjelp av teorien i teorikapitlet og empiri fra brevene har oppgavens problemstilling blitt drøftet. Sentrale begreper som dybdelæring og engasjement har blitt analysert og drøftet mot besvarelsen fra informantene. Dette har vært med på å utforske og utvide arbeidet med oppgaven fram mot en konklusjon. Konklusjonen vil bli fremlagt i neste kapitel, der den vektlegger fleksibilitet, autonomi og teamarbeid.

6 Konklusjon

Blokkdager viser seg til å være en gunstig inngang og tilnærming for å fremme dybdelæring og engasjement hos elevene, samtidig som den gir lærerne mulighet til profesjonell utvikling. Ved at blokkdager utelukker mye uromomenter som det å bytte- klasserom, lærer, fag og tematikker, samt er med på å strukturere undervisningen i lengre perioder, kan lærere og elever dykke dypere inn i fagstoffet. Noe som fører til bedre undervisningspraksis, dypere forståelse og læringsutbytte. Selv om det er utfordringer knyttet til blokkdager, som det å holde konsentrasjonen oppe for elevene og det å planlegge godt på forhånd for lærerne, kan dette løses gjennom god strukturering og støtte. Ved å implementere strategier som inkludere pauser, varierte arbeidsformer, samarbeidsmetoder, elev aktive læringsmetoder og bruk av teknologi, kan læreren maksimere de positive effektene av blokkdager. Hvis dette er gjennomført kan det være med på å øke elevenes engasjement og forbedre deres læringsopplevelse.

Det er noen tydelige paralleller mellom blokkundervisning og desentraliseringen av den norske skolen. Blokkdager er en tilnærming som tilrettelegger for at de ulike utfordringene løses innen ifra ved å gi både lærere og elever fleksibilitet og autonomi. Der undervisningen kan forandres for å dekke elevenes behov. Der imot desentraliseringen av den norske skolen ga skoleeierne og lederne rom og frihet til å løse ulike utfordringer ved deres skoler (Aasen, 2006, s. 81). Dette vil ikke si at læreren ikke trenger støtte fra skolen. Det vil være viktig at skolen tilrettelegger også for at læreren har tilstrekkelig støtte og ressurser for å planlegge og gjennomføre effektive undervisningsøkter. Dette kan inkludere profesjonell utvikling, samarbeid med kollegaer, tilgang til pedagogiske verktøy og tildelt tid til temaarbeid.

Funnene fra resultatene og det teoretiske grunnlaget illustrerer at blokkdager kan bidra til å forbedre innholdet og øke kvaliteten i undervisningen og læringsutbytte for både lærere og elever, og bør vurderes som en verdifull pedagogisk tilnærming i videregående skole. For å kunne opprettholde elevenes engasjement og motivasjon oppe vil det å utvikle en balansert og variert undervisningstilnærming være avgjørende (Neece, 2019, s. 12-13; Brev 2)

7 Avslutning

I denne oppgaven har det blitt trekket fram lærernes innsikt på blokkdagsundervisning. Med et formål om å både få mer forståelse rundt blokkdager som en tilnærming til timeplanlegging og få et tydelig bilde om den er med på å fremme de sentrale begrepene dybdelæring og engasjement i undervisningen. Oppgaven har tatt i bruk hovedsakelig en kvalitativ metode i form av brevmetoden. Der lærerne fikk et brev som de skulle besvare og sende tilbake. Denne tilnærmingen ble bruk med tanken på at det ikke var tilstrekkelig med tid for å gjennomføre andre metoder, samt gi lærerne tid til å utvikle gode og omfattende besvarelser.

Både observasjon og intervju hadde vært gode metoder å ta i bruk, der man for eksempel med intervjumetoden kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål. Om dette hadde vært med på å påvirke konklusjonen er man ikke sikker på, men det å få et innblikk på hva elevene mener om å ha blokkdagsundervisning er noe som kunne vært med på å få et mer tydeligere bilde på om tilnærmingen har en påvirkning på deres engasjement og motivasjon. Hvis man har god tid til rådighet, ville det vært spennende å gjennomføre en kvasiekseptimentell studie om blokkdager. Der en kan finne klare skiller mellom denne tilnærmingen kontra den mer tradisjonelle timeplanordningen. Der man kan ta i bruk elever som har undervisning med den ene tilnærmingen og andre elever som har blokkdagsundervisning. Kunstig intelligens kan være med på å påvirke skolen som en helhet i framtiden, ved å ha blokkdager kan skolen sikre seg at eleven tilegner seg en dypere forståelse og kritisk tenkning, samt dyrke lysten til å ønske å lære.

8 Litteraturliste

Aasen, P. (2006). *Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv*. I: K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen Akademisk Forlag.

Aasen P., Prøiz T., & Sandberg N., (2014). *Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms*. Sage Journals, Vol 28(5) 718-738. Hentet fra:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0895904813475710>

Baklien, R. (2011). *Organisering av årstimetall og eksamen i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2011/organisering-av-arstimetall-og-eksamen-i-videregaende-opplaring/>

Bjerga, E. (2018). *Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/sammenhengen-mellom-lareratferd-og-elevers-engasjement/>

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). *Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A quantitative study in one local primary/lower secondary school in Norway*. *International Journal of Inclusive Education* 23(2),158-173.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>

Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Avhandling til dr. polit. - graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet* (1.utgave). Oslo: Fagbokforlaget.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Briseid, L. G. (2019, 29. mai). *Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet- en trussel mot skolens danningsoppdrag*. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/detnasjonale-kvalitetsvurderingssystemet--en-trussel-mot-skolens-danningsoppdrag/>

Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2021). *Bryman's social research methods* (6. utg.). Oxford University Press

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Bukve, O. (2016). *Forstå forklare forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. (utg. 6).

Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Oslo: Gyldendal.

Djupedal, E. F. (2022). *På skuldrene til de minste- grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida*. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/nnt.39.1.4>

Drageset, S. & Ellingsen, S. (2011). *Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju*. Hentet fra: <https://sykepleien.no/sites/default/files/pdf-export/pdf-export-52930.pdf>

Eget arbeid. (2023). *Utdanningspolitikk og -reformer*.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Peris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Hentet fra: <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>

Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre skole*, 2018(4) 22-27.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Hopfenbeck, T. N., & Görger, K (2017). *The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England*. John Wiley & Sons Ltd.
- Hovdenak, S.S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosilologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E, B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Khrono. (2024). «Alle» intervjuer lærere til master-oppgaven. -Utbredt irritasjon. Hentet fra:
[«Alle» intervjuer lærere til masteroppgaven. — Utbredt irritasjon \(khrono.no\)](#)

McDaniel, K. L. (1997). *A Study to Evaluate the Effectiveness of Block Scheduling to Determine What Form of Block Scheduling should be Adopted by Lake Taylor High School, Norfolk, Virginia*. Hentet fra:
https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=ots_masters_projects

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 11 (2008- 2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Nygaard, C. (Red.). (2012). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Fredriksberg: Samfundslitteratur

Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdeløring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-1761/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Punch, K. F & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd

Queen, J. A. (2009). *The block scheduling handbook*. (2. utg.). United States of America: Corwin Press

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020

Sawyer, R.K. (2005). Introduction. The new science of learning. I: R.K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1-18). 1st Edition. New York: Cambridge University Press.

Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 375-387). Vallset: Oplandske Bokforlag

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.

https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm2_00320040030000dddpdfs.pdf

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.*

https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm2_00720080031000dddpdfs.pdf

Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutters, C., og Juul, T. M. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet.* København: Hans Reitzels Forlag.

Tobiassen, J. (2005). Faglig fordypning eller bortkastet tid? Erfaring med bruk av blokkdager i religionsfaget. Hentet fra:

https://www.religion.no/_files/ugd/6972da_cd9caf9d182a450791149ab390aed4de.pdf?index=true

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, - en innføring i kvalitativ metode.* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2020). Hvorfor er dybdeløring viktig? Dybdeløring er viktig av flere grunner, særlig med tanke på å ruste elevene for fremtiden. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/hvorfor-er-dybdeløring-viktig/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-avNasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring* (2010-2018). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-avfagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/om-temaene-ielevundersokelsen/vurdering-for-laring/>

Utdanningsforbundet (2011). *Organisering av årstimetall og eksamen i videregående opplæring*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2011/temanotat_2011_08.pdf

Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laringog-trivsel/dybdelaring/>

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

Vedlegg 1 Vurdering og tilbakemelding av personopplysninger fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

06.01.2024 -

Referansenummer
446502

Vurderingstype
Automatisk

Dato
06.01.2024

Tittel
MASTER OPPGAVE 2024

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Ndashubana Yakobo

Student
Ndashubana Yakobo

Prosjektperiode
23.10.2023 - 01.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informantene

Informasjonsskriv om prosjektet

«Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager»

Hei!

Mitt navn er Ndashubana Yakobo Masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, og jeg er i gang med å utvikle et prosjekt som forsker på blokkdager og den påvirkning på elevenes dybdelæring og engasjement. Dette prosjektet danner grunnlag for min masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse. Problemstillingen som oppgaven prøver å besvare foreløpig er: Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager?

En måte å senke ned kosten for samfunnsøkonomien og gjøre elevene støttende lokale initiativer som kan fremme vekst og trivsel i samfunnet, kan være ved å restrukturere skoles timeplan. Metoden som egner seg som en av de beste når det kommer til å komprimere timeplaner og frigjøre tid til karrierebasert kurs er gjennom blokkplanlegging. Det er mange måter å anvende blokkplanlegging på, formålet med denne metoden er å få mer tid. Denne tiden de har lengre skolefag vil øke deres mulighet til få dypere forståelse i tematikken de har om og bredde i deres kunnskap. Ved å ha erfart dette da jeg var på praksis hos dere i 2021 og 2022 ble jeg meget nysgjerrig og interessert i å få en klarere bilde på hvilken erfaring og innsikt lærerne sitter med, samt hvordan de tilrettelegger deres undervisninger ettersom elevene har et fag i flere timer.

For å kunne besvare på problemstillingen til prosjektet har jeg valgt å anvende en kvalitativ studie, der jeg tar i bruk brevmetoden som fremgangsmåte. Brevmetoden kan oppfattes som midtpunktet mellom intervju og spørreskjema. Der informantene får et brev av forskeren med noen åpne spørsmål, deretter vil forskeren motta et brev fra informantene med svarende på de åpne spørsmålene. Det er flere grunner bak valget mitt av metode, en av dem er at informantene for god nok med tid til å reflektere og svare på spørsmålene, det andre er at informantene står fritt til å utvikle brevet ut fra deres egne forutsetninger og det tredje er at jeg ønsker å fastslå at det ikke er noe feil svar på spørsmålene som er gitt. Det er ingen sentrale

rammer bortsett fra at informanten holder seg til teamet som omhandler deres erfaring og innsikt rundt blokkdager og dens innvirkning på engasjement og dybdelæring hos elevene.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i tråd med personvernregelverket. All data og opplysninger som samles inn vil bli anonymisert, og informasjonen som blir tatt i bruk vil kun bli anvendt til formålene som er sitert i dette skrevet. I det forskningsprosjektet avsluttes vil all personopplysning bli slettet (juni 2024).

Det er ønsket at du bevarer disse spørsmålene:

Spørsmål 1: Jeg vil først starte med å høre om noen av dine personlige erfaringer og refleksjoner om å undervise på blokkdager. Er det noen egenskaper du har utviklet eller er det noe du har lært om deg selv gjennom at skolen anvender denne tilnærmingen til planlegging av skoletimer, og hva er dine overordna tanker om sammenhengen mellom begrepene dybdelæring og engasjement?

Spørsmål 2: Har du oppfattet/ erfart noen ulikheter eller endringer i elevenes engasjement under blokkdager og hvis dette er tilfelle, hva tror du står bakk denne endringen?

Spørsmål 3: Har du spesifikke fremgangsmåter eller tilnærminger du anvender for å tilpasse undervingen din på blokkdager for å fremme dybdelæring hos elevene, samt har du noen konkrete tilfeller der du har erfart at elever utvikler en dypere forståelse for fagstoffet på grunn av blokkundervisning?

Spørsmål 4: Avslutningsvis ønsker jeg å få vite mer om det finnes noen utfordringer ved å undervise i blokkdager og hvordan er det elevene håndterer dette utover hele løpet på videregående?

Det er disse matrisene du skal besvare på:

Ut fra din oppfatning og observasjon hvor engasjerte er elevene i undervisningen? Trykk på det du mener stemmer.

Lite engasjerte

Noe engasjerte

Svært engasjerte

Til hvilken grad har blokkdager tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring? Trykk på den du mener stemmer.

I liten grad

I noen grad

I svært stor grad

Svar frist: I løpet av uke 14.

Fint om dere tar kontakt hvis det er noe dere lurer på eller om dere trenger ytterligere informasjon om prosjektet.

Telefon: 921 66 584 eller mail 254298@usn.no // ndashubany@afk.no

Jeg setter stor pris på at du vil hjelpe meg med prosjektet mitt.

Mange takk!

Med vennlig hilsen Ndashubana Yakobo

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske lærernes tanker, meninger og erfaringer med å undervise i blokkdager, samt også om tiltaket (blokkdager) er med på å påvirke elevenes engasjement og dybdelæring.

Formål

Formålet med prosjektet er å sette blokkdager mer på spissen og finne ut om det kan være med på fremme dybdelæring, samt elevenes engasjement i undervisningene. Lærere er de som både vurderer å observere elevene. Deres innsikt vil være sentral i å få en klarere bilde på denne problemstillingen. Begge begrepene dybdelæring og engasjement er tydeliggjort i fagfornyelsen som medfører at dette prosjektet kan være dagsaktuelt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet, med veileder Anne Cathrine Asplin.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På grunn av din arbeidstitel, ditt verv eller ditt engasjement eller kunnskap om saken anses du for å være et relevant intervjuobjekt til oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet har rettet seg mot å anvende en kvalitativ studie med kvantitative nyanser der brevmetoden blir anvendt som metode for å innsamle data til å kunne besvare på problemstillingen. Dette omhandler at **BBBBBB** skole velger å delta i prosjektet, vil det bli sendt en link til lærerne på skolen. Linken vil åpne opp nettskjema som har blitt utviklet av prosjektlederen. Her vil lærerne finne brevet deres og spørsmålene de skal besvare. Grunnen for at vi ønsker å ta i bruk nettskjema til dette prosjektet er for at lærerne som er med i prosjektet vil være anonymisert og ikke kan gjenkjennes ved deres mail, navn etc. Der hver enkelt lærer vil besvare elektronisk som igjen er tidsbesparende. Svaret må inneholde minimum 100 ord og maks 500 ord på prosjektets 3-6 åpne spørsmål og to matriser knyttet til blokkdager, dybdeløring og engasjement. Hvor de har frihet til å presentere svarene på en måte som de anser som relevant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Prosjektansvarlig Ndashubana Yakobo, ved Universitetet i Sørøst-Norge vil ha tilgang til datainnsamlingen som blir innhentet. Deltakerne i prosjektet får muligheten til å være anonyme og ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon, men kun tituleres med eks. «representant, lærer 1, 2, 3, 4, 5 eller 6» dersom det er ønskelig. Dataene vil lagres på en sikret forskningsserver tilknyttet USN i tråd med USNs etiske regelverk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2024. Innhentet data vil bli slettet og destruert ved prosjektets ferdigstilling.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

1. innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
2. å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

3. å få slettet personopplysninger om deg
4. å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

1. Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektansvarlig Ndashubana Yakobo.
2. Veileder for oppgaven, Anne Cathrine Asplin.
3. Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no, 35 57 50 53/ 91 86 00 41.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen
(Ndashubana Yakobo)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- 1. å delta i å besvare et brev med 3-6 spørsmål og 2 matriser
- 2. at Ndashubana Yakobo kan bruke opplysninger om meg til prosjektet
- 3. at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Brev til informantene

«Hvilken innsikt har lærerne fått om elevenes engasjement og dybdelæring gjennom å undervise i blokkdager?»

Hei kjære lærer på **BBBBBB** Videregående skole! Jeg sender dette brevet for å få mer innsikt på hvordan du erfarer hvordan skoletimene er planlagt på din skole (**BBBBBB** videregående skole) Dette er noe som har påvirket hvordan du underviser på, samt hvordan elevene tilegner seg kunnskap. Primært setter jeg søkelys på blokkdager og dens påvirkning på engasjement og dybdelæring jeg setter pris på at du meddeler dine erfaringer og innsikt når det kommer til disse teamene. Blokkdager er dager dere kanskje kjenner til som fagdager, der en hel skoledag går til en eller kun to fag. Dette er en måte å kartlegge en timeplan til en skole på. Med et eller

kun to fag daglig får elevene masse tid til et fag. Jeg ønsker å vite litt mer om dine erfaringer, observasjoner og innsikt når det kommer til blokkdagens påvirkning på elevenes engasjement og dybdelæring. Krav på besvarelse: Det er ønskelig at du har minimum 100 ord og maks 500 ord på vær spørsmål. Ellers så har du muligheten til å utvikle svarene dine ut fra dine egne forutsetninger. Til slutt så er det to matriser, du får prøve å besvare så godt du kan ut fra dine oppfatninger av spørsmålene.

- 1. Jeg vil først starte med å høre om noen av dine personlige erfaringer og refleksjoner om å undervise på blokkdager. Er det noen egenskaper du har utviklet eller er det noe du har lært om deg selv gjennom at skolen anvender denne tilnærmingen til planlegging av skoletimer, og hva er dine overordna tanker om sammenhengen mellom begrepene dybdelæring og engasjement?
- 2. Har du oppfattet noen ulikheter eller endringer i elevenes engasjement under blokkdager og hvis dette er tilfelle, hva tror du står bakk denne endringen?
- 3. Har du spesifikke fremgangsmåter eller tilnærminger du anvender for å tilpasse undervingen din på blokkdager for å fremme dybdelæring hos elevene, samt har du noen konkrete tilfeller der du har erfart at elever utvikler en dypere forståelse for fagstoffet på grunn av blokkundervisning?
- 4. Avslutningsvis ønsker jeg å få vite mer om det finnes noen utfordringer ved å undervise i blokkdager og hvordan er det elevene takler dette utover hele løpet på videregående?

Matrise spørsmål:

- Ut fra din oppfatning og observasjon hvor engasjerte er elevene i undervisningen?

Trykk på det du mener stemmer.

Lite engasjerte

**

Noe engasjerte

Svært engasjerte

- Til hvilken grad har blokkdager tilrettelagt for å fremme elevenes dybdelæring?

Trykk på den du mener stemmer.

I liten grad

**

I noen grad

I svært stor grad

Vedlegg 5 Svarene fra informantbrevene

Spørsmål 1: Jeg vil først starte med å høre om noen av dine personlige erfaringer og refleksjoner om å undervise på blokkdager. Er det noen egenskaper du har utviklet eller er det noe du har lært om deg selv gjennom at skolen anvender denne tilnærmingen til planlegging av skoletimer, og hva er dine overordna tanker om sammenhengen mellom begrepene dybdelæring og engasjement?

Brev 1: Ved å ha fagdager som vi kaller det så dveler man med ett tema over flere timer. I programfag som f.eks er et 5 timers fag, og når teamet er distribusjon så får elevene jobbet med ulike aktiviteter, oppgaver og tilnærminger til temaet. Variasjon er viktig.

Brev 2: Jeg har oppdaget at blokkdager fordrer mye planlegging i forkant. I tillegg er jeg prisgitt at økten går som planlagt. Hvis ikke vil det medføre følgefeil senere i løpet. Jeg har i tillegg skjønt at man ikke kan forvente fullt fokus av elevene i 5/8 timer i strekk. Har man et innhold som krever dybdelæring, er blokkdager et godt middel for å oppnå dette.

*Brev 3: I utgangspunktet var jeg skeptisk, men jeg kan nå trygt si at fagdager (blokkdager) er å foretrekke for både lærere og elever. En del elever velger seg til vår skole på grunn av disse dagene, andre på tross av, men det kan trygt påstås at så godt som alle elever forlater **BBBBB** som positive til fagdager. Fagdager kan virke overveldende for både lærer og elev, men det*

åpner for nye muligheter. Man unngår å bruke tid på klasseromsbytter osv., og læreren eier dagen. Fagdage fordrer at lærerne læringsaktivitetene for å holde trykket oppe. Med tradisjonell timeplan opplever jeg at vurderingsoppleggene oftere var likere fordi det er enklere for læreren å ta det litt på "hælen" og legge opp til felles gjennomgang + arbeid med oppgaver individuelt eller alene (bare ett av mange eksempel). Når du skal undervise i et fag én gang i løpet av en uke, altså i en fagdag, må du tenke på tempo, variasjon, spenningskurve, oppbygning og dramaturgi på en helt annen måte. Som lærer føler jeg meg ansvarlig for at fagdagen er gjennomgående interessant, utfordrende og morsom og derfor legger jeg det litt opp som en TV-sending. Jeg har en skikkelig kjøreplan for økten, som er svært detaljert, og som inneholder alt fra lærerforedrag til lesing via dokumentarer til tegning av tankekart. Kunsten å lykkes med en fagdag, slik jeg ser det, er å skape en "vandring" i et tema. Vi har en dag sammen, vi er SAMMEN om dette, og sammen skal vi vandre og UNDRER over temaet. Da jeg startet på **BBBBB** var det først rart å skulle planlegge for 5 timer nettopp fordi jeg følte på et større press for å levere en opplevelse (sammenlignet med å planlegge en 60 minutters økt her og der). Fagdager rommer et enormt potensial, men også en fare. Kommer man uforberedt har man mistet mye mer enn du gjør ved en litt "passe" tradisjonell 90 minutters økt. Derfor tror jeg fagdage i seg selv inspirerer til - i gjennomsnittet - bedre forberedte økter og jevnt over bedre kvalitet. Dette kan jeg si som en lærer som har gjort begge deler. Det er utvilsomt også en fordel at når læreplanene har lagt opp til at mange kompetansemål (også tverrfaglige) tester ferdigheter som krever tid (f.eks. kildekritikk, studieteknikk, skriftlighet osv.) så har man en enorm fordel som lærer ved å ha fagdager. I mine fag, engelsk og norsk, har jeg ofte kjørt 4-5 heldags skriveøkter før eksamen mens mine kollegaer på naboskolene bare har hatt 1 (og da har attpåtil hele skolen måtte legge opp til det). Det at faglærer EIER dagen gjør alt av tradisjonelt og mer moderne vurderingsarbeid i tråd med ny forskrift enklere. En godt planlagt fagdag, med mye energi og en interessant og variert oppbygning, vil bidra til dybdelæring gjennom at nettopp engasjementet. Noen vil mene at det kanskje er enklere å skape engasjement i bolker, altså i en mer tradisjonell timeplan, men dybdelæring skapes når ting ses i sammenheng, og det er enklere å få til over nettopp tid. Skal man håpe på å oppnå dette, så må man ha rom til å gjøre dette uavbrutt.

Brev 4: Min erfaring er at blokkdager gir meg fleksibilitet i undervisningen, elevene kan, om det passer med undervisningsopplegget, fordype seg og også gjøre seg ferdig med et arbeidsområde når de har flere timer per dag til rådighet i et fag. Jeg vet ikke om jeg har

utviklet noen spesielle egenskaper pga. blokkdager, men jeg har lært at jeg kan jobbe mer prosessorientert og kan gå i dybden der det passer inn i undervisningsopplegget. Jeg mener det finnes en positiv sammenheng mellom dybdelæring og engasjement blant elevene. Jeg ser at elever som får tid til å fordype seg og som får god kunnskap innen i et fagområde - føler mestring og blir mer engasjert.

Brev 5: Evnen til å lage godt strukturerte fagdager, med klare rammer og mål, samt mye variasjon i både metode og innhold, er noe jeg definitivt har blitt god på gjennom denne måten å undervise på. I tillegg til det jeg mener er effektive og innholdsrike fagdager. Det er svært nødvendig når man skal holde fokus i 5-6 timer (både for meg og for elevene). Å holde læringstrykket oppe er viktig, og noe jeg føler jeg mestrer godt pga dette!

Brev 6: Jeg har kun vært lærer i 5 år, og mine 3 siste har vært på **BBBBBB** vgs, så jeg har opplevd begge deler, både blokkdager og "vanlig". Jeg personlig liker best blokkdager da jeg får god tid til å gå i dybden i tema og kan tillate meg varierte undervisningsmetoder som kan engasjere elevene på ulike måter. Det gir meg også tid til å observere elevene på en måte gjennom en hel fagdag.

Brev 7: Jeg har veldig gode erfaringer med å jobbe i en fagdagsmodell over lang tid. Det gir en ro i klasserommet å vite at vi skal være der sammen over lengre tid og gir gode muligheter for å justere undervisningen opp mot elevene. Det spares en god del tid på at elevene ikke bryter opp undervisningen for å bytte klasserom og fag flere ganger i løpet av dagen. Denne tiden bruker jeg for eksempel til repetisjon for å motvirke ulempene ved at elevene har lengre tid mellom hver fagtime. Det er alternativt også rom for noe mer pause ved behov ettersom fagdager kombinert med at det ikke ringes ut eller inn til friminutt gir en stor fleksibilitet.

Fagdagsstrukturen har trolig ført til at jeg fokuserer mindre på metode, og mer på forståelse eventuelt dybdelæring når jeg planlegger og gjennomfører en fagdag spesielt i matematikk. Ved å kunne gjennomgå større deler av faget i løpet av en time, kan man lettere fokusere på emnets plass i et metaperspektiv og bruke tid på å se etter sammenhenger.

Brev 8: Mine erfaringer med blokkdager er følgende:

- Det gir en ro og et rom for å konsentrere seg om temaer på en annen måte enn en mer ordinær inndeling av timene. Et viktig poeng er selvfølgelig variasjon, og vi jobber

gjern med flere temaer/aktiviteter i løpet av samme fagdager, men vi har også mulighet til å virkelig konsentrere oss om ett tema/aktivitet.

- *Det er en fordel dersom man planlegger utflukter og mer tidkrevende aktiviteter som lengre vurderinger, filmvisning ol.*
- *Jeg er litt usikker på om det fremmer engasjement i seg selv, men vil absolutt si at det er en klar sammenheng mellom blokkdager og mulighet for dybdelæring.*

Spørsmål 2: Videre lurer jeg på om din observasjon når det kommer til hvordan blokkdager på [REDACTED] videregående skole påvirker elevenes engasjement sammenlignet med vanlige klasses timer/ eller etter en stund med blokkdager. Har du oppfattet noen ulikheter eller endringer i elevenes engasjement under blokkdager og hvis dette er tilfelle, hva tror du står bakk denne endringen?

Brev 1: *Nå har jeg jobbet på [REDACTED] vgs siden 2008, og skolen har endret seg mye siden den gang. Overgangen til dybdelæring var ikke stor, for det var slik jeg hadde jobbet i flere år. Noen elever passer det absolutt ikke så godt med mange timer i f.eks. matte eller norsk, men i programfag som elevene har valgt selv går det veldig bra.*

Brev 2: *Jeg merker at elevenes engasjement blir ofte styrt av intensiteten på økten. Dersom man som lærer har for stort fokus på å opprettholde læringstrykket over alle timene merker jeg at de fort kan dette av. På slutten av de aller lengste dagene merker jeg at engasjementet til elevene er dalende, med mindre det er en innlevering med karakter på slutten.*

Brev 3: *Jeg tror blokkdager bidrar til noen ulikheter og endringer i elevengasjementet. Som jeg skrev i et tidligere svar, så fordrer dette god planlegging. En blokkdag er null verdt om den f.eks. inneholder det samme som tre frittstående økter ville ha inneholdt. Om en blokkdag bestod av foredrag, oppgaver, lesing, oppgaver, foredrag, oppgaver, så blir den bare kjedelig. Engasjementet opprettholdes ved at man varierer hvordan man bygger opp tilnærmingen til et tema. Det må legges stein på stein, men med store variasjoner. På den måten kan engasjement skapes nettopp gjennom blokkdager.*

Brev 4: *Jeg tror alle elever opplever blokkdager forskjellig, og at deres engasjement avhenger av hvilke fag de har, deres dagsform og andre indre/ytterligere omstendigheter. Flere elever har fortalt at de gruet seg til blokkdager/fagdager da de begynte på [REDACTED] videregående skole, fordi de ikke klarte å se for seg å ha ett fag over flere timer etter hverandre. De fleste elever jeg har snakket med, sier imidlertid at de blir fort vant til denne*

ordningen. De uttrykker at de opplever god undervisningsvariasjon gjennom timene, og at det gir dem mer ro og tid til fordypning å ha blokkdager.

Brev 5: Jeg har kun vært i praksis samt undervist som vikar et år der elevene hadde enkelttimer, så sammenligningsgrunnlaget er ikke så stort. Men en viktig forskjell jeg merket fort, var hvordan mindre tid gikk med til oppstart og avslutning av timer, det å finne tråden igjen til forrige økt, osv. jeg følte i tillegg at jeg rakk nokså lite faglig på en uke. Nå, med fagdager, opplever jeg å kunne dekke ganske mye stoff på en fagdag.

Brev 6: Jeg er så heldig å undervise i fag jeg selv er veldig glad i og mener selv at mitt engasjement også påvirker elevene. Det at jeg har blokkdager gir meg også en frihet gjennom dagen til å endre mitt undervisningsopplegg hvis jeg merker at det jeg har lagt opp til ikke fungerer som jeg tenkte. Jeg tror at det at jeg kan variere undervisningen og ha god tid gjør at det alltid vil være noe som engasjerer elevene.

Brev 7: Det er lenge siden jeg har hatt undervisning i et annet format, og jeg har ikke godt nok sammenlikningsgrunnlag til å si noe om elevene engasjeres mer av formen i seg selv. Fagene jeg underviser har mindre behov for variasjon i løpet av fagdagen, da det er mye egenarbeid. Likevel så oppleves elevene som godt engasjerte, men jeg tror det er en forutsetning av at de har valgt seg frivillig til en skole med fagdager. Mange elever sier at det er en av grunnene til at de valgte denne skolen, og det finnes tilsvarende elever på andre skoler som bevisst har valgt seg bort fra en slik modell.

Jeg tror det er veldig viktig at elever har mulighet til begge typer undervisning når de velger skole. Motivasjon og engasjement vil trolig falle dersom elevene tvinges til en struktur som ikke passer dem. Det er vanskelig å peke på engasjement isolert til fagdagene, da elevene allerede er relativt engasjert i fag og skole uavhengig av modell.

Brev 8: Jeg vet at mange søker seg til denne skolen på grunn av blokkdagene, og vil tro at de er fornøyde med den måten vi har organisert undervisningen på. Som lærer opplever man ofte at motivasjonen og engasjementet til elevene kan variere. Dette henger sammen med flere ting, og jeg tror at for eksempel interesse for fagene spiller en større rolle enn organiseringen av timeplanen. Jeg vet at elevene i vg2 syns at dagen der de først har fire timer fremmedspråk og deretter fire timer med norsk er tunge.

Spørsmål 3: Dybdelæring og tilpasset opplæring er begreper som har blitt tydeliggjort av utdanningsdirektoratet og har mange positive fordeler. Når det gjelder dybdelæring hadde det vært fint å bli belyst om hvordan du opplever at blokkdager gir mulighet for dybdelæring sammenlignet med de tradisjonelle kortere undervisningstimene.

Tilpasning av undervisninger under blokkdager slik at elevene holder oppmerksomheten og engasjementet oppe over lengre undervisningsperiode er noe jeg er særdeles nysgjerrig på. Har du spesifikke fremgangsmåter eller tilnærminger du anvender for å tilpasse undervingen din på blokkdager for å fremme dybdelæring hos elevene, samt har du noen konkrete tilfeller der du har erfart at elever utvikler en dypere forståelse for fagstoffet på grunn av blokkundervisning?

Brev 1: Tilpasning gjør man automatisk ved at elevene jobber med varierte arbeidsoppgaver. Jeg legger ved dagens plan i markedsføring: Tirsdag 5. mars

Mål: lære de nye begrepene til kapittel 10

Nytt kapittel, kap 10 om DISTRIBUSJON

Starte med Kahoot

Les kapitlet og skriv notater - eller svar på følgende spørsmål

Gjør oppgave 10.4 i Visjon 1

+ Oppgaven om Sushi

Jobbe med praktiske oppgave - ut av huset..

Høre på podkast, og gå en tur i sola. Svare på 7 spørsmål + 10.3

Gjennomgang av oppgavene.

Analyse av reklame. <https://tv.kampanje.com/hennig-olsen-lanserer-haaland-is>

Test deg selv om distribusjon

Avslutte med Kahoot

Her er det spill og konkurranse, individuelt arbeid, gruppe arbeid, samarbeidslæring, lytting og lese + notatskriving.

Fordelen med fagdager fra elevenes perspektiv:

- *timeplanen blir veldig oversiktlig*
- *jobbet godt med faget og får god tid til å jobbe med det*
- *slipper å ha med så mange bøker*
- *gjør det lettere når vi har vurderinger*
- *gjør dagen litt roligere, er på samme plass gjennom dagen*
- *får mer dybde i læringen*

Brev 2: *Blokkdager er en svært god ressurs dersom man har innhold å dekke de med. Det er heller vanskelig å skulle fylle dagen med et innhold som ikke er tilpasset en hel fagdag. Jeg merker fort at elevene blir rastløse dersom tiden veier tyngre enn innholdet. Her er balanse et svært viktig stikkord i min bok. Er innholdet for intenst over lang tid blir elevene overveldet, men dersom det er for lite innhold presset inn i en hel dag blir de rastløse. Klarer man å balansere mellom dette mener jeg man har svært mange gode argumenter for å fortsette å ha blokkdager.*

Brev 3: *Som jeg har beskrevet over her er variasjon nøkkelen. I en blokkdag kan man også legge opp til at elevene kan velge ulike metoder/stier f.eks. de siste timene. En nøkkel for å lykkes er å ha detaljerte planer for økten der elevene har oversikt. I mine planer er hele fagdagen beskrevet, det er ressurser tilknyttet hver økt, lenker er klikkbare, powerpointer er lastet opp, det ligger ordforklaring og lister på sentrale begreper osv. En fagdag kan f.eks se slik ut: (lærerfremlegg, diskusjon i grupper om dilemmaer sammen med lærer, lage en rask liste med begreper fra foredraget, pause, lese en artikkel hver i makkergrupper, dele perspektiver fra SIN artikkel med 3 andre (og få 3 nye perspektiver), skrive sammendrag om temaet, pause, få utdelt en problemstilling og gjøre kildekritisk research, samskrive en tekst på temaet med en makker (tilsammen 2 timer og ha lunsj inni der), printe ut tekstene og henge opp i gangen, lese hverandres tekster i klassen (bevege seg litt) og legge de frem, pause, se på en eksamensoppgave på det samme temaet og løse med nye makkere, se på en modelltekst i plenum, læreroppsummering, pause, kort dokumentar, konsolidering, blokkdag slutt). Det er mange andre eksempler man kan gjøre. Man kan legge inn filmer og små dokumentarer her og der, legge inn en 30 minutters gåtur der vi samtaler om et tema osv. En styrke med blokkdagen er også å la elever produsere produkter man ellers ikke har tid til, eller lytte til en*

podcast som ellers ville tatt en hel økt. Tilpasset opplæring kan også fasiliteres ved at man f eks de siste to timene setter opp alternativer til nærme seg et tema (f eks lesing, se kort snutt, gjør research med en makker, hør på denne podcasten). Alt i alt mener jeg fortsatt at det viktigste er at læreren er veldig energisk og PÅ; kjernen i blokkdagens suksess er stadig at elevene føler de får en OPPLEVELSE. At det er spennende, kult, engasjerende. Det MÅ lærer utstråle. Elever husker ikke perfekte opplegg eller læreren som har 100% orden på alt, de husker det ekte engasjementet og at de ble sett.

Brev 4: Jeg deler ofte opp blokkdagene/fagdage i ulike bolker/økter/delmål, som kan variere i lengde avhengig av hva vi jobber med. Den første bolken/økten kan for eksempel være introduksjonen av et nytt prosjekt og gjennomgang av oppgaven. Den andre bolken/økten kan for eksempel være en inspirasjonsforelesning om temaet. Den tredje bolken/økten kan for eksempel omhandle at elevene skal gjøre research rundt prosjektet/oppgaven som er gitt. Den fjerde bolken/økten kan for eksempel være dedikert til at elevene skal organisere det innsamlede researchmaterialet. Den femte bolken/økten kan for eksempel dreie seg om å dele researchmaterialet i grupper for å få bedre forståelse av temaet. Og så videre.

Brev 5: Som nevnt har jeg ikke det største sammenligningsgrunnlaget, men mener variasjon er svært viktig for motivasjon og fokus. Vi holder oss gjerne til ett overordnet tema, men varierer metoder og type innhold. Jeg mener det er lettere å differensiere også når man har en hel fagdag, fordi ulike oppgaver kan være på ulike nivåer og utfordre ulike ferdigheter (lesing, lytting, skriving, refleksjon, muntlig, skriftlig). Jeg opplever at dybdelæring er lett å få til, fordi vi uten andre forstyrrelser eller lange tidshopp kan fokusere på ett tema med da disse ulike metodene/tilnærmingene.

Brev 6: Ja det gir meg mulighet for å kunne gjennomføre prosessarbeid i stor grad, det vil si at elevene jobber med et prosjekt over tid, f eks et tema i markedsføring og ledelse, dette prosjektet kan gå over uker, med innlevering etter hver fagdag, så gir jeg tilbakemelding og så får de tid til å jobbe med tilbakemeldingene neste fagdag, i tillegg til at jeg får gått gjennom og kommet oss videre i prosessen. Det gir mange elever en slags ro for det de holder på med, de kan ta på seg den ene faghatten den dagen de har faget og ikke huske på tre andre fag som skal fokuseres på den dagen.

Brev 7: *Fagene jeg underviser (matematikk og informasjonsteknologi) mener jeg har noe mindre behov for å variere dagen enn en del av de andre fagene. Her er det mye egenarbeid som kreves. En vanlig fagdag i matematikk vil bestå av at elevene diskuterer seg i mellom arbeid hjemmefra (lekser) eller en mer åpen oppgave fra forrige ukes pensum. Deretter gjennomgås dagens tema, og dersom det er naturlig å koble sammen med pensum fra forrige uke tas det også med. Elevene bytter jevnlig på å jobbe selv, følge tavleundervisning eller diskutere det som skjer på tavla sammen med en medelev. Jeg erfarer at det å bytte relativt raskt (ca 15-20m) mellom egenarbeid og tavle/diskusjon gjør at elevene holder læringstrykket oppe. Av og til legger jeg opp til utforskende opplegg så elevene selv (delvis styrt) kan komme frem til viktige resultat i faget. Fagdager gjør at dette er forholdsvis enkelt å gjennomføre, men jeg vil tro at det fint lar seg gjøre uansett.*

Informasjonsteknologi er et fag der elevene helst bør jobbe med store oppgaver/prosjekt og her passer fagdager perfekt. Vi kan se på nye ting felles i begynnelsen av dagen, så får elevene gjerne et par timer der de kan integrere dette i eksisterende arbeid. Det trengs tid og omfang slik at elevene selv kan oppdage og kjenne på problemstillinger fra arbeidslivet. Dette gjør de langt mer motiverte, og det er vanskelig å se hvordan man kunne innført denne type arbeid uten fagdager

Brev 8: *Jeg tror at blokkdager stiller større krav til variasjon. Elevene trenger varierte arbeidsmetoder og små "avbrekk" som oppleves som mer kreative. Det er også viktig å ikke legge opp til alt for mye i løpet av en dag, men gi elevene mulighet til å jobbe skikkelig med et tema. Jeg opplever at elevene utvikler en dypere forståelse når jeg legger opp til varierte måter å for eksempel jobbe tekster. Dette har vi tid til i løpet av en blokkdag.*

Spørsmål 4: **Er det noen utfordringer ved å undervise i blokkdager og hvordan er det elevene takler dette utover hele løpet på videregående?**

Brev 1: *Ulempe med fagdager fra elevenes perspektiv:*

- *fraværet blir høyt når man er syk en dag*

- blir en for lang matte økt når det er matte som er på timeplanen
- kan bli tungt hvis norsk og fremmedspråk er på samme dag
- kan glemme en del ting for det er en uke til neste gang
- alt for mye med ett fag på en dag

Brev 2: Som nevnt kan blokkdager automatisk føre til lite variasjon og overveldende likt faginnhold. Jeg merker at jeg må ha hyppigere pauser på disse dagene fordi elevene ikke opplever et sceneskifte i løpet av dagen.

Brev 3: Det finnes også utfordringer ved blokkdager. En vanlig innvending er at matematikken blir for overveldende for noen, også fordi matematikk tradisjonelt er et "vanskeligere" fag og kanskje særlig angstfremmende for noen. Da virker 5 timer med matematikk veldig mye. Matematikk krever også en særlig metodisk og jevn arbeidsinnsats, så hvis elevene bare jobber på den ukentlige blokkdagen går de glipp av den viktige mengdetreningen og kontinuiteten som trengs for ikke å falle av lasset. En annen utfordring er selvsagt å holde trykket oppe. Har læreren en dårlig dag kan det være utfordrende og sammenlignet med tradisjonelle økter blir det muligens mer synlig når læreren ikke er PÅ hele tiden. Enkelte elever (men ikke flertallet) synes det er dumt å miste en hel blokkdag i et fag ved sykdom, men den vanligste tilbakemeldingen er at det er enklere å oppdatere seg på ETT fag, evt. kontakte én lærer, fremfor f.eks. fire fag.

Brev 4: Jeg tror det finnes utfordringer med all type undervisning, uansett om det er blokkdager eller ikke. Jeg vet at enkelte elever synes det er dumt at de går glipp av mye fag hvis de er borte en dag, fordi faget ikke blir delt opp gjennom uken. Jeg vet også at flere elever opplever det som frustrerende å få "mye" fravær på en gang hvis de er borte, og at de lettere når 10 % grensen enn om de har færre timer av et fag per dag.

Brev 5: Utfordringene er mest knyttet til fravær vil jeg si. Er du borte en dag, mister du jo en hel uke med det faget. Men samtidig vil jeg hevde dette ikke er «verre» enn med enkelttimer, fordi du tross alt bare har ett fag å «ta igjen», og en lærer å forholde deg til, sammenlignet med om man er borte en hel dag ellers og da må ta igjen litt div fra ulike fag og fra ulike lærere. En annen utfordring kan være fokus, men jeg mener der også at så lenge lærer er flink til å variere, så er ikke dette et større problem enn med enkelttimer, kanskje tvert imot.

Brev 6: Ja, det sårbare er hvis man har fravær den dagen, da går man fort glipp av mye og man ser stor forskjell på de elevene som tar ansvar og setter seg inn i det de går glipp av i motsetning til de som ikke har fått det med seg. De henger i større grad raskt etter i faget.

Brev 7: En av de større utfordringene, spesielt i fag som matematikk, er at det går en uke mellom hver gang elevene jobber med fagene. Spesielt i kombinasjon med at en elev på vgs har mange forskjellige fag, så havner man i et skjæringspunkt der, dybdelæring på fagdagen står imot gjentakende repetisjon i løpet av en uke. I vårt fagteam bruker vi alle fleksibiliteten i fagdagen til å repetere forrige uke, der man forsøker å jobbe med en miniatyrversjon av spiralprinsippet, elevene går tilbake til tidligere arbeid og tar det med seg for lettere å lære nytt stoff. Skolen tilbyr også leksehjelp i matematikk for at det skal være lettere å jobbe jevnt med faget.

En annen utfordring er sykdom eller fagdager som av andre grunner faller bort. Elevene er forventet å følge planene for dagene på egenhånd, og selv om de kan få hjelp når de er tilbake så vil det oppleves vanskelig å sette seg inn i større mengder av faget fokusert på dybdelæring for å komme ajour med resten av klassen.

Brev 8: Det kan være en utfordring å holde intensiteten oppe gjennom en blokkdag som består av seks timer med norsk. Min erfaring er at blokkdager på fire timer fungerer bedre enn seks timer. Det er i lengste laget. En annen utfordring er at elevene kun jobber med faget på skolen, én gang i uka.