

Haakon Berthelsen

Implementeringen av Fagfornyelsen

En kvalitativ studie av læreres og avdelingslederes syn på Fagfornyelsen. «Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?».

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftsliv
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å få innblikk i avdelingslederens og læreres syn på den nye læreplanen i kroppsøving (LK20), og hvordan de respektive skolene har arbeidet med implementeringen av læreplanen. Datainnsamlingen er gjort gjennom kvalitativ metode, hvor jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Utvalget av informanter er fra tre ulike skoler, med avdelingsleder i et individuelt intervju og tre til fire lærere i fokusgruppeintervju på respektive skoler. Analysen består av tematisk analyse. Forskningsprosjektets funn avdekker at lærerne er positive til innføringen av LK20, og ser det som nødvendig i sammenheng med utviklingen av samfunnet. Det kommer frem at lærerne har et helhetlig blikk på læreplanen, og trekker frem det positive med en ny overordnet del og en tydeligere rød tråd. Rettet mot implementeringsarbeidet er det gjort en rekke tiltak for å innføre den nye læreplanen, hvor arbeidet i all hovedsak er teoretisk. Avdelingsledere og lærere savner støtte ovenfra og uttrykker at de føler seg overlatt litt til seg selv. Et av funnene peker på et tidligere skolesamarbeid med utgangspunkt i fylket, som ved innføringen av forrige læreplan var meget fruktbart, noe som ble savnet nå.

Nøkkelord: Læreplan, kroppsøving, implementering.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	6
1. Innledning	7
2. Forskningsfeltets bakteppe.....	9
3. Teori.....	11
3.1 Læreplanteori.....	11
3.1.1 Læreres tolkning av læreplanen.....	13
3.2 Fagfornyelsen	14
3.2.1 Strategi for innføringen av Fagfornyelsen.....	16
3.2.2 Implementering av læreplanverket	18
3.3 Implementeringsteori	18
3.3.1 Definisjon	19
3.3.2 Rammeverk for implementering.....	20
3.3.3 Implementeringsprosessen.....	21
3.3.4 Implementeringsdrivere	24
4. Metode	29
4.1 Vitenskapelig syn	29
4.2 Kvalitative intervju som metode.....	29
4.2.1 Semistrukturert intervju	31
4.2.2 Fokusgruppeintervju	32
4.3 Utvalg og presentasjon av informanter.....	34
4.3.1 Presentasjon av utvalg	37
4.4 Datainnsamling og analyse.....	38
4.4.1 Datainnsamling	38
4.4.2 Transkripsjon	38
4.4.3 Analyse	39
4.4.4 Koding	43
4.5 Reliabilitet og validitet.....	44
4.5.1 Reliabilitet.....	44
4.5.2 Validitet	44
4.6 Etikk.....	45
4.6.1 Fokusgruppe	47
5. Resultater	48

5.1	Lærere og læreplanen	48
5.1.1	Læreres syn og den ideologiske læreplanen	48
5.1.2	Læreplanen i praksis og den oppfattede læreplanen.....	50
5.1.3	Er fagets innhold i ferd med å endres?	52
5.1.4	Endring i praksis	53
5.1.5	Hvordan lese læreplanen?.....	54
5.2	Implementeringsarbeid	56
5.2.1	Støtte ovenfra.....	56
5.2.2	Strukturelle svakheter	57
5.2.3	Det lokale læreplanarbeidet	58
5.2.4	Lokal implementeringsstrategi	60
5.2.5	Ting skjer over tid.....	61
5.2.6	Skolesamarbeid.....	63
5.2.7	Lærernes individuelle bidrag.....	64
6.	Drøfting	66
6.1	Læreres syn og læreplanen i praksis	66
6.1.1	Læreplanens komplekse oppbygning og språk.....	67
6.2	Implementering og strategi	68
6.2.1	Lokalt læreplanarbeid	68
6.2.2	Et brudd på veien	69
6.2.3	Samarbeidsskoler	70
7.	Oppsummering	72
7.1	Funn	72
7.2	Didaktiske implikasjoner	72
7.3	Veien videre	73
	Referanser	74
	Tabelloversikt	78
	Figuroversikt	79
	Forkortelser	80
	Vedlegg 1 – Godkjent søknad til Sikt	81
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	83
	Vedlegg 3 – Intervjuguide avdelingsledere	86
	Vedlegg 4 – Intervjuguide lærere	88

Forord

Denne masteroppgaven er utarbeidet i forbindelse med mitt avsluttende år på NIH, rettet mot kroppsøving og pedagogikk. Når jeg ser tilbake på disse fem årene i høyere utdanning er jeg meget takknemlig for opplevelsene og erfaringene jeg sitter igjen med og den kompetansen jeg har opparbeidet meg. Nå ser jeg frem til å gripe arbeidslivet og bruke den kunnskapen jeg har opparbeidet meg igjennom disse fem årene på skolebenken.

Jeg ønsker å takke NIH for et godt og lærerikt studieløp disse to årene på masterutdanningen. Tusen takk til min veileder Håkan Larsson som har vært meget støttende og hjelpsom i arbeidet, og bidratt til min utvikling de to siste semestrene. En stor takk til familie, venner og andre støttespillere som har vært svært hjelpsomme og gode støttespillere igjennom hele studieløpet.

Jeg ønsker også å takke lærerne som stilte opp i intervjuene og gjorde studien mulig. Det settes stor pris på at dere tok dere tid til å stille opp og åpne opp om deres erfaringer knyttet til implementeringsarbeidet i sammenheng med læreplanreformen – Fagfornyelsen.

Oslo, 01.07.2023

Haakon Berthelsen

1. Innledning

I 2020 ble den gradvise innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) startet. Innføringen av LK20 medbrakte nye elementer lærere måtte sette seg inn i, som ny overordnet del, ny struktur i fagspesifikke læreplaner, tverrfaglige temaer og kjerneelementer i hvert fag (Udir, 2019b, s.1-2). Disse nye aspektene medfører et arbeid hos skolene rettet mot å operasjonalisere begrepene slik at det kan anvendes i klasserommet. LK20 bygger på Kunnskapsløftet (LK06) (Meld. St. 28 (2015-2016)), og er med det en kompetansebasert læreplan, og som medfører at elevene er det handlende subjekt (Borgen & Engelsrud, 2020, s.3). Borgen og Engelsrud (2020) bringer til lys at verbene i LK20 medfører en uklarhet rundt hvordan lærere skal tolke de, spesielt når mange av verbene er substantiverte (s.15-16).

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) kommer det frem at implementeringsarbeidet skal styres lokalt (s.69). Under punktet «7.2 Lokalt arbeid med læreplaner» vises det til elementer som er sentrale for å lykkes med innføringen av de nye læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016), s.69). «Det må gis tid og tilrettelegges for arbeid med læreplanene» og «Felles prosesser på skolen for å danne felles forståelse og tolkning» er tiltak som trekkes frem (Meld. St. 28 (2015-2016), s.69). For å kunne implementere elementer av stor størrelse krever det god planlegging, struktur og en dynamisk tilnærming (Fixsen et al., 2005, s.15-17)

Målet med studien

Med utgangspunkt i tematikkene nedfelt ovenfor anser jeg det som en spennende og lærerik prosess å gjøre et dypdykk i hvordan implementeringsarbeidet rundt LK20 er gjort på ulike idrettslinjer i Norge. En reforms endring medbringer en rekke ulike problematikker, både forutsette og uforutsette elementer som kan være krevende for alle partene involvert i arbeidet. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg få dypere innsikt i hvordan innføringen av de nye læreplanene innenfor kroppsøving og idrettsfag har foregått, hvilket syn lærer og avdelingsledere har på LK20 og hva som er vektlagt i implementeringsprosessen. Jeg har derfor utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg anvendt kvalitativ metode i form av intervjuer. Intervjuene er i all hovedsak semistrukturerte intervjuer, der det er gjennomført både individuelle intervjuer med avdelingsledere og fokusgruppeintervjuer med lærere på respektive avdelinger. Sentral teori på feltet er læreplanteori, styringsdokumenter, implementeringsteori og tidligere forskning på disse fagfeltene. Teorien er valgt ut med bakgrunn i hvilken grad den kan bidra til å svare på min problemstilling, tilknytningen til skole generelt, men også den norske skolen. Det er viktig å presisere at datagrunnlaget i oppgaven baserer seg på et lite utvalg informanters subjektive erfaring og utsagn, og at det kvalitative datagrunnlaget dermed ikke nødvendigvis er representativt for det store mangfoldet av kroppsøvlingslærere, avdelingsledere eller skoler som finnes i det norske skoleverket. Formålet er heller å belyse hvordan implementeringsprosessen har sett ut for et utvalg av skoler og lærere, og deres erfaringer rundt arbeidet med en ny læreplan. Prosjektet tar utgangspunkt i Fagfornyelsen, utvalgt teori og tidligere forskning, og vil med det supplere eksisterende forskning på feltet.

2. Forskningsfeltets bakteppe

Basert på todeling av tematikkene i prosjektet tar tidligere forskning for seg en kombinasjon av læreplanforskning, implementeringsforskning og naturlig nok forskning som er en sammensetning av de to tematikkene.

Lærere fremmer at det er svært viktig at elevene føler bevegelsesglede, tilegner seg en livslang interesse for fysisk aktivitet og kunnskap om kropp og helse, samt utvikler selvbevissthet og selvtillit (Lundvall & Meckbach, 2008, s.353). Kroppsøvingsfaget vinkles ofte mot idrett, helse eller (ut)danning (Ennis, 2011, s.11), og innholdet i faget består av idrettsteknikker som skal modifisere adferd og løsningsforslag til å passe fastsatte mønster (Quennerstedt, 2019, s.615). Det kommer frem på fagfeltet at ballspill, basis-/styrketrening og andre former for utbredte idretter er en stor del av innholdet lærere presenterer i faget, noe som også ser ut til å ha favorisert elever som har drevet eller driver med organisert idrett (Lundvall & Meckbach, 2008, s.354-359).

Læreres tolkning av læreplanene, samt deres fortid er naturlig nok med på å farge deres operasjonalisering og holdninger rundt faget. Inn mot å bedre sin egen praksis, rapporteres det at lærere med mer mestringsorientert fokus og ønske om utvikling har en høyere tendens til å implementere noe nytt og søker andre for å utvikle egen undervisning (Gorozidis & Papaioannou, 2011, s.247).

Implementeringsarbeid av ulike sorter varierer betydelig basert på hva som skal innføres, og dette påvirkes ofte av både innholdet i implementeringen og graden av støtte den mottar ovenfra. Eksempelvis ser vi i en studie gjort av Curtner-Smith et al. (1999) ved innføringen av en ny læreplan i Storbritannia, at få av lærerne i studien gjorde endringer i sin praksis, og det argumenteres for at det var et gap i hva som var ønskelig å fremme, kontra det lærerne faktisk vektla (s.27). Endringer i skolen er svært komplekse, og implementering av nye læreplaner i en sammensetning der mennesket skal være en stor del av endringen, er ofte mer komplekst enn i andre felt og bransjer (Fixsen et al., 2009, s.531-532). Rettet mot skoleverket og implementeringen av et alternativt undervisningsprogram i Amerika hadde Kam et al. (2003) funn som indikerte at ved implementeringen av større endringer med mennesker involvert, må flere eller alle aspektene være av høy kvalitet for å ha ønsket effekt (s.59).

Når det kommer til læreres holdninger og følelser rundt implementeringsarbeid viser tidligere forskning at lærere viser interesse og til dels entusiasme, men også forvirring og usikkerhet rundt hvordan ulike elementer skal gjennomføres (Aasen et al., 2015, s.426). Tidligere er det også funnet sammenheng mellom læreres positive holdning til endring og endring i deres praksis (Ramberg, 2014, s.58). Sammen med læreres egne holdninger til endring er ulike organisatoriske faktorer på skolen også en viktig del av hvordan en reform implementeres i vellykket grad (Ramberg, 2014, s.58-59). Gunstige skoleforhold har direkte innvirkning på læreres innsats og opplevde reformendring (Ramberg, 2014, s.58-59). Altså er det essensielt at lærere får tett oppfølging og at skolene legger til rette for felles arbeid med det som skal iverksettes, for at implementeringsprosessen skal være vellykket. I forbindelse med innføringen av LK06 gis det uttrykk for at skoleeiere tar ansvar og initiativ til lokalt læreplanarbeid, men at arbeidet er krevende – spesielt i oppstartsfasen (Aasen et al., 2015, s.426). Til tross for krevende arbeid med implementeringen av en ny læreplan viser Aasen et al. (2015) til at tid og endring av strategi har bedret implementeringsprosessen rundt forrige reformendring (s.426-427). I starten ble det etterlyst tydeligere føringer i arbeidet med den nye læreplanen, men generelt sett er partene positive til mer desentralisering som gir større lokalt handlingsrom (Aasen et al., 2015, s.426-427). En annen begrensende faktor som trekkes frem, denne gangen av lærere, i både operasjonaliserings- og implementeringsarbeidet, er at det ikke gis tilstrekkelig med tid (Lundvall & Meckbach, 2008, s.359-360; Mellegård & Pettersen, 2016, s.188).

3. Teori

Dette kapittelet tar for seg relevant teori rettet mot oppgavens problemstilling. Kapittelet innebefatter tidligere forskning og teori om læreplaner, Fagfornyelsen og implementeringsarbeid.

3.1 Læreplanteori

Hva elever skal lære i skolen er et meget omdiskutert tema, en tematikk svært mange har en mening om. Fra overordnet del til de fagspesifikke læreplanene står det beskrevet hva elevene skal lære og arbeide med i sin skolehverdag. Alt er imidlertid ikke like lett å tolke, men gjennom operasjonalisering og planlegging er det lærernes jobb å tolke disse politiske dokumentene til noe håndfast å ta med seg inn i klasserommene rundt om i landet. De fleste utdanningsinstitusjoner har en form for læreplan som er styrende for hva utdanningsløpet har som funksjon å lære bort. En læreplan er ett eller flere fastsatte dokumenter som er styrende for faginnhold, arbeidsmåter, vurdering og lærernes arbeidsmetoder (Gundem, 1990, s.21-22). Læreplaner i det norske skoleverket strekker seg tilbake til 1830-tallet i Norge, hvor *Plan for undervisning* ble innført om lag år 1834 (Gundem, 1990, s.21). Læreplanens røtter stammer tilbake til tidlig 1500-tallet, i et annet format enn hva vi er kjent med i dag, men fenomenet vokste frem når utdanning startet sin *massifisering*, altså økning i antall og popularitet (Goodson, 2005, s.42). I engelsk språkdrakt anvendes begrepet *curriculum* og kommer fra det latinske ordet *curre*, som betyr løpebane eller et løp en skal komme seg igjennom (Goodson, 2005, s.42; Gundem, 1990, s.22). Selv om læreplanene er nedfelte ord i ulike dokumenter eller skolens innhold er et løp elevene skal gjennom, blir det en for snever tanke om hva skolen ønsker formidle. I dag brukes curriculum eller læreplanbegrepet mindre snevert for å inkludere alle aspekter vedrørende skolens styringsdokumenter. For å virkeliggjøre kompleksiteten læreplanbegrepet innehar skriver Gundem (1990):

Vanskeligheten blir blant annet å se de historiske og samfunnsmessige forutsetningene for læreplanene som dokument og intensjon, på samme tid som man er oppmerksom på de interaksjoner mellom indre aktør og ytre struktur som inntreffer når læreplanen skal iverksettes. Selv om vår forståelse ut fra vår nordiske tradisjon først og fremst blir knyttet til læreplanene som politisk dokument – som plan, intensjon og foreskriving – så må også den historiske og

samfunnsmessige sammenheng læreplandokumentet er en del av og den virkeligheten det søkes realisert i, bli sett på som læreplanenes anliggende. (s.23-24)

Her skildres sammensetningen av de aspektene som virker inn på læreplanene og deres plass i skolen. Forholdene rundt læreplanene kan være komplekse, og det kan være nyttig å ta et skritt tilbake og prøve å danne seg et helhetlig bilde av hva en selv som lærer prøver å formidle i sin yrkespraksis. Læreplanene må ses som et overordnet dokument, med en sammenhengende helhet som ikke lar seg redusere til handlinger, ønsker eller motivasjon for den enkelte (Young, 2014, s.7). Læreplaner vil virke grensesettende, men åpner opp for læring i alle ulike former som ikke ville vært mulig uten en overordnet plan (Young, 2014, s.7).

Læreplanene har spesielt tre viktige funksjoner. Den første er læreplanenes *avspeilende* rolle ovenfor samfunnet, altså det samfunnet anser som verdifullt og ønskelig når læreplanene utarbeides preger innholdet i dokumentene og fremhever de holdninger, ferdigheter og kunnskaper samfunnet ønsker (Gundem, 1990, s.33). Det medfører at ulike tider og ideologier spiller inn på hva ulike læreplaner opp igjennom vektlegger som viktig. Videre har læreplanene som funksjon å *informere og formidle* hvilke verdier som vektlegges, litt som et bindeledd mellom samfunnet og skolen (Gundem, 1990, s.34). Læreplanene i Fagfornyelsen har en felles overordnet del som forklarer en slik tanke på en god måte:

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s.1)

Den tredje og siste funksjonen jeg velger å trekke frem er den *styrende* funksjonen. Læreplanene virker som et styringsdokument for lærere ved at de hele tiden skal ta utgangspunkt i overordnet del, og videre nedover (dypere i dokumentet) operasjonalisere

kompetansemål til undervisningsopplegg for elevene. På den måten virker læreplanene styrende fra et høyt politisk hold og inn i klasserommene rundt om i vårt langstrakte land (Gundem, 1990, s.34-35).

3.1.1 Læreres tolkning av læreplanen

Hvordan en lærer operasjonaliserer og implementerer en læreplan avledes fra hvordan læreren tolker den – i dette tilfellet LK20. Læreplanene kan tolkes på ulike måter, og bli sett på med svært ulikt blikk hos forskjellige aktører. Ved å anvende John Goodlads (1979) begrepsapparat kan det medføre en forståelse for hvorfor ulike aktører tolker læreplanen slik de gjør – for eksempel hvordan en læreplanutvikler tolker sammenlignet med en lærer. Gundem (1990) fremstiller begrepsapparatet i norsk språkdrakt (s.42). Goodlad deler læreplanen i fem dimensjoner: *Den ideologiske læreplanen* rettes mot ønsket om hvordan læreplanen ideelt skal se ut. *Den formelle læreplanen* er den læreplanen som blir vedtatt. *Den oppfattede læreplanen* viser til læreres tolkning av læreplanen. *Den iverksatte læreplanen* er slik den enkelte lærer operasjonaliserer læreplanen basert på sin individuelle forståelse – men også malt av bakgrunn og hvor hen jobber. *Den erfarte læreplanen* omhandler hvordan elever erfarer og opplever undervisning og læringen.

Den vedtatte, den oppfattede og den iverksatte læreplanen gjør seg gjeldene i denne studien, der læreres tidligere erfaringer og tanker om hvordan kroppsøvningsfaget skal se ut i praksis kan spille en stor rolle for deres praksisutførsel. Ennis (2011) fremhever at tre perspektiver er spesielt fremtredene i USA: idrett, folkehelse og (ut)danning (s.11). Det bærer store likhetstrekk med hvordan det også er i Norge, Skandinavia og flere andre land rundt om i verden. Faget kan ofte bli sett på som et middel for å prøve å fremme god helse hos unge eller et instrument for bedre elevers sportslig og idrettslige kapital (Nyberg & Larsson, 2014, s.123; Ommundsen, 2008, s.78). Kroppsøvningsfaget har over tid fått kritikk for dets resistens mot endring fra det som kan anses å være ett idretts- og teknikkrettet fag (Kirk, 2012, s.3), og står stadig i en kamp om hvordan faget skal legitimeres – det være seg mot et idretts-, helse- eller dannelsesperspektiv. Om en lærer anser en av disse måtene å legitimere faget på mer rett enn en annen kan det spille inn på den oppfattede og den iverksatte læreplanen til den enkelte lærer.

Hva kroppsøving skal omhandle og innholdet i faget begrunnes ofte igjennom hva faget ønsker å oppnå. Ennis (2011) legger frem et holdbart argument med å sette spørsmålsteget ved et innhold som baserer seg på trening med fokus på puls om målet er livslang bevegelsesglede (s.5). Hun argumenterer for at faget må ses som en helhet der innfallsvinklene anses som en samlet pott, og legger det frem på denne måten:

Educational physical education that promotes motor skill competence and knowledge growth can be sustained, however, when it integrates knowledge with physical activity and contributes to the educational mission of schools. Educational physical education that provides a balanced approach to educating the whole child is consistent with the school's educational mission. (Ennis, 2011, s.16)

3.2 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen i skolefagene er det overordnede reformen som trådte i kraft i den norske skolen i august 2020, med de fagspesifikke læreplanene i LK20. Fagfornyelsen bygger på mange av de samme grunntankene fra Kunnskapsløftet (LK06), der Fagfornyelsen har som mål å forbedre fagene mot dagens og fremtidens krav og behov. En av disse relevante byggesteinene er videreføringen av kompetansebaserte læreplaner, i motsetning til eldre læreplaner med en innholdsbaserte vinkling (Borgen & Engelsrud, 2020, s.3). Her vil forskjellen være at de tidligere innholdsbaserte læreplaner har hatt undervisningen som subjekt, mens kompetansebaserte læreplaner setter elevene som det handlende subjekt (Borgen & Engelsrud, 2020, s.3). Vektbalansen er endret fra innhold til handling, en kompetanse uttrykkes gjennom hva eleven klarer å gjøre med innholdet i kroppsøvingfaget og individets personlige kropp skal vise denne kompetansen (Borgen & Engelsrud, 2020, s.3-4).

Utdanningsdirektoratet (Udir) kom i 2019 med en artikkel der de kort la fram de nye elementene i læreplanverket, og beskrev endringene som ble gjort fra overordnet del og ned til vurdering i hvert fag (Udir, 2019b, s.1-2). Ny overordnet del av læreplanverket erstattet den tidligere generelle delen av læreplanen og prinsipper for opplæringen (Udir, 2019b, s.1), hvor den er fornyet for å passe dagens utfordringer bedre. Hver enkelt læreplan har fått ny struktur, en tredeling med en del om faget – punkt nr1. innbefatter fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og

grunnleggende ferdigheter (Udir, 2019b, s.1). Punkt nr.2 i læreplaninndelingen tar for seg kompetansemålene i den spesifikke læreplanen, før punkt nr.3 tar for seg vurderingsordningen for faget (Udir, 2019b, s.2). For å løfte blikket videre fra kun det overordnede og strukturelle er vektleggingen av enkeltbegreper noe endret, samt supplert av et par nye.

Tverrfaglige temaer kommer inn som noe helt nytt og skal bidra til at fagene bidrar til den helhetlige utviklingen av elevenes mulighet til å se sammenhenger på tvers av fag, men også «større» tematikker i et samfunnsperspektiv. Udir (2020a) legger det frem slik «Temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag. Elevene skal lære om hvordan perspektiver fra ulike fag utfyller hverandre.» (s.2). De tre tematikkene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* (Udir, 2020a, s.1). Det kan tenkes at et slikt oppsett rettes mot å fremme det allmenndannende mennesket. Dannelsesbegrepet fremstilles noe annerledes i LK20 i motsetning til tidligere i LK06, der det løftes frem at kroppsøving skal være et allmenndannende fag tidlig i formålet med faget (Udir, 2015, s.2). I LK20 gjennomsyrrer danning læreplanen i sin helhet, og det kommer frem under punkt 3.2 i Stortingsmelding 28 (2015-2016) som omhandler bakgrunn for fornyelsen av generell del: «Komiteen fremhevet at en fornyet generell del skal bidra til å øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede dannelsesmandat» (s.19). Ved å se på ordlyder som «mandat» kan det argumenteres for at danning er et oppdrag lærerne står ovenfor i sin hverdag. Danning og allmenndanning som fenomen går igjen både i stortingsmeldingen, overordnet del og fagspesifikke læreplanen i forskjellige språkdrakter, og ved å lese mellom linjene i ulike segmenter av læreplanen.

Udir (2019b) trekker videre frem dybdelæring og vurdering som begreper om hva som er nytt i læreplanverket (s.2). Ingen av begrepene er nye i seg selv, men endringen i læreplanverket er tilsynelatende av signifikant størrelse da Udir trekker det frem i oversikten over hva som nytt i LK20. Stortingsmelding 28 (2015-2016) fremhever at analyser – uten å spesifisere – tyder på at fagene har for omfattende innhold til å kunne legge til rette for dybdelæring hos elevene, og skal med det videreutvikles for å legge bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i hvert fag (s.7). I etterkant av LK06 ble det fremmet et ønske om at føringer for vurdering er mer tydelig, i Stortingsmelding 28 (2015-2016) skriver Kunnskapsdepartement til Stortinget:

Endringene som foreslås i læreplaner for fag og tilhørende veiledninger, skal bidra til at det blir tydeligere hva elevene skal lære og det skal bli lettere å vurdere elevenes kompetanse. Det er et mål at læreplaner for fag, og regelverket generelt, i større grad enn i dag skal bidra til å støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis. (s.56)

Til LK20 ble det utviklet fagspesifikke omtaler av vurdering (Udir, 2019b, s.2) og Udir publiserte 06.04.21 artikkelen *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester* (Udir, 2021). Dokumentene er utviklet for å hjelpe lærere og tydeliggjøre vurdering i de ulike fagene.

3.2.1 Strategi for innføringen av Fagfornyelsen

Innføringen av Fagfornyelsen strekker seg helt tilbake til en stortingsmelding fra 2016, og strategien for utforming og implementering vil bli beskrevet under. Regjeringen foreslo å fornye skolefagene, og skrev følgende:

Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. (Meld. St. 28 (2015–2016))

I Stortingsmeldingen 28 (2015-2016) skrives det så at fornyelsen av læreplanverket vil være bestående av flere trinn som blir beskrevet under. Det første er utarbeidelsen av en strategi for arbeidet og involveringen av fornyelsen. Denne strategien for Fagfornyelsen skal ivareta bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen. Neste trinn dreier seg om utformingen av retningslinjer for fornyelsen av de ulike fagene og utviklingen av nye læreplaner. Retningslinjene baserer seg på innholdet i stortingsmeldingen, som igjen baserer seg på en rekke rapporter fra innføringen av LK06, samt at det skal sikres en god sammenheng mellom ny generell del og retningslinjene. Deretter skal det nedsettes læreplangrupper som er sammensatt av ulike aktører som lærere og andre med faglig og fagdidaktisk kompetanse. Sammensetningen av læreplangruppene er for å utarbeide læreplaner forankret i ny generell del, som

anerkjenner den brede faglige kompetansen til lærere og ledere og tar utgangspunkt i empirisk forskning. Siste steget før læreplanene fastsettes er gjennomføringen av ordinær høring av hver enkelt læreplan. Det skrives også at læreplanene skal være ferdig i god tid før de skal tas i bruk for at skoleeierne og skolene får satt i gang prosesser for å bli kjent med og tilpasse seg på hvert enkelt skolested.

I dokumentet «Strategi for fagfornyelsen» kommer det frem at det legges opp til tre faser av implementeringsarbeidet før selve læreplanene settes ut i livet (KD, 2019, s.7). I tillegg til disse tre fasene er også utarbeidelsen av ny generell del omtalt i forkant av implementeringsarbeidet (KD, 2019, s.7-8). Utviklingen av ny generell del ble fastsatt høsten 2017 av Kunnskapsdepartementet. Den nye generelle delen skal utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen og de overordnede målsetningene for opplæringen. KD trekker frem at grunnleggende ferdigheter, og de tverrfaglige temaene skal omtales (KD, 2019, s.8). Videre i dokumentet skriver KD (2019) «Generell del skal legge føringer for arbeidet med læreplaner for fag, og den skal ha betydning for skolens praksis» (s.8). For å få med ekspertise og inkludere allmenheten har KD hatt møter med fagekspertes, lærere, skoleeiere og skoleledere i utarbeidelsen av den nye generelle delen, samt sendt ut utkast til offentlig høring før den fastsattes av KD (KD, 2019, s.8).

De tre fasene nevnt over blir nå beskrevet (KD, 2019, s.9-12). Overordnet baserer fase 1 seg på utviklingen av overordnede aspekt i læreplanen, eksempelvis planlegging av fagfornyelsen, implementerings- og evalueringsarbeid, utviklingen av tverrfaglige temaer og kjerneelementer. I fase 1 ble det også utformet retningslinjer for innholdet i de fagspesifikke læreplanene. Tidsperioden for fase 1 var fra 2017-2018. I fase 2 (perioden 2018-2019) var det utvikling av læreplanutkast, gjennomføring av høringer på de respektive utkastene og bearbeiding av disse. Videre ble det utviklet endelige læreplaner som ble fastsatt, og utvikling av veiledningsressurser til de ulike læreplanene. Fase 3, som begynte i 2019 og fortsatt pågår, startet med å forberede bruk av læreplanene og fortsatte så med å sette disse fagspesifikke læreplanene ut i klasserommene. KD legger vekt på at skoler, skoleeiere og lærerutdanningen må få tid og mulighet til å forberede seg til å ta i bruk det nye læreplanverket.

Som nevnt i forrige avsnitt ble det i fase 1 utarbeidet retningslinjer for utviklingen av de fagspesifikke læreplanene. Disse retningslinjene er til for å veilede og hjelpe partene i

utarbeidelsen av de fagspesifikke læreplanene. KD (2018) «Retningslinjene beskriver prinsipper og sentrale begreper for utforming av læreplaner for fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 og Kunnskapsløftet 2020 Samisk (LK20 og LK20S). [...].

Retningslinjene er et verktøy for læreplangrupper» (s.2). Dokumentet er nærliggende en mal for hva læreplanene skal inneholde som kommer til uttrykk gjennom korte, førende tekstutdrag og stikkord (KD, 2018, s.2-9). Det starter med overordnet del av fagspesifikk læreplan, og går så ned til kompetansemål og vurdering for faget (KD, 2018, s.2-9).

3.2.2 Implementering av læreplanverket

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) finnes det et eget kapittel med navn *Implementering av læreplanverket*. Her kommer en rekke føringer og målsettinger fram, og det blir lagt vekt på å formidle ansvaret skolen og lærerne har for å bidra til implementeringen.

Videre blir mer konkrete løsninger og rettleidninger lagt fem i «7.2 Lokalt arbeid med læreplaner»:

1. Felles prosesser på skolen for å danne felles forståelse og tolkning av læreplanene.
2. Ledelse og styring av felles mål for kollegiet og rom for og utfordre til å prøve nye løsninger.
3. Lærerkollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse.
4. Det må gis tid og tilrettelegges for denne typen arbeid.
5. Alle aktører (skoler til nasjonalt nivå) har ansvaret for å evaluere utvikling resultatene av arbeidet med de reviderte planene.

3.3 Implementeringsteori

I den påfølgende delen vinkler jeg teorikapitlet mot implementering. Først velger jeg å definere det noe vide begrepet implementering, før jeg trekker frem viktige og nærliggende aspekter rundt prosessen med å innføre noe nytt eller noe som er endret.

Jeg velger å lene meg på Fixsen et al. (2005), Roland (2015) og Blase et al. (2012) når det kommer til implementeringsbegrepet, prosessen og tilhørende aspekter. Denne litteraturen er valgt ut grunnet dens sentrale rolle på fagfeltet og den teoretiske forankringen den gir til prosjektets problemstilling.

3.3.1 Definisjon

Ved innføringen av en ny læreplan eller reform i skolen er det nødvendig å jobbe med innholdet og gjøre det anvendbart til klasserommet. Prosessen med omformings- og konkretiseringsarbeid ved innføring av visjoner, ideer, teori eller en ny læreplan blir kalt implementeringsarbeid (Roland, 2015, s.14). I en større prosess, som ved innføringen av LK20, vil det være mange samspillende faktorer som kan gjøre det vanskelig med en presis definisjon av implementeringsbegrepet og hva det innbefatter (Roland, 2015, s.20). Jeg lener meg derfor på definisjonene til Fixsen et al. (2005) og Roland (2015) som presiserer implementering, inn mot oppgavens tematikk og vinkling. Fixsen definerer implementering som «[...] a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions» (Fixsen et al., 2005, s.5). Roland sin definisjon lyder som følger: «Implementering er en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden» (Roland, 2015, s.21). Jeg har valgt ut disse to definisjonene med bakgrunn i at de anser implementering som en stor og helhetlig prosess, hvor ønsket er å innføre noe spesifikt.

Samme hvilken definisjon som anvendes i tilknytning til begrepet implementering er det en enighet på fagfeltet om at implementeringsprosessen bør være strukturert og en plan bør være på plass i starten av prosessen (Roland, 2015, s.20). Implementering i skolesammenheng rettes mot innføringen av nye tiltak som iverksettes og gjennomføres som forsøk på å bedre skolen. Det kan for eksempel være noe stort som en ny læreplan, der alle må innrette seg de nye retningslinjer og kanskje endre undervisningspraksis. Et annet eksempel kan være noe mindre, som endringer hvor det forsøkes å bedre skolemiljøet, der skolen iverksetter enkle tiltak på lokalt nivå med mål om endring.

En del av kompleksiteten bak implementeringen av LK20 kan anses å være menneskene i prosessen. Fixsen et al. (2009) legger det frem på denne måten: «In human services, the practitioner is the intervention. The science and quality have to be built into hundreds of thousands of practitioners situated in a variety of provider organizations that function within uniquely configured state and federal service systems» (s.532). Når så mange yrkesutøvere rundt om i landet skal endre sin praksis eller deler av praksisen er det absurd å tro at en slik endring skjer over natten. Innføringen av de nye læreplanene innbefatter endring hos lærer, men i andre ender av operasjonaliseringen

skal den også tilpasses elevene den skal virke på og for. Ved å tenke at endringer i skolen både må ta hensyn til de som skal anvende læreplanen, men også de menneskene den skal anvendes på, medfører det en rekke punkter som underbygger kompleksiteten til implementeringsprosessen. Det kan derfor argumenteres for at en godt strukturert implementeringsprosess er desto viktigere.

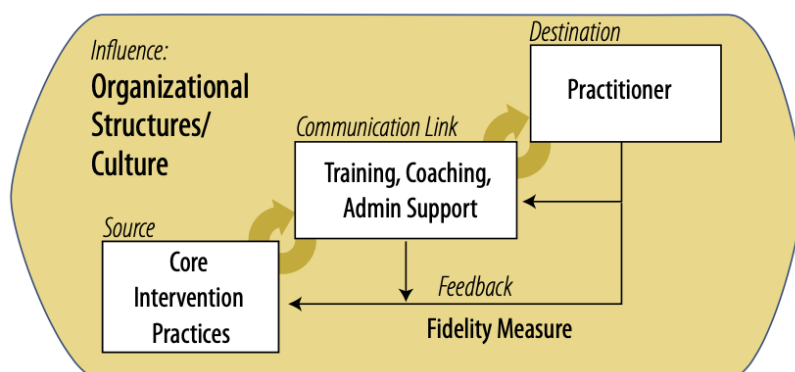
Som nevnt innledningsvis i punkt «3.2 Fagfornyelsen» er det en rekke nye elementer, ordlyder og fremgangsmåter som skal benyttes i lærernes praksis. Ved at formålet med faget er endret, samt nye kompetansemål og tilføringen av tverrfaglige temaer (Udir, 2019, s.1-2), medfører det en ytterligere kompleksitet i implementeringsprosessen.

3.3.2 Rammeverk for implementering

Figur 1 illustrer implementeringsprosessen i enkle trekk, hvor den bestemte endringen i dette tilfellet blir innføringen av LK20. Modellen beskriver de ulike partene i implementeringsprosessen, den er universal og vil passe de fleste former for implementeringsarbeid. Modellen er utarbeidet etter gjennomgang av hundrevis av artikler som omhandler implementering og dens tilhørende prosess (Fixsen et al., 2005, s.27-28). I norsk språkdrakt går modellen under navnet *Rammeverk for implementering*.

Rettet mot innføringen av LK20 vil læreplanene gå inn som «Core Intervention Practices», alle former for veiledning, trening og andre former for opplæring vil gå under «Traning, Coaching, Admin Support», mens den gjenværende rubrikken «Practitioner» blir lærerne eller de ansatte på skolen som skal følge LK20 (Fixsen et al., 2005, s.27-28). Modellen er en oversikt hvor den viser i overordnede trekk hvordan de ulike «partene» påvirker hverandre igjennom hele implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2005, s.27-28). Partenes ulikheter vil hele tiden påvirke hverandre og etterretning og tiltak må fattes for å ende på ønsket sluttprodukt.

Implementation Framework Applied to Developing Evidence-based Intervention Practices within Organizations.



Figur 1: Fixsen et al. 2005: Rammeverk for implementering

3.3.3 Implementeringsprosessen

Implementering er en prosess og ikke en engangs intervensjon, det vil si at ikke alt vil skje med det første og ikke nødvendigvis knirkefritt (Fixsen et al., 2005, s.15).

Naturligvis kan implementeringsprosessen være svært ulik med utgangspunkt i hva som skal implementeres og hvem det påvirker. En slik prosess i skoleverket kan påvirkes av alt fra faktorer som skolens oppbygning, ressurser og timeplaner, til hva som skal implementeres og dets omfang. LK20 har en rekke nye elementer som gjør at overgangen for mange kan være stor. For at overgangen skal føles litt mindre som en labyrinth, fordrer det klare retningslinjer og struktur igjennom store deler eller hele prosessen. Jeg velger å vise til det Fixsen et al. (2005) kaller *Stages of Implementation* for å vise hvordan implementeringsprosessen kan se ut på en ryddig måte (s.15). Fixsen (2005) deler de ulike stadiene av implementeringsprosessen i seks ulike kategorier:

Fase 1 Exploration and Adoption (Utforskning og adaptasjon)

Innledningsvis kan dette punktet se innlysende ut, men tiden i forkant av selve implementeringen bør også utnyttes maksimalt. Meningen med utforskningsstadiet rettes mot å kartlegge behovet samfunnet har og hva som må gjøres for å implementere det aktuelle elementet (Fixsen et al., 2005, s.15). Å utarbeide en konkret plan for implementeringsprosessen vil komme innunder Fase 1 av prosessen. I mange situasjoner vil det i den utforskende fasen være aktuelt å velge ut et program eller prosjekt ut ifra hva ønsket resultat er (Roland, 2015, s.26), eksempelvis i en bedrift som

driver med salg kan det være ulike måter å bygge opp en salgssamtale på. I skolesystemet vil en slik utvelgelse av hva som skal implementeres være lite aktuell i noen tilfeller, da alle skoler er pålagt å følge den nye læreplanen. LK20 blir med det et valg som er tatt over skolen, gjennom en stortingsmelding fra regjeringen. Innenfor hver skole blir det nærliggende å tenke at utvelgelsen heller innbefatter hva skolen anser som mest prekært å legge tidlig i implementeringsarbeidet, og hvilke av de ulike nye tematikkene en eventuelt starter med kan være et viktig valg for å få en god start på prosessen. I kartleggingsfasen og valg av fremgangsmåte kan det være lønnsomt å inkludere så mange som mulig for å øke kunnskapsnivået og eierskapet til prosessen helt i fra startfasen (Roland, 2015, s.26).

Fase 2 Program Installation (Program/prosjekt – installasjon)

Fase 2 omhandler forarbeidet til selve implementeringen av det gitte elementet. Roland (2015) trekker frem at det i dette stadiet er hensiktsmessig å gjøre organisasjonen klar for de ulike endringene som må gjøres for å muliggjøre reformen organisasjonen står ovenfor (s.26). Det være seg økonomi, IKT eller utdanning av personell som skal videreføre kunnskap til resten av bedriften eller skolen. Fixsen (2005) hevder at slike endringer og forberedelser er et grunnleggende første steg for å iverksette et evidensbasert program eller en praksis innenfor det samfunnsrettede (s.16).

Fase 3 Initial Implementation (Innledende implementering)

Det er i denne fasen selve implementeringen starter, der de fastsatte planene blir utarbeidet for å beskrive implementeringsprosessen skal iverksettes (Fixsen et al, 2005, s.16; Roland, 2015, s.26). I den innledende fasen er det mye ny informasjon å sette seg inn i for de fleste tilknyttet prosessen (Roland, 2015, s.26), og det er ofte her ledere vil møte mest motgang (Fixsen, 2005, s.16). Det er her mange implementeringsforsøk feiler, eksempelvis grunnet redsel for endring, svak forankring i skolen eller for dårlig planer (Fixsen et al, 2005, s.16; Roland, 2015, s.26). En læreplan er en så stor endring at den presses igjennom og får en viss grad for implementering samme hvordan den blir møtt i skolen, men graden av implementering trues av det overnevnte. Nye verdier og perspektiver kan være svært vanskelig å innføre eller endre, og medfører derfor en fare

for liten grad av implementering når læreplanene skal operasjonaliseres til læreres praksis i klasserommet.

Fase 4 Full Operation (Full gjennomføring)

I forkant av en fullkommen implementering vil det naturlig være prøving og feiling, forhåpentligvis med læring av nye prinsipper i reformen i andre enden av utprøvingen (Roland, 2015, s.27). Det som skal innføres integreres i stadig høyere grad og blir en del av det hverdagslige, samt del av organisasjonen (Roland, 2015, s.27). Fixsen et al. (2005) utdyper at fornyelsen ikke er fullkommen før:

Full implementation of an innovation can occur once the new learning becomes integrated into practitioner, organizational, and community practices, policies, and procedures. At this point, the implemented program becomes fully operational with full staffing complements, full client loads, and all of the realities of “doing business” impinging on the newly implemented evidence-based program. (s.16)

For å nå nivået Fixsen et al. (2005) refererer til i utraget er det i skolesammenheng nærliggende å se etter om eller hvordan læreplanen er blitt en akseptert praksis hos de aller fleste. Skolesystemet er veldig situasjonsbetinget, og selv om praksisen er endret er det ikke sikkert det oppleves som bedre, spesielt for lærerne. Det kan for eksempel fungere ulikt i forskjellige klasser eller det kan føles tyngre selv om det har en synlig effekt. Mange situasjoner i skolen er basert på individets subjektive oppfattelse og trenger heller ikke gi utslag før flere år i etterkant, og dette er faktorer som må tas i betraktning når mennesker er involvert. Da holder det ikke med kun analyser av tall, noe man kan gjøre i andre sektorer.

Fase 5 Innovation (Innovasjon)

Fasen tar for seg videre endringer i etterkant av selve innføringen av de fastsatte elementene og eventuelle bedringer av implementeringsprosessen eller prosjektet som er blitt implementert (Roland, 2015, s.27). Roland (2015) beskriver innovasjon som: «Innovasjon betyr at noe er endret, og at denne endringen oppleves som en forbedring»

(s.27). Evaluering av prosessen og materialet som er innført kan så videreutvikles og brukes ved implementering av andre elementer i samme prosess ved et seinere tidspunkt, eller brukes til å forbedre materialet som allerede er innført.

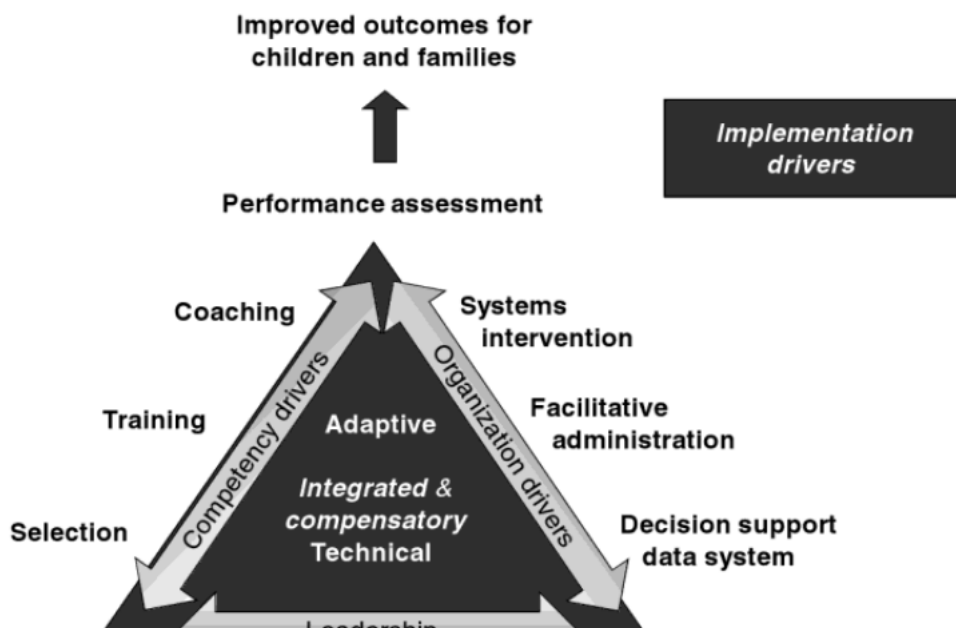
Fase 6 Sustainability (Bærekraftig videreføring)

Etter en lang og ofte intens implementeringsprosess (som regel 2-4 år), handler en bærekraftig videreføring om å holde innholdet i endringen aktivt over en lang tidsperiode (Fixsen et al., 2005, s.17; Roland, 2015, s.27). Rettet mot skolen går tankene her til at læreren hele tiden må operasjonalisere og tilpasse læreplanen, og dermed blir minnet på selve intervensjonen fra implementeringsprosessen. LK20 er et komplekst dokument med svært mange nye og endrede elementer å ta hensyn til, der ledelsen og skolen burde assistere lærere ved nøye oppfølging igjennom hele implementeringsprosessen. Videre fremheves det av Roland (2015) at en burde lære opp nyansatte i det som er implementert (s.27).

Disse seks kategoriene er forskjellige segmenter av implementeringsprosessens helhet. Underveis vil det kunne oppstå usette faktorer som kan medføre endringer fra den opprinnelige planen, men disse seks punktene vil kunne stå som et utgangspunkt både i planleggingsfasen og som analyseverktøy i etterkant.

3.3.4 Implementeringsdrivere

Et naturlig skille innenfor implementeringsforskning er intervensjonene (hva som skal implementeres) og implementeringsprosessen (hvordan det skal implementeres). Begge henger tett sammen og må ofte ses i sammenheng, men *hvordan* kan ofte bli utilstrekkelig i endringsprosessen (Roland, 2015, s.32). Blase et al. (2012) har utviklet en modell som fremhever driverne i en implementeringsprosess. Se figur 2



Figur 2: Blase et al. 2012: Implementation drivers.

Implementeringsdriverne blir delt i tre kategorier, som på norsk kan oversettes til *kompetansedriverne*, *ledelsesdriverne* og *organisasjonsdriverne* (Roland, 2015, s.32). Blase et al. (2012) skriver: «Implementation drivers constitute the infrastructure for implementation because they are the processes required to implement, sustain and improve identified effective interventions» (s.14-15). Disse driverne er til for å sikre arbeiderne, i dette tilfellet lærernes, kompetanse, muliggjøre endring i organisasjonene og dens systemer og legge til rette for gode lederskapstiltak (Blase et al., 2012, s.15).

De påfølgende delene baserer seg på Blase et al. (2012) side 22-27, der de forklarer og uttyper om implementeringsdriverne i Figur 2. Den første formen for driverne er kompetansedriverne og omhandler hvordan man kan øke kompetansen til personalet, i dette tilfellet lærerne eller andre undervisere av LK20. Hensikten er å øke enkeltindividets forståelse av LK20 for å bedre implementeringsevnen til den enkelte, og få personalet til å kunne ta det de har lært med seg ut i praksis. Kompetansedriverne deles igjen i underkategorier, men her vil ikke alle gjøre seg like gjeldene i det norske skolesystemet. *Staff Selection* fremheves som et eget punkt og rettes mot at det er mer til den enkelte lærer enn deres akademiske bakgrunn. Individets egenskaper og villighet til å endre seg og sin praksis blir trukket frem. Ved innføringen av LK20 gjelder implementering av nye lærerplaner alle og en slik utvelgelse blir ikke mulig, selv om

egnethet til jobben antagelig blir tatt høyde for i ansettelsesprosessen. Om det er snakk om utvelgelse av enkelte lærere på skolen for å være med på å teste ut en ny form for vurderingspraksis vil *Staff Selection* gjøre seg mer gjeldende. Videre tar kompetansedriverne for seg *Staff Training*, der trening blir brukt for å hjelpe lærere å tilegne seg kunnskap og ferdigheter til å implementere de gitte elementene eller planene. *Coaching and Consultation* er neste del av kompetansedriverne og bygger videre på punktet om trening. *Coaching* rettes mot å veilede lærere i en klasseromssetting og komme med tips og råd til hvordan den enkelte lærer kan endre små ting i sin praksis for å bedre fremme hovedtanker eller enkeltaspekter ved LK20 i en hverdagssetting. *Coaching* legges frem som et viktig aspekt ved endring av en organisasjon, der trening har vist seg å alene ikke være tilstrekkelig til å endre praksis eller implementere nye elementer. Observasjon, tilbakemelding og støtte til bedring fremheves som sentralt i *Coachingen* for å skape grunnlaget for ønsket fremgang (Blase et al., 2012, s.24-25).

Siste punkt under kompetansedriverne er navngitt *Staff Performance Assessment/Fidelity*. Punktet er rettet mot hvor godt prosessen har fungert i lys av hvordan læreren har tatt med seg den kunnskapen de har opparbeidet seg om de nye elementene ut i klasserommet, og hvor godt de kan operasjonalisere denne kunnskapen i deres nye form for undervisning. Vurderingen av hvordan prosessen har gått til nå er noe som tilhører alle, noe som medfører en åpenhet hvor alle skal kunne komme med refleksjoner for å styrke hva som er gjort bra og hva som kunne vært bedre. Evalueringen brukes for å bedre alle kompetansedriverne til neste implementeringsprosess og sikre kvalitet innen alle kompetansedriverne. Punktet rettes mer mot en underveis- eller midtveisvurdering og ikke en sluttrapport, fordi hensikten er å hjelpe lærerne og eventuelt «coachene» å bedre implementeringen underveis, samt den enkeltes kompetanse (Blase, et al., 2012, s.22-25).

Organisasjonsdriverne blir delt i tre underkategorier. *Decision-Support Data Systems* er den første kategorien og tar for seg de dataene som hjelper ulike ledd i skolen å se hvilke endringer som kan være hensiktsmessige å foreta seg. Eksempler på slik data kan være skolen eller enkelt klassers svar på nasjonale prøver, som kan fortelle at skolen har fått noe dårlige resultater på norsk lesing og må endre strategi rundt elevenes leseferdigheter. Rettet mot innføringen av LK20 kan det hende at lærerne rapporterer at

de har arbeidet mye med fagenes kjerneelementer og ønsker å ha fokus på andre aspekter ved læreplanen. Den neste driveren heter *Facilitative Administration* og rettes mot fasilitering av ulike aspekter i læreres hverdag for å bedre mulighetene til å undervise på en hensiktsmessig måte. Det kan være effektivisering av ulike prosesser, rikelige og riktige hjelpemidler (som bøker, smartboards og pc-er) eller å strukturere skolehverdagen adekvat for lærere og elever. Siste punkt under organisasjonsdriverne kalles *System Intervention*. Dette punktet handler om endringer i de øvrige systemene rundt implementeringsprosessen. I dette tilfellet vil det være endringer som tilrettelegger for implementeringen av LK20, det kan være i det politiske eller for eksempel endringer i skolesystemet for å legge til rette for LK20 og prosessene rundt (Blase et al., 2012, s.25-26).

Ledelsesdriverne har ingen distinkte underkategorier, og lederskapet rundt implementeringen må ses som situasjonsbetinget og tilpasses de ulike stadiene i implementeringsprosessen. Implementeringsprosessen stiller krav til at lederne klarer å være dynamiske gjennom ulike stadier av prosessen, da utfordringene til hvert stadium kan være svært ulike og lærerne trenger ulik form for støtte i ulike faser, samt ut ifra individenes behov. I figur 2 er ledelsesdriverne avbildet som en grunnmur av driverne grunnet lederskapets sentrale rolle i både kompetansedriverne og organisasjonsdriverne. Det skiller i hovedsak mellom to typer lederskap innenfor ledelsesdriverne, *Technical* og *Adaptive*. En teknisk lederstil er rettet mot beslutninger som ofte har en løsning, endringer som er mer rett frem og har mer sikkerhet rundt endringene. Den adaptive lederstilen knyttes til beslutninger hvor endringene kan anses som større, der satte normer blir utfordret og tilpasninger må gjøres underveis. Det være seg å tilpasse personalgruppen eller gjøre endringer i hvordan store deler av det hverdagslige arbeidet utføres. Beslutninger som faller under adaptive ledelsesdriverne, kan føre til usikkerhet og en søken mot å legitimere nye løsninger eller gjøremåter. Innenfor LK20 kan tverrfaglighet være et godt eksempel – det kan være mange ulike måter å operasjonalisere tverrfaglige temaer eller prosjekter inn i undervisningen på. Lederne ender kanskje med å gå imot hvordan planlegging ofte gjøres internt på seksjoner, til å endre praksisen på skolen hvor lærerne heller må samarbeide med andre lærere på tvers av fag og seksjoner for å finne gode løsninger på nye arbeidsformer og prosjekter til elevene. Det må gjøres på en pragmatisk og effektiv måte for å skape en tillit hos lærerne og legitimere den nye arbeidsformen hos personalet. Grunnet

implementeringsprosessens kompleksitet og længde med tanke på tid bør begge ledelsesformer benyttes og hele tiden veksles på for å styre prosessen på en hensiktsmessig måte (Blase et al., 2012, s.26-27).

4. Metode

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen. Denne delen baserer seg på hvilken metode jeg har brukt og hvordan denne metoden har blitt anvendt for å svare på spørsmålene jeg har valgt ut. I første del av metodekapittelet legger jeg frem bakgrunn for valg av metode, presenterer informanter og forklarer fremgangsmåten for hvordan jeg har samlet inn datagrunnlaget. Videre presenterer jeg valg av analytisk tilnærming, før jeg avslutningsvis i kapittelet redegjør for valgene rundt validitet, reliabilitet og etiske betraktninger og hvordan jeg har prøvd å sikre dette.

4.1 Vitenskapelig syn

I oppgaven har jeg valgt å ha en hermeneutisk vinkling for å best mulig kunne svare på problemstillingen. Prosjektets oppbygning, mitt sluttmaal og sammensetningen av de semistrukturerte intervjuene medførte at jeg anså et hermeneutisk blikk som mest treffende. Innenfor det fortolkende paradigmat åpnet det opp for å tolke svar jeg fikk i lys av individenes virkelighetsoppfattelse (Thagaard, 2018, s.37). Thagaard (2018) skriver: «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av.» (s.37). Både når det kom til informantenes syn på LK20, og når det kom til deres tanker rundt implementeringen, var det ønskelig å se nyanserte tanker om de overordnede tematikkene før jeg tolket de i lys av teorien på fagfeltet. Det dypere meningsinnholdet er sentralt i hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag for å kunne male et bilde av den fulle og tolkede sannheten til informantenes virkelighetsoppfatning (Thagaard, 2018, s.37). Det er essensielt at forskeren kan se en større sammenheng for å kunne tolke dialogene hensiktsmessig, og en slik veksling mellom helheten og nyanser i prosjektet er med på å skape en bedre forståelse av fenomenet og medfører en bedre overordnet forståelse, da forskeren forstår delen i lyset av helheten (Thagaard, 2018, s.37).

4.2 Kvalitative intervju som metode

Metode betydde opprinnelig «veien til mål», og for å finne veien er det naturlig å ha en viss formening om hva den ønskede målgangen dreier seg om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Egenarten til den kvalitative metoden setter søkelyset på et syn fra innsiden, altså hvordan det ser ut fra personers ståsted og fokuserer på hvordan vi lever

vårt liv (Thagaard, 2018, s.11). Metodikkens tilnærming har som målsetning å oppnå en forståelse av fenomener, og som regel av sosial art (Thagaard, 2018, s.11). Noen former for informasjon krever nær kontakt, noe kvalitative metoder ofte medfører, samt at noen data ikke lar seg kvantifiseres (Thagaard, 2018, s.11 & 15). Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på disse tankene og har som mål å danne et kunnskapsgrunnlag fra intervjusubjektets perspektiv. Det bygger på dagligdagse samtaler, med et utgangspunkt i en konversasjon mellom to eller flere individer, men vinkles mot det profesjonelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Kunnskapen som oppstår, kommer fra samspillet mellom partene i samtalen eller interaksjonene de imellom (Thagaard, 2018, s.11). På fagfeltet refereres det til «inter views» for å male et bilde av den konstruerte kunnskapen mellom de ulike partene, der utvekslingen av synspunkter i menneskelig interaksjon skaper et informasjonsgrunnlag om en satt tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22).

I forkant av intervjuets planleggingsfase er det essensielt at forskeren har et bilde av hva innholdet skal være og det ønskede kunnskapsgrunnlaget skal vise veien mot (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Med bakgrunn *hva* jeg ønsker å finne ut av og *hvorfor*, kom jeg frem til at ønsket metodikk og grunnlaget for designet er kvalitative intervju av ulik sort (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Utgangspunktet for valg av metode baserer seg på hva forskeren ser etter og arbeider mot å finne svar på. Halkier (2012) belyser tanken fint når han skriver «Det er ingen kvalitative metoder som i seg selv er gode eller viktige å bruke. Bruken av enhver form for kvalitative (og andre) metoder skal begrunnes analytisk ut ifra den spesifikke undersøkelsens kunnskapsinteresser» (s.151). Jeg har valgt å nyansere designet noe, og anvendt både semistrukturert enkeltintervju med avdelingsledere og fokusgruppeintervju med lærerne. For å forstå hvordan lærerne og avdelingslederne har erfart implementeringsprosessen og få et innblikk i deres oppfattelser rundt innføringen av LK20 anså jeg det som vesentlig å bruke dialog som fremgangsmåte, da dette kan medføre nyanserte og utfyllende svar. Det er flere metodikker innenfor det kvalitative som kunne vært anvendt, men intervju åpner for et dypdykk i intervjusubjektenes tanker og refleksjon (Thagaard, 2018, s.12).

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg intervjuguider for både avdelingslederne og fokusgruppene. Intervjuguidene ble til for at jeg som forsker skal ha fastsatte holdepunkter underveis i intervjuene og sikre at alle tematikker blir snakket om

(Thagaard, 2018, s.95). De to ulike intervjuguidene var basert på tematikkene jeg ønsket å utforske, og spørsmålene var utarbeidet for å åpne for konkrete, men utfyllende svar. Dette kalles gjerne for en oppbygning som er *dramaturgisk* riktig, med spenningstopp på midten (Thagaard, 2018, s.95 og 100). Det var ønskelig med svar som kunne analyseres i dybden, derfor var det viktig å unngå spørsmål hvor det naturlige svaret er kortfattet og tomt, og ja/nei-spørsmål (Thagaard, 2018, s.95). Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i de to hovedkategoriene *læreplanteori* og *implementeringsteori*, og knyttet til problemstillingen.

Spørsmålene var nøye planlagt og tok høyde for åpenhet og at de ikke ble ledende. I tillegg tenkte jeg nøye gjennom generell ordlyd og spørreord (Thagaard, 2018, s.97-98). Disse grepene ble tatt for å sikre at intervjupersonene svarte utfyllende på alle spørsmålene jeg ønsket svar på, i tillegg til at det medførte en validitet til spørsmål, svar og hva analysen er basert på.

4.2.1 Semistrukturert intervju

Forskningsintervju kan variere fra svært lite strukturerte til det motsatte – et intervju som er meget fastsatt på forhånd, hvor for eksempel tematikk og rekkefølgen på spørsmål er bestemt i forkant (Thagaard, 2018, s.90). Valg av design baserer seg i all hovedsak på hva forskeren ønsker å undersøke i sin forskning, og i de individuelle intervjuene med avdelingsledere anså jeg semistrukturert intervju som godt egnet. Tanken bak valget er at jeg skulle følge intervjuguiden etter beste evne, men spennende aspekter og sammenheng i samtalen trumfer rekkefølgen på spørsmål. Slik kan det tenkes at intervjuene fortsatt er semistrukturerte, og i det midtre sjiktet av kontinuumet, slik som Thagaard (2018) forklarer her:

Temaene for prosjektet er i hovedsak fastlagt på forhånd, men vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis. Vi kan både følge med på intervjupersonenes fortelling og samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstillingen, blir belyst i løpet av intervjusamtalen. (s.91)

Grunnen til at jeg ønsket en slik vinkling er at det tar høyde for og muliggjør samtale utenfor den fastsatte rammen, men likevel holder strukturen på plass. Vinklingen åpnet opp for en samtale jeg som forsker kanskje ikke hadde sett for meg på forhånd, og

muliggjorde spennende funn. I de individuelle intervjuene med avdelingsleder tok jeg utgangspunkt i de generelle retningslinjene til kvalitative metoder og semistrukturerte intervjuer som beskrevet over.

4.2.2 Fokusgruppeintervju

De tre intervjuene med lærene som intervjusubjekter er utformet som fokusgrupper, med deltagere på tre til fire personer. Ofte er fokusgrupper bestående av grupper på seks til ti personer (Acocella & Cataldi, 2021, s.123-124; Kvale & Brinkmann, 2015, s.179), men grunnet vanskeligheter med å skaffe informanter og at det skulle passe for skolene, valgte jeg å holde det til tre til fire – noe som kan anses som en mini-fokusgruppe (Acocella & Cataldi, 2021, s.124). For å definere en fokusgruppe har jeg valgt å se til Acocella & Cataldi (2021) som skriver:

The specific definition we can give is that it is a non-standard technique for information gathering based on an apparently informal discussion among a group of people selected on the basis of specific characteristics, outlined according to the cognitive purpose of the research. (s.4)

Ordlyden *teknikk* anvendes for å vektlegge at fokusgruppe brukes som et verktøy for å undersøke spesifikke aspekt, samt å gjøre et skille fra metode. Det er fordi metode har et sett prosedyrer, regler og prinsipper for å forstå eller forklare virkeligheten, hvor en teknikk anvendes som et verktøy i praksis (Acocella & Cataldi, 2021, s.4). Bruken av ordet *non-standard* skildrer hovedsakelig at intervjuet ikke er forhåndsbestemt, eksempler kan være rekkefølge på spørsmål eller svaralternativer til intervjusubjektene (Acocella & Cataldi, 2021, s.5-6). Selv om fokusgruppeintervjuene kan være vanskeligere å styre enn et med kun en samtalepartner, var tanken fortsatt å gjennomføre intervjuene semistrukturert. Dette gjorde jeg for å beholde en viss oversikt over tematikkene som ble tatt opp, da de ofte kan gå inn i hverandre, og samtalene trekkes fra én tematikk til en annen. Som jeg skrev i punkt «4.2.2 Semistrukturert intervju», så var ikke dette styrende for hva som ble tatt opp når, men heller en grovere skisse for å få svar på problemstillingen og medførende grunntanker.

Jeg var ikke kun ute etter å gå i dybden på personlige opplevelser, erfaringer eller motivasjon, men heller få et helhetlig inntrykk i hvordan implementeringen har foregått

på de enkelte skolene og hvordan lærerne sammen har følt på prosessen. Derfor anser jeg fokusgruppe hvor flere synspunkter kan fremtre samtidig som en mer gunstig vei å gå, enn flere individuelle intervjuer. Videre fremhever jeg fokusgruppeintervjuets eksplorerende og deskriptive karakter for å begrunne valget jeg nettopp beskrev (Acocella & Cataldi, 2021, s.68). Et annet element som gjør seg gjeldende for fremgangsmåten til intervjuene er tid og logistikk. Halkier (2012) legger det frem som at mange velger fokusgruppeintervju fordi det skal være enklere og tidsbesparende, men egentlig vil det være mer hensiktsmessig med individuelle intervjuer (s.133). Jeg overveide dette nøye, og kom fram til at logistikk og gjennomføringsevne er sentralt, noe som gjorde det nødvendig å velge fokusgruppeintervju over et mer tradisjonelt individuelt intervju. Videre så jeg interaksjonene intervjusubjektene imellom som meget interessante, og et av hovedargumentene til å gå for fokusgruppeintervju ved informasjonsinnsamling fra lærerne. Fokusgruppeintervju medbringer en form for informasjonsdannelse som ikke fremstår i et individuelt intervju, samtalen mellom informantene er en egen kilde til informasjon (Acocella & Cataldi, 2021, s.11). Med diskusjon kan tankene rettes mot en mer åpen samtale der informantene spiller videre på det som bringes til lys og informasjonsproduksjonene skjer i en mer sammenhengende samtale og ikke utelukkende fra spørsmål og svar (Acocella & Cataldi, 2021, s.14-15). En form for kjedereaksjon i svarene kan forekomme, som igjen medfører en berikelse og dybde i svarene (Acocella & Cataldi, 2021, s.15). Et rikere informasjonsgrunnlag for meg som forsker vil i de fleste tilfeller være utelukkende positivt, men det vil ikke si at fokusgruppeintervjuet ene og alene er av samme sort. Ved å anvende interaksjoner som kilde til informasjon gav jeg som moderator fra meg plass i intervjusituasjonene, samtidig som at det vil være vanskeligere å bryte inn og ta ordet med bakgrunn i at det er flere som ønsker å prate (Acocella & Cataldi, 2021, s.19; Kvale & Brinkmann, 2015, s.180). Moderatoren i intervjusituasjonen må både være komfortabel og erfaren nok til å slippe kontrollen og styre samtalen i mindre grad.

Et annet positivt element ved interaksjonene var at lærerne kunne hjelpe hverandre å huske hva som har blitt vektlagt i implementeringsprosessen ved deres skole. Prosessen har foregått over flere år og samtale med de andre lærerne kan være et fint verktøy til å minnes bedre hva som har blitt gjort på skolen rundt implementeringen av LK20. Acocella og Cataldi (2021) fremhever dette som en av de positive sidene ved fokusgruppeintervju hvor informantene kan hjelpe hverandre på veien med å huske,

spinne videre på tanker og trekke frem glemte aspekter (s.18). I slike tilfeller er det også mulig informantene mellom å enten styrke eller endre usikre meninger som oppstår underveis i samtalen (Acocella & Cataldi, 2021, s.19). En slik usikkerhet kan også oppstå om individet ikke får tenkt seg om og må svare momentant på spørsmål. I et individuelt intervju kan intervjuobjektene føle seg presset til å svare raskt grunnet oppbygningen av en normal dialog, der refleksjon kanskje er mer ønskelig for å hente frem detaljer ved prosessen – som igjen kan være kritisk for et helhetlig bilde. I et fokusgruppeintervju vil det oppstå et naturlig rom for refleksjon når andre deltakere tar ordet, hvor det både kan spilles videre på det forrige informant uttalte eller andre sentrale moment.

En av svakhetene ved fokusgruppeintervjuer kan være faren for at det vil oppstå konflikt informantene imellom (Acocella & Cataldi, 2021, s.19). I mitt tilfelle, der jeg undersøkte implementeringen av Fagfornyelsen, så jeg det som lite sannsynlig at det ville forekomme noen form for konflikter innad i fokusgruppene. Til tross for at jeg anså dette som en tematikk som ikke er antatt konfliktskapende, tok jeg likevel høyde for dette i utarbeidelsen av intervjuene. Videre kan dynamikken i fokusgruppene være avgjørende for hvordan intervjuene utspiller seg, hvor enkeltindivider kan fremstå som dominante i gruppen og ta mye plass (Acocella & Cataldi, 2021, s.19). Her er det vanskelig å gjøre større tiltak på forhånd, utenom å være godt forberedt og underveis lese rommet og eventuelt gi ordet til intervjuobjektene med mindre dominante trekk, for å få frem alle synspunkter og få et helhetlig bilde. Det kan medføre at mindre fremtredende informanter i et slikt tilfelle ikke ønsker å ytre sine meninger, så her må en som forsker også overveie eventuelle løsninger underveis og i etterkant av intervjuene reflektere over hvilke konsekvenser det kan ha medført. Grunnet tematikk og forhåpentligvis godt kollegialt samarbeid på de ulike skolene, ser jeg de positive aspektene fokusgruppeintervju medfører som overveiende og valgte derfor å anvende dette som ett av designene til informasjonsinnhenting.

4.3 Utvalg og presentasjon av informanter

Jeg har benyttet meg av en *strategisk utvelging* der jeg systematisk valgte ut informanter som har kvalifikasjoner som hjalp meg å svare på min problemstilling (Thagaard, 2018, s.54).

Utvelgelseskriteriene var derfor:

1. At lærerne jobber på en kroppsøvings- eller idrettsseksjon på videregående skole.
2. At de har vært med på innføringen av Fagfornyelsen.
3. At avdelingslederen har et reelt personansvar overfor lærerne på kroppsøving og idrettsfag.

Informantene i prosjektet er valgt ut fra disse kriteriene for å danne en kvalifisert gruppe (Acocella & Cataldi, 2021, s.107). For å få svar på det jeg undersøker i oppgaven, og å få gjennomført intervjuene med avdelingsledere og fokusgruppe på samme skole, har skolens oppbygning også vært en faktor som har spilt inn i utvelgelsen av informanter. Med bakgrunn i dette har jeg fastsatt en ramme der det må være en avdelingsleder på avdelingen og en fokusgruppe som er villige til å stille til intervju. Grunnet omfanget på oppgaven, tidsramme, skoler som var villige til å delta, samt hva jeg fikk ut av datagrunnlaget endte jeg med tre skoler. På hver skole gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med tre til fire personer, og ett individuelt intervju med de respektive avdelingslederne.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver «I kvalitative intervjuerundersøkelser har antall intervjuobjekter en tendens til å være enten for lite eller for stort» (s.148). I mitt tilfelle er hensikten ikke å generalisere, men å identifisere sentrale trekk i lærernes og avdelingsledernes resonnement om innføringen av LK20. Jeg anser derfor antallet av informantene til å være passende. Dette valget underbygger jeg ved å fremheve viktigheten av tid til forberedelser og analyse – spesielt hos en uerfaren forsker. Jeg ser likevel svakheten ved at det antagelig ikke er tilstrekkelig til å finne et metningspunkt av ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148).

En sammensetning av to intervjuer per skole medførte at jeg på grunn av tidsaspektet måtte begrense meg til tre skoler. Dette medfører at jeg går glipp av andre skolers fremgangsmåte og innsikt i hvordan de har jobbet med implementeringen av LK20. Ved å intervju flere lærere kunne annen spennende kunnskap oppstått. Denne svakheten mener jeg blir overveid av kunnskapen som vokser frem når jeg kan se på sammenhengen mellom lærernes erfaringer, opp mot det inntrykket avdelingslederne

innehar. Videre er det semistrukturerte intervju ment til å få frem kvalitativ data, hvor informasjonen og kunnskap oppstår ved å gå i dybden (Thagaard, 2018, s.15-16 & 90-91) – så jeg mener at det å gå dypere inn på hver skole kan hjelpe meg å utvinne mer informasjon.

Som jeg nevnte i del «4.2.3 Fokusgruppeintervju», kunne jeg gått for flere personer i fokusgruppa, men for å åpne for mer dybde og gi rom for refleksjon valgte jeg å holde gruppene i den mindre enden av hva som kan kalles en fokusgruppe (Acocella & Cataldi, 2021, s.123-124). Jeg anså valget som mer hensiktsmessig for å åpne opp for at alle lærerne skulle få dele sine tanker, da det er vanskeligere å gjemme seg bort i en mindre gruppe, samt enklere for meg å ta styringen og hente tilbake spennende aspekter som lærerne tar opp.

4.3.1 Presentasjon av utvalg

Rolle	År i læreryrket	Administrativt og fag	Utdanning
Skole 1			
Avdelingsleder 1	10. år	Ledelse, kroppsøving og idrettsfag	Lektor med tillegg
Lærer 1.1	11. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor
Lærer 1.2	11. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor med tillegg
Lærer 1.3	17. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor med tillegg
Skole 2			
Avdelingsleder 2	30. år	Ledelse, kroppsøving og idrettsfag	Allmennlærer og hovedfag + kurs
Lærer 2.1	17. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor med tillegg
Lærer 2.2	22. år	Kroppsøving og idrettsfag	Adjunkt med tillegg
Lærer 2.3	1. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor med tillegg
Lærer 2.4	17. år	Kroppsøving og idrettsfag	Adjunkt med tillegg
Skole 3			
Avdelingsleder 3	42. år	Ledelse, kroppsøving og idrettsfag	Adjunkt med tillegg
Lærer 3.1	10. år	Kroppsøving og idrettsfag	Lektor
Lærer 3.2	15. år	Naturfag, kroppsøving og idrettsfag	Adjunkt med tillegg
Lærer 3.3	10. år	Norsk, kroppsøving og idrettsfag	Lektor

Tabell 1: Oversikt over informanter

Det er to punkter ved informantene jeg velger å trekke frem for en helhetlig transparent prosess. Første punkt er at «lærer 2.3» ikke har vært med i hele implementeringsprosessen, men tidligere erfaring rundt tematikken og et ønske om å delta gjorde at jeg valgte å ikke ekskludere vedkommende. Valget medførte en liten mengde ekstraarbeid, samt at jeg i analysen må være mer kritisk til vedkommendes utsagn rundt prosessen i sin helhet. Punkt nummer to er at to av lærerne ved skole nummer tre ikke jobbet på skolen i begynnelsen av implementeringsprosessen. Dette kom frem underveis i intervjuet. De to lærerne svarte på hva de husket fra den tidligere skolen de jobbet på før og trakk paralleller til hvordan de opplevde det nå. Det kan ha noe å si for svarene jeg satt igjen med, men jeg anså ikke dette å ha påvirket funnene i noe særlig grad. Begge lærerne har jobbet på skole nummer tre i ca. to år og viste reflekterte svar rundt skolens implementeringsarbeid.

4.4 Datainnsamling og analyse

4.4.1 Datainnsamling

Første steg av datainnsamlingen var en test av den ene intervjuguiden. Pilotintervjuet ga innsikt i spørsmålenes oppbygning, der jeg endret ordlyden og rekkefølge på et par av spørsmålene. Det ble gjennomført lydopptak av alle intervjuene, opptakene ble så lagt over på harddisk via Mac. Jeg har selv transkribert alle intervjuene i Word og lagt alle transkriberingene over på samme harddisk. Transkripsjonene har ingen kjennetegn som kan knyttes tilbake til informantene, her har jeg også fjernet navn på andre lærere som ble nevnt og eventuelle kjennetegn som navn på byer og andre skoler i nærmiljøet. Intervjuene på de respektive skolene ble gjort på samme dag for å spare tid og gjøre det mest mulig effektivt for både meg og informantene. Å ha intervjuene på samme dag anså jeg som gunstig, da fokusgruppene og avdelingsledere ikke rakk å snakke sammen om spørsmålene som stilles i intervjuet. De seks intervjuene ble gjort mot slutten av 2022 og starten av 2023. Underveis i intervjuene noterte jeg stikkord og tanker, for å supplere transkriberingen som ble gjort i etterkant.

4.4.2 Transkripsjon

Transkripsjon er prosessen med å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204). I denne prosessen blir det talte ord mellom to eller flere personer abstrahert og fiksert i skiftelig form, når så intervjutranskripsjonen er foretatt kan det anses som grunnleggende empiriske data i prosjektet (Kvale & Brinkmann,

2015, s.204). Ved oversettelse av ulike språk eller fra tale til tekst er det fare for at oversettelsen ikke klarer å fremme helheten utsagnet innehar på originalspråket. «Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Med grunnlag i dette har jeg valgt å transkribere alt selv, for å få et innblikk i ordvalg og muntlige uttrykk, samt latter, reaksjoner eller andre beskrivende språklige virkemidler. Acocella og Cataldi (2021) fremhever at det å transkribere selv også er med å bedre hukommelsen av intervjuet (s.240). Jeg transkriberte direkte etter at intervjuene ble gjennomført. Dette anså jeg som en styrke, fordi det medførte at jeg hadde intervjuene friskt i minne og ble godt kjent med materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.34). Jeg tok også vare på lydfilene på en sikret harddisk om jeg ønsket å gå tilbake for å få oppklaring om det skulle oppstå usikkerhet rundt elementer som for eksempel språklige virkemiddel. Dette slettes ved godkjent prosjekt. I etterkant av de ulike intervjuene gjorde jeg meg et par korte refleksjoner rundt intervjuet, i form av hva som var bra og hva som kunne vært bedre, tematikkene og rettet mot problemstillingen og det totale helhetsinntrykket. Thagaard (2018) trekker frem dette som et viktig hjelpemiddel i etterkant av intervjuene som kan virke positivt inn på tolkningen av resultatene, samt ha et analytisk formål.

4.4.3 Analyse

Analyse og tolkning kan anses som en kontinuerlig prosess igjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.151). I korte trekk vil analyseprosessen være en bevegelse mellom å analysere (bryte ned) og syntetisere (bygge opp), der målet er å ende med et overblikk som kan gi nye sammenhenger som kanskje ikke var synlige i starten av prosjektet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.37). Tanggaard og Brinkmann (2012) trekker frem en beskrivelse av Frosh (2007), som sier at «kvalitativ forskning bygger på en dialektikk mellom dekonstruksjon og fragmentering på den ene siden og narrativ integrasjon på den annen» (s.38). Bakgrunnen for dette er at mennesket selv befinner seg i et spenningsfelt hvor subjektet på en side er posisjonert i og av ulike diskurser, men på den andre siden også prøver å ivareta integritet og koherens i erfaring (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.38). Den analytiske tilnærmingen jeg har valgt å anvende i prosjektet er en temaanalytisk tilnærming, som baserer seg på å sammenligne data om samme tematikk mellom de ulike informantene i studien (Thagaard, 2018, s.152). Braun og Clarke (2006) argumenterer for at tematisk analyse er svært åpen og mange former for analyse beslektet, eller til og med går under, et annet navn, men kan

ses som tematisk analyse (s.80). Tilnærmingen sikter på å identifisere, analysere og rapportere mønster i et kvalitativt korpus (Braun & Clark, 2006, s.79). Et tema som vokser frem bør ha signifikant betydning inn mot problemstillingen i prosjektet, eventuelt danne et nytt spennende funn. Mønster i svarene eller meningene bak svarene er ofte grunnlaget for å danne slike temaer i analysen (Braun & Clark, 2006, s.82).

Innenfor tematisk analyse er det to hovedretninger som skiller seg ut og ofte brukes for å analysere temaene som kommer frem – induktiv og deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s.83-84; Johannessen, 2022, s.3-4). Den induktive tilnærmingen rettes mot å ikke legge svarene til informantene i en spesifikk kategori, men heller starte fra «bunn» og ta utgangspunkt i temaene som skiller seg ut (Braun & Clarke, 2006, s.84). Analysen er direkte datadrevet og forskeren analyserer hovedsakelig «teoriløst», som regel med lange tekstutdrag akkompagnert av korte oppsummerende setninger (Johannessen, 2022, s.3). Det er viktig å få frem at forskeren ikke løsriver seg fra sitt teoretiske og epistemologiske ståsted, da analysen ikke skjer i et vakuum (Braun & Clarke, 2006, s.84). Deduktiv tilnærming til analyse rettes mot forutbestemte teoretiske begrensninger hvor forskeren i all hovedsak ser etter spesifikke data som skal passe inn i mønsteret (Johannessen, 2022, s.3). Braun og Clarke (2006) legger det frem slik «This form of thematic analysis tends to provide less a rich description of the data overall, and more a detailed analysis of some aspect of the data» (s.84).

Abduktiv analyse ses som en tredje vei, der en ser til eksisterende teori gjennom hele prosessen, men heller ikke har en forhåndsbestemt teori. Abduktiv analyse tar heller utgangspunkt i en bred kjennskap til samfunnsvitenskapelige teorier og vurderer relevans av teorien opp mot konkret empirisk materiale (Johannessen, 2022, s.4). Den abduktive vinklingen har som mål å sikre best mulig balanse mellom empiri, teori og analyse (Johannessen, 2022, s.4). Tilnærmingen åpner for at forskeren kan se nye aspekter i dataen og videreutvikle et teoretisk felt, samtidig som forskeren ikke låser seg til et teoretisk rammeverk der teorien er førende for analysen (Johannessen, 2022, s.4). Den tematiske analysen er som tidligere nevnt ikke direkte håndfast (Braun & Clarke, 2006, s.80) og jeg har derfor valgt å se analysen som en dynamisk prosess der jeg tar utgangspunkt i abduktiv analyse, men ved spennende funn andre steder på skalaen mellom induktiv-abduktiv-deduktiv har jeg valgt å trekke frem disse – til tross for at det ikke direkte kan anses som «større» anomalier. For å underbygge valget referer jeg til

Johannessens (2022) utsagn «Resultatet kan være mer eller mindre omfattende innovasjon, fra begrenset nyansering til radikale brudd med eksisterende teori» (s.6). Johannessen (2022) argumenterer for at en utvidet forståelse av teori må legges til grunn for at abduktiv analyse ikke skal være en for ambisiøs strategi, men heller være med på å oppdage og gi mening til data som bryter med teoretiske forventninger (Johannessen, 2022, s.6). Om *ikke-vitenskapelig* teori inkluderes kan abduktiv analyse også omfavne antakelser som gjøres om fenomener i verden (Johannessen, 2022, s.6). Slik Johannessen (2022) beskriver abduktiv analyse, rettes oppmerksomheten i størst grad mot anerkjent teori utviklet av forskere, men kan også ta høyde for at den *vitenskapelige teorien* kun er én del av et større sett antakelser som kan støtte oppunder problematiseringen (s.7).

I anvendelsen av tematisk analyse har jeg valgt å se til Braun og Clarke (2006) som legger frem en form for veiledende mal i sin artikkel «*Using thematic analysis in psychology*». Videre har jeg også tatt med meg grunntanker fra den abduktive analysen beskrevet av Johannessen (2022). Med utgangspunkt i mitt todelte teorigrunnlag fra læreplanteori og implementeringsteori anser jeg denne sammensetningen som mest fruktbar. Under legger jeg frem de seks fasene i tematisk analyse av Braun & Clarke (2006):

Braun og Clarkes seks faser i en tematisk analyse:

1. Familiarizing yourself with your data

Braun og Clarke (2006) trekker frem at det er i denne fasen en skal bli kjent med datamaterialet en har samlet inn, og før en går videre er det essensielt å ha god kjennskap til alle aspekter ved informasjonsgrunnlaget (s.87). I mitt tilfelle har jeg både utført intervjuene og transkribert de selv, noe som medførte en innsikt i datamaterialet før selve analysen startet. Det fremlegges på feltet at det kan være en «nøkkelfase» til en god analyse (Braun & Clarke, 2006, s.87). Braun og Clarke (2006) anbefaler å lese den innsamlede dataen flere ganger, da dette legger grunnlaget for resten av analysen (s.87). I etterkant av intervjuene og under transkriberingen noterte jeg ned ulike elementer jeg synes var spennende eller treffende for prosjektet. Videre leste jeg intervjuene flere ganger, og underveis i lesingen markerte jeg ulike fremtredende tematikker med ulike

farger. Dette var i forkant av kodingen eller som en innledende kodeprosess der jeg fokuserte mer på de større tematikkene og idéene som vokste frem.

2. Generating initial codes

Punkt to omhandler å generere innledende koder som identifiserer trekk eller karakteristikk ved datagrunnlaget en har samlet inn (Braun & Clarke, 2006, s.88). Kodingen omhandler å kategorisere dataen inn i meningsfylte grupperinger, flere koder rundt samme tematikk utgjør temaer i analysen (Braun & Clark, 2006, s.88-89). Når det kom til koding, gikk jeg innledningsvis over intervjuene i papirformat og kodet med markør og små notater på arkene. Videre markerte jeg kodene i Word for å enklere kunne anvende det i analysen.

3. Searching for themes

I denne fasen rettes arbeidet mot å identifisere overordnede tematikker ved å se på koder som er like eller omhandler det samme (Braun & Clarke, 2006, s.89). Det er normalt å ende med temaer som igjen trekker på under-tematikker i en slik prosess (Braun & Clarke, 2006, s.89). I arbeidet med å finne og utarbeide temaer fra kodene leste jeg igjennom kodene jeg hadde trukket ut fra de transkriberte intervjuene for så å notere meg ned tematikker for hånd. Jeg prøvde å lage et tankekart, men hadde mer hell med å direkte kategorisere etter hva jeg selv anså som større sammenhenger, hovedsakelig med bakgrunn i todelingen til oppgaven.

4. Reviewing themes

Det legges frem at fase fire handler om å gå over de temaene en har utarbeidet og se hvilke som er gode kandidater og hva som må endres (Braun & Clarke, 2006, s.91). I denne fasen endret tematikken seg noe, da det ble litt rotete og jeg satt med for mange temaer på en gang. Etter en gjennomgang slo jeg likevel sammen noen av disse punktene og strukturerte de annerledes, slik at jeg heller fikk noen hovedtemaer med ulike underordnede kategorier. For å kunne se hva som gikk som underkategorier eller hadde større bakenforliggende betydning gikk jeg tilbake til kodingen, samt leste mellom linjene i intervjusituasjonen for å se helheten i noen av utsagnene. Dette fremhever Braun og Clarke (2006) som en del av omrokeringen på tematikkene en i utgangspunktet satt med, før en går videre til å se de utvalgte temaene i lys av hele datasettet (s.91). Det gjøres for å dobbeltsjekke at de utvalgte temaene «fungerer» i forbindelse med datasettet, men også å gå over og kode eventuelle tilleggdata som ikke treffer innunder de

utvalgte tematikkene (Braun & Clarke, 2006, s.91). Eventuelle kodinger som oppstår i denne delen kan endre eller skape nye temaer som gjør seg gjeldende i analysen (Braun & Clarke, 2006, s.91). I mitt tilfelle fant jeg ingen nye tematikker i denne fasen, men tilleggsinformasjon til flere av de tidligere tematikkene.

5. Defining and naming themes

Braun og Clarke (2006) trekker frem at navnene til tematikkene bør være konkrete, konsise og med en gang kunne gi leseren et inntrykk av hva temaet omhandler (s.92-93). For å sikre det overnevnte har jeg etterstrebet å fange essensen i det tematikkene fremviser i analysen, slik at det passer inn i et større bilde. Jeg har også gått over navnene og overveid andre alternativer.

6. Producing the report

Siste steg rettes mot den avsluttende analysen og fremleggingen av funn (Braun & Clarke, 2006, s.93). Det er viktig at resultatene som bygger på analysen kommer med konkrete, logiske og ikke-repetitive funn, som har koherens med problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s.93). I utarbeidelsen av kapittel «5. Resultat og diskusjon» har jeg gått over temaene jeg valgte ut i steg 4 og 5 av Braun og Clarkes (2006) 6 faser i en tematisk analyse (s.92-93), og tatt med de største og mest fremtredende tematikkene. Thagaard (2018) viser til at det er flere nivåer en kan tolke sitater på, og fremlegger fra Fangen (2010) fortolkninger av første-, andre- og tredje grad (s.38). Første grad er rettet mot å tolke kommunikasjonen med deltakeren og hva som blir sagt eller gjort. Den andre graden av fortolkning er når en deltaker tolker et fenomen eller sin livssituasjon og forskeren søker å avdekke den symbolske betydningen bak tolkningen. Fortolkninger av tredje grad er knyttet til tolkninger forskeren gjør ved å se handlinger eller utsagn i lys av teori for å avdekke den underliggende betydningen. Fremgangsmåten er anvendt for å avdekke flere lag rundt utsagnene, og danne et helhetlig bilde av livssituasjon, inn mot problemstillingen.

4.4.4 Koding

Jeg trakk kort frem noe om koding i Braun og Clarkes seks faser ovenfor, men ønsker her å utdype dette ytterligere, samt fremheve deler av prosessen. Koding er sentralt i flere av de ulike analytiske tilnærmingene og dreier seg om å dele opp teksten og

betegne utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s.152-153). Ved å benytte seg av koder kan en enkelt finne igjen tekstutdrag omhandlende samme tematikk ved hjelp av de ulike kodebetegnelse (Thagaard, 2018, s.153). Kodingen åpner opp for å enklere sammenligne mellom ulike deler innad og fra intervju til intervju (Thagaard, 2018, s.153). I oppgaven har jeg anvendt koder både for hånd og i Microsoft Word.

4.5 Reliabilitet og validitet

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet bygger på hvorvidt funnene i et forskningsprosjekt er reproduerbare, gyldige og sanne (Thagaard, 2018, s.187). Det baserer seg på kvalitet gjennomgående i prosessen fra start til slutt, samt troverdighet i forskerens arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Det etterstrebes naturlig nok høy reliabilitet igjennom hele prosessen, men det talte ord kan tolkes som så mangt – det medfører en margin for feil i flere av prosjektets stadier, noe som vil være gjeldende i de fleste kvalitative studier. For å minske feilmarginene og øke reproduserbarheten har jeg vært svært nøye i utarbeidelsen av intervjuguidene, fulgt disse så godt det lot seg gjøre, samt transkribert med høy nøyaktighet. Eksempler på tiltak i disse stadiene, vil være å unngå ledende spørsmål, kikke på intervjuguiden underveis i intervjuet og under transkriberingen gå tilbake å få ned ordrett hva som blir sagt og om det gestikuleres eller sies med en bakenforliggende mening. Thagaard (2018) trekker frem at det har vært et paradigmeskifte innad i kvalitativ forskning, fra et positivistisk vitenskapssyn til mer interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver – noe som medfører en tanke om at forskeren utvikler forståelse igjennom kontakt mellom forsker og deltaker i felten (Thagaard, 2018, s.188). Konsekvensen er at forskeren må argumentere for reliabiliteten til prosjektet ved å redegjøre for valgene forskeren har tatt og søker å overbevise den kritiske leseren at valgene er hensiktsmessige (Thagaard, 2018, s.188). Slike valg er beskrevet igjennom hele metodekapitlet hvor jeg etterstreber åpenhet.

4.5.2 Validitet

Validitet omhandler gyldigheten av tolkningen forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s.189). Det argumenteres på feltet for at det å legge frem det teoretiske ståstedet forskeren innehar, for å skape teoretisk transparens, kan det styrke validiteten (Thagaard, 2018, s.189). Metode blir trukket frem av Kvale og Brinkmann (2015) og rettes mot at det er viktig at metoden måler det vi ønsker at den skal måle (s.276).

Validering bør anses som kvalitetskontrollering igjennom hele prosessen og gjennomsyre prosjektet fra start til slutt, ikke bare være en kontroll på slutten – sammenlignbart med en inspeksjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s.277-278). Kvale og Brinkmann (2015) lener seg på Kinsey et al. (1948) når de fremhever at intervjupersoners hukommelse og bevissthet og ubevissthet må tas i betraktning (s.279). For å male et beskrivende bilde viser de til en studie gjort av Kinsey et al. (1948), i studien kryssjekket forskeren uttalelser med ektefellene til informantene for å sammenligne og se validiteten i historiene som ble fortalt. I likhet med den studien har jeg i mitt tilfelle tre til fire lærere i fokusgruppene, samt avdelingsledere, og kan derfor sammenligne ulike uttalelser opp mot hva de andre partene forteller om samme tematikk. Validiteten i intervjusubjektenes svar trenger ikke nødvendigvis å fortelle oss «sannheten» om hvordan noe var eller gikk for seg rundt implementeringen, men kan gi rikelig med kunnskap om hvordan det oppfattes for informanten selv (Basert på Kvale & Brinkmann, 2015, s.281).

4.6 Etikk

Ved gjennomføringen av et forskningsprosjekt i Norge i dag må forsker og forskningsinstitusjoner føye seg etter både internasjonale overordnede personvernregler (GDPR) og den norske personopplysningsloven (norske særregler) ved innhenting av personalia og/eller annen informasjon om enkeltindivider (Birkeland, 2019). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2021) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som forskere må ta hensyn til. Disse skal bidra til å ivareta informanter i intervjusituasjoner og virke som et hjelpemiddel for forskere.

I starten av prosjektet sendte jeg inn meldeskjema til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere Norsk Senter for Datalagring [NSD]), og dette ble godkjent uten innvendinger. Det er en tjeneste som tar for seg intensjonene bak prosjektet og ser til at forskningsprosjektet er hensiktsmessig etisk strukturert og tar hensyn til deltakerne (Birkeland, 2019; NESH, 2021). Prosjekter som undersøker personer eller grupper, eller personer under 16 år, må også ha godkjenning av Norges idrettshøgskoles [NIH], interne etiske komité (Norge idrettshøgskole, 2023). Det var ikke nødvendig i mitt tilfelle da jeg ikke undersøker disse gruppene og at sannsynligheten for skade eller belastning for intervjusubjektene er ansett som lav.

Prosjektets kvalitative metode medfører et dypdykk i intervjusubjektenes liv og erfaringer. For å ikke overskride personlige grenser er det derfor noen hensyn jeg må ta som forsker. En av punktene som vektlegges av NESH (2021) er «Forskeren skal vise respekt for individets privatliv og familieliv. Informanter har krav på å kunne kontrollere om sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelig for andre». Tematikken til prosjektet, samt spørsmålene jeg har valgt ut er ikke utleverende på noen måte og rettes i svært liten grad mot deres privatliv, derfor anser jeg det som en meget overkommelig oppgave å ivareta informantens beste hensikter og unngå konflikter knyttet til sensitiv informasjon eller nærliggende aspekter. Til tross for at spørsmålene ikke direkte er personlige, kan svarene likevel virke utleverende for intervjusubjektene, og det skal hele tiden etterstrebes å ta vare på informantens integritet (Fangen, 2022). Alle identifiserbare kjennetegn er tatt ut av studien, for eksempel e-postadresser og navn på skoler, og i oppgaven brukes tall og beskrivelse om hvilken skole de tilhører i stedet for informantens virkelige navn for å ytterligere ivareta deres privatliv (Thagaard, 2018, s.115). Tall ble anvendt isteden for pseudonymer for å enklere ha kontroll på informantene, hvor mange ulike pseudonymer kunne medført blanding av navn og annen problematikk rundt dette. Jeg har derfor valgt å gjøre det så enkelt som mulig for min egen del. I resultatdelen ble lærerne lagt frem som «Lærer ved skole x», med bakgrunn i «Tabell 1. Oversikt over informanter».

Overnevnte punkter er til for å ta hensyn til informantens privatliv. Det medfører en viktighet at prosessen er transparent ovenfor informantene og at de får et innblikk i tiltakene for å ivareta deres beste interesser. Med bakgrunn i dette, samt at det er en av de forskningsetiske hovedreglene med informert frivillig samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104; NESH, 2021; Thagaard, 2018, s.22), er det utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2), som ble sendt ut til alle informantene i utvelgelsesprosessen. Alle informantene fikk mulighet til å lese igjennom skrevet i forkant av intervjuet, samt i starten av intervjuet – hvor jeg også samlet inn underskrifter på samtykkeskjemaet. Innholdet i skrevet baserte seg på hva prosjektet handlet om, omfang, hva det vil si å være med i prosjektet, hva det gir meg rett til som forsker og hva de som informanter har krav på, samt aspekter knyttet til anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104-105; Thagaard, 2018, s.23). Både i samtykkeskjemaet og muntlig informasjon er det meldt at det til

enhver tid er lov å trekke seg fra forskningsprosjektet eller komme med bekymringer om det skulle oppstå noe.

4.6.1 Fokusgruppe

Når det kommer til fokusgruppene var det visse andre hensyn som måtte tas sammenlignet med et individuelt intervju. Acocella og Cataldi (2021) fremhever to interessante punkter som skiller seg ut fra et vanlig individuelt intervju. Det første er at deltakerne i fokusgruppen åpner seg opp for hverandre, mens den andre er at intensiteten i interaksjonene kan medføre stress og uønskede etiske problemstillinger (Acocella & Cataldi, 2021, s.34). I mine fokusgrupper er intervjusubjektene lærere som jobber på samme avdeling og et kollegium som treffes hver dag. Det kan medføre etiske problemstillinger rettet mot deres sosiale status og hverdag. Hensyn som er tatt i løpet av prosessen for å sikre informantenes integritet og relasjoner er hovedsakelig valg av spørsmål og min rolle som ordstyrer i intervjuet. I intervjusituasjonene er ikke avdelingslederne og lærerne inne samtidig, noe jeg gjorde bevisst for å unngå hierarkiske forskjeller og for å forhindre skade på intervjusubjektene integritet (Acocella & Cataldi, 2021, s.41). I fokusgruppene kan det fortsatt være sosiale hierarkiske forskjeller grunnet gruppenes opphav i kollegiet, men det anses ikke direkte skadelig for deres jobbsituasjon på samme måte som om de skulle uttrykt sin misnøye med nærmeste leder til stede.

5. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem resultatene fra analysen og se det i lys av den utvalgte teorien. I analysen kom jeg frem til at funnene i stor grad bygger på de to overordnede tematikene «læreplan» og «implementering». Tematikken «læreplan» fokuserer på avdelingslederens og lærernes syn på, og tolkning av de nye læreplanene, mens implementeringstematikken vinkles mot skolens og lærernes arbeid med læreplanene og hvordan de har strukturert arbeidet. Under denne overordnede strukturen legger jeg også frem undertemaer.

5.1 Lærere og læreplanen

5.1.1 Læreres syn og den ideologiske læreplanen

Et spennende aspekt som kommer frem i analysen, er lærernes tanker rundt nye læreplaner. Alle virker relativt imøtekommende til de endringene som ble innført, men svarene er blandet når det kommer til om det egentlig var behov for en ny læreplan.

***Avdelingsleder 2:** Nei, egentlig ikke. Jeg gjorde egentlig ikke det. Men så det var ikke sånn at det ønsket man seg. Men ser jo nå at mange fag, kanskje andre fag enn idrett og kroppsøving trenger denne påminnelsen om at vi lever i 2022. [...]. Det er fremdeles mange som mener at boka, læreboka er det vi holder oss til og det tenker jeg, ja, vi er forbi det.*

Avdelingslederen svarte tydelig at hen ikke så noe behov for en ny læreplan, men svaret kan fortsatt se ut til å ha en fremoverlent vinkling i slutten av svaret. Avdelingslederen insinuerer at andre lærere henger etter, og det kan antas at avdelingslederen tanke er at skolen er en plattform for læring bortenfor læreboka. I et av fokusgruppeintervjuene i samme segment som uttalelsen over svarte en av lærerne:

***Lærer ved skole 3:** Så langt rekker man kanskje å tenke i en hektisk hverdag.*

***En av de andre lærerne følger opp med:** Jeg tenker det her med tverrfaglig helhet og litt sånn helhet overordnet. Sånn opplevde jeg Fagfornyelsen at det på en måte har løftet litt. Ja over kun faget.*

Totalt sett ser det ut til å være en enighet om at fagenes endring for å tilpasse seg et samfunn i utvikling var noe som var nødvendig. Flere av lærerne og to av de tre avdelingslederne fremmet at det for å matche dagens samfunn var behov for en endring i hva læreplanen ønsket å fremme, og at en fornyet overordnet del måtte på plass.

Lærer ved skole 3: *[...], at vi hadde behov for ny overordnet del, ja, det tror jeg. Og da henger resten av læreplanene med.*

Avdelingsleder 3: *Ja, neida, men det er spennende tider tenker jeg, men vi har et samfunn i endring, og da må skolen endre seg mer enn den har gjort så langt har, for å nå det offentlige skolemålet.*

Skolen og samfunnet trekkes gjennomgående fram i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Regjeringen skriver følgende: «Grunnoppplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet». Sett i lys av hva Stortingsmelding 28 (2015-2016) sier om at «Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre» (s.13) og hva som er ønskelig med Fagfornyelsen, kan det se ut til at lærerne deler tankene som blir trukket frem i stortingsmeldingen, altså en oppfatning om at fagene i skolen måtte endres for å treffe samfunnets krav. Svarene kan tyde på at noen av informantene ser at samfunnet er i endring, og de tidligere læreplanene ikke holder tritt med hva elevene har behov for i utdanningen. Lærerne antyder at den gamle læreplanens avspeilende rolle ikke er i henhold til det samfunnet elevene møter i dag (Gundem, 1990, s.33-34).

Flere av lærerne og avdelingslederne satt de nye læreplanene opp mot de gamle. I samtalen om endring fra LK06 til Fagfornyelsen, er måten informantene valgte å ordlegge seg spennende. Ordlyden kan tyde på at lærerne ser overgangen fra noe som er mindre bra, til noe som er nytenkende og med det bedre. Det kan tyde på at læreplanarbeidet anses som et kontinuum fra gammel og dårlig til nytt og bedre. Eksempelvis ved dette sitatet:

Avdelingsleder 1: *[...], men det jeg tenker på, altså på Fagfornyelsen, er sånn at alle læreplaner har blitt revidert og forbedret liksom». Vedkommende bygger videre på*

dette litt seinere i intervjuet: *«Vi er ferdige med den, altså LK06. Hvis du tenker på hvordan lærerne var før, så var det på en måte viktig å ha ro i klassen. Her er det læreren som prater, dere lytter, og det er sånn det fungerer. Det er ikke noe for de elevgruppene nå, som ikke greier å sitte stille.*

Avdelingsleder3: *Jeg tenker da at Fagfornyelsen er bedre ja. Jeg opplever at tanken med Fagfornyelsen, er mer helhetlig, mer overordnet styrt igjennom tverrfaglighet og kjerneelementer.*

Ordvalg som «forbedret» og «bedre» kan tyde på at lærerne anser LK20 som noe mer positivt enn foregående læreplaner. Det virker altså som det ikke kun ses på som «gammel» og «ny», men også som et bedre politisk dokument enn forgjengeren. Slike uttalelser kan tyde på at lærerne allerede har gjort seg opp en mening om den nye læreplanen versus den gamle. Ordlyden og formuleringen kan også indikere at det overnevnte er noe som preger deres syn i tolkningen av det politiske dokumentet, som faktisk også fremmes i Stortingsmelding 28 (2015-2016) hvor ordvalget «bedre» opptrer hyppig og understrekes av overskriften «Bedre læreplaner» (s.42). Dette er ikke gjennomgående, men et spennende aspekt jeg ønsker å belyse inn mot drøftingen. Naturlig nok er tidligere kunnskap og erfaringer med på å danne grunnlaget for hvordan lærerne tolker LK20. De nye læreplanene er videreføring og fornyelser av LK06, noe som indikere en sammenheng mellom gammel og ny, og ikke nødvendigvis at tidligere erfaringer skal kastes.

5.1.2 Læreplanen i praksis og den oppfattede læreplanen

Rettet mot Goodlads begrepsapparat fremheves det av Gudem (1990) at det kan forekomme et skille fra den intenderte læreplanen og den oppfattede læreplanen: «Den oppfattede læreplanen er derfor aldri helt den samme for alle – det være seg skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre eller elever» (s.42). På flere av skolene kom det frem at de samarbeider om en felles forståelse internt på skolen for å prøve å gi likt grunnlag for elevene. Alle skolene har hatt fellestid, møter og samarbeid hvor fokuset har vært å få en felles forståelse rundt hva de nye elementene i læreplanene betyr og hva skolen ønsker å fremme. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) skrives det at det skal tilrettelegges for lokalt læreplanarbeid (s.69), og på en av skolene blir samtalen dreid rundt følelsen av frihet. En av lærerne uttaler følgende:

Lærer ved skole 1: *Det er jo noe frihet på hvordan vi ønsker å løse ting, men at det gir enda bedre rom for det. At vi kan på en måte, kan høre mer på elevgruppa hva de ønsker og hvordan de ønsker å gjøre ting. Dvele ved enkelte temaer over lenger tid, isteden for å haste videre ved at det er blitt færre mål og det nevnes ikke så konkret. Det blir litt større rom for å gjøre det til sitt eget sammen med elevgruppen. Innenfor de rammene som er satt selvfølgelig, som kan gjøre det litt mer motiverende for alle (elever og lærere).*

En av de andre lærerne dreier det inn mot kompetansemål og valgfrihet:

Lærer ved skole 1: *Jeg tenker at man skal på en måte tenke litt nytt rundt faget, at kanskje hver klasse har litt mer valgfrihet til aktiviteter og at man kanskje ikke blir låst til sånn emnebasert, men at man har en litt mer åpen undervisningsmåte, at elevene også kan medvirke til å forme faget litt.*

Tverrfaglighet er også noe som går igjen på flere av skolene i forbindelse med ny læreplan. Her ser det ut til at både lærere innad på skolene og på tvers av skolene tolker begrepets plass noe ulikt. På skole nr.1 har de hatt prosjekter i folkehelse og livsmestring på tvers av fagene norsk, naturfag og treningslære, hvor tverrfagligheten ser ut til å teoretiseres i at prosjektet er bestående av liknende taktikker og ulike deler av prosjektet rettes mot ulike fag. En annen skoles vinkling rettes mer mot det helhetlige, hvor det tverrfaglige blir sett på som noe på tvers av fag:

Lærer ved skole 3: *Jeg tenker litt sånn det med tverrfaglighet og helhetlig læring da, at på en måte på tvers av fag og mer sånn at skolen skal mer og være en institusjon hvor man liksom jobber sammen mot et felles mål istedenfor liksom masse forskjellige fagmål.*

Her ønsker jeg å sette søkelyset på ulikhetene i hvordan tverrfaglighet oppfattes på de to ulike skolene, og gir grunnlag for ulik undervisningspraksis som blir påført de respektive elevene – den erfarte læreplanen (Gundem, 1990, s.42). Gjennom ulik tolkning av læreplanene kan det tenkes at elevene møter to ulike kroppsøvingfag, eventuelt skolehverdager.

5.1.3 Er fagets innhold i ferd med å endres?

I flere av intervjuene maler lærerne et bilde av hvordan kroppsøvingfaget tidligere har blitt sett på som fag med høyt fokus på det å være i aktivitet og drive med tradisjonelle idretter. Kirk (2012) viser til et kroppsøvingfag som er resistent mot endring når det kommer til idrett og teknikkrettet innhold (s.3), noe lærerne uttrykker de har gjort tidligere, men kanskje er på vei bort fra. En av lærerne kom med en uttalelse som er representativ for flere av skolene:

Lærer ved skole 1: *Du kan ikke drive med tester lenger, du kan på en måte ikke drive sånn vi kalte det før «idrettsfag-light», som kanskje spesielt skoler som både har idrettsfag og kroppsøving har gått i den fella før. At kroppsøving det er «idrettsfag-light», og det er bare idretter og karakterer ut ifra seks ukers emnekurs og så få karakter ut ifra det. Det fokuset har blitt større nå, i forhold til at det har snudd. [...]. Det skal på en måte ikke være idrettsfag, det skal på en måte være bevegelsesglede, det skal på en måte være et mye bredere perspektiv.*

Heller enn å fokusere på idrett, tester og emnekurs blir livslang bevegelsesglede nevnt til stadighet, og flere uttrykker at dette er et av målene til kroppsøvingfaget, selv om det beskrives i ulike orddrakter. Eksemplene under får frem hvordan lærerne ønsker å se mangfoldet av elever og presentere et allsidig og innholdsrikt fag.

Lærer ved skole 1: *Min hovedvisjon, hvis man kan tenke det da, er jo at elevene skal få varig bevegelsesglede og at de skal lære hvordan de skal bruke sin egen kropp og mestre å bruke sin egen kropp, og også lære hvordan de skal gjøre det og kanskje få verktøy til å finne sin inngangsport til å være aktive.*

Lærer ved skole 2: *Ja, skal skape aktivitet og det å gjøre at en blir glad i å være i aktivitet og kanskje får lyst til å dra med seg det videre i livet. [...]. Hva treffer en idrettsutøver som driver med det på fritida i forhold til en annen utøver det? Er jo på en måte det som jeg føler er veldig sterkt i faget, du skal treffe alle.*

Flere av utsagnene tyder på at lærerne ønsker å se et mer helhetlig kroppsøvingfag hvor alle elever har mulighet til å føle mestring og trives i faget – noe som har en sterk sammenheng med fagets relevans og sentrale verdier i overordnet del av læreplanene. I

«Fagets relevans og sentrale verdier» står det «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Udir, 2019, s.2). Det tilsier ikke at selve innholdet i faget eller faget elevene møter i praksis er endret, men kan indikere at lærernes forståelse av hva faget skal handle om er i tråd med de vedtatte læreplanene.

5.1.4 Endring i praksis

Både avdelingslederne og alle lærerne er enige om at undervisningspraksisen på skolen og hos samtlige lærere i dette prosjektet er endret. En av avdelingslederne har fokus på det totale og avdelingens endring, og en av lærerne ser det mer som en dynamisk prosess av konstant endring. Jeg ønsker også å trekke frem hvordan en av lærerne beskriver sin endring:

Avdelingsleder 3: *Ja, det vil jeg si at den har gjort. Det merker jeg veldig på vår avdeling, ikke like mye i alle fag, men vi snakker stadig vekk om at vi driver på en annen måte nå enn før den nye læreplanen.*

Lærer ved skole 1: *Jeg synes at man endrer seg hele tiden, skritt for skritt. At en får litt endret praksis, at vi får litt endra måte å sette vurderinger på, i kroppsøving blant annet. Setter færre karakterer. Vi prøver ut og feiler og finner liksom nye løsninger som gjør at det blir best både for oss og elevene da. Prøver og feiler litt.*

Lærer ved skole 3: *Jeg mener at jeg har blitt mye mer sånn, leken og variert, at liksom før hadde jeg mye mer sånn kurs oppbygging, og på kroppsøving som idrettsfag. For det liker jeg veldig godt selv, men at jeg har sett i kroppsøving, så må en kanskje bare ha masse forskjellige greier som skjer i løpet av en time.*

I forbindelse med innføringen av LK20 kom det også frem et par andre spennende utsagn som bygger videre på svarene ovenfor. I et intervju med en av avdelingslederne rundt hvordan praksis endres i lys av en ny læreplan ble det sagt:

Avdelingsleder 2: *Og så er det jo sånn at det hjelper jo ikke med all verdens nye læreplaner hvis læreren ikke er interessert i å endre seg. For du kan kjøre på med*

reform 94 planer hvis du vil. Altså ja, det er ikke noe problem det, du kan få gjort om, så det passer akkurat inn i det en gjør. Så jeg tror det viktigste er å få endret personene.

Utsagnet er ment for å sette ting litt på spissen og vise at det er viktig at lærerne endrer holdninger og ikke blir hengende igjen på en gammel læreplan. Slike tanker er kjent på fagfeltet, hvor en kjent artikkel med navn: «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje», fremhever en uttalelse om hvordan læreplaner tilpasses vedkommens undervisning og ikke motsatt (Arnesen et al., 2013). Tittelen beskriver en hard tanke rundt nye læreplaner, hvor det kan tenkes at lite endring skjer i noen læreres praksis. Artikkelen vinkles i hovedsak mot endring i vurderingspraksis ved innføringen av LK06, men uttalelsen taler for seg selv og er overførbar til tanken som fremmes av avdelingslederen. I forbindelse med undervisning etter gamle læreplaner kommer det frem svært spennende uttalelser. To lærere anser både egen og avdelingens praksis som i tråd med LK20 før den allerede er innført. Et av sitatene er:

Lærer ved skole 2: *«Nei, ja, jeg tenker litt at vi hadde allerede begynt å gå litt i den retningen som dem ønsker oss. Jeg følte at jeg hadde begynt å jobbe i den retningen med den gamle planen»*

Utsagnet kan tolkes i to retninger, den ene tolkningen tilsier at skolen og lærerne er nytenkende og har hele tiden tatt utgangspunkt i skolens oppdrag over lengere tid. Den andre at de ikke helt ser hva LK20 prøver å fremme. Ved å analysere samtalene i sin helhet og andre utsagn av disse to lærerne, ser det ut til at det første alternativet gjør seg gjeldende. Ikke nødvendigvis fordi de til enhver tid fremmer den formelle læreplanen, men fordi de anser kroppsøvingsfaget som noe «større» og har et helhetlig bilde av hva faget ønsker å fremme.

5.1.5 Hvordan lese læreplanen?

De vedtatte læreplanene Gundem (1990) trekker frem fra Goodlads arbeid, skal både tolkes og operasjonaliseres av lærerne fra skriftlige politiske dokument til ferdige opplegg klare for klasserom eller kroppsøvingshall. Læreplanens oppbygning er kompleks, og det foreligger en forventning om at lærerne skal kunne utføre statens danning- og utdanningsoppdrag, som det skrives i overordnet del av læreplanen (KD, 2017, s.10). En av lærerne belyste tematikken når vedkommende trakk frem:

Lærer ved skole 2: *Ja, hvis ikke du henger på «om faget» og vurderingstekstene her, så kan du faktisk, ja lese kanskje kompetansemålet i en retning da, og så kommer du til slutt og så, «Oi sann», så har du gått i helt feil retning. Det er sånn som ble trukket fram, det var toppidrett, for der står det ikke noe om konkurranse i kompetansemålene, men det står i «om faget». Og det står i kjerneelementet så det er egentlig implisitt i alle kompetansemålene, og det er ganske spennende, fordi det setter en klar føring, å Gud vet hvor mange telefoner jeg har tatt for å svare på det? Det er mange altså!*

«Om faget» er den overordnede overskriften i Læreplan i kroppsøving (KRO01-05), som innbefatter fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter (Udir, 2020a, s.2-3). I intervjuene kom det frem at vedkommende har vært svært aktiv i utarbeidelsen av læreplanene og vist stor interesse. Svaret kan tyde på en bekymring for at andre lærere ikke nødvendigvis ser denne koblingen, men at det også kan være et visst rom for mistolking i hvordan læreplanene er bygd opp. Den oppfattede læreplanen kan derfor sies å sprike fra den intenderte i mange klasserom rundt om.

Borgen og Engelsrud (2020) undersøker språkbruk og bruken av verb i sin artikkel «Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)». Siden fagfornyelsen er en kompetansebasert læreplan og eleven er det handlende subjekt, er verbbruken relativt sett viktig. Dette har bakgrunn i at det er gjennom disse verbene elevene skal vise kompetanse – handling og innhold skal settes i sammenheng (Borgen & Engelsrud, s.3). De generelle verbene medfører en vinkling i retning av en kompetansebasert læreplan, der eleven ikke kan løsrives fra læringssituasjonene (Borgen & Engelsrud, 2020, s.14-15). En av lærerne viste til at en av de fagansvarlige på skolen har lagt frem på PowerPoint hvordan verbene kan ha en innvirkning på hva det spesifikke kompetansemålet ønsker å fremme, og sa følgende:

Lærer ved skole 3: *Dette har jo C (en annen lærer på skolen) lagt fram til oss på kroppsøving på mandagene, hun har vist på PowerPoint, liksom den der oppbyggingen.*

Borgen og Engelsrud (2020) fremhever at måten verb, og spesielt de fagspesifikke substantiverte verbene, brukes, og skriver at dette «[...]og skaper uklarhet om hva som

er handling og hva som er innhold når elevene skal vise kompetanse i en kompetansebasert læreplan» (s.15).

Borgen og Engelsrud (2020) setter spørsmålstegn ved de substantiverte verbene der ordlyden medfører et skifte fra handling til innhold, som bærer preg av en innholdsbasert læreplan (s.14-16). I likhet med lærernes utsagn kan det tolkes som at Borgen og Engelsrud bekymring, er den realiteten lærerne føler når de skal operasjonalisere enkelte kompetansemål, hvor verbene medfører en uklarhet i hvordan de anvendes.

Lærer ved skole 3: *Ja, det er litt vanskelig der, og jeg synes mange av de verbene de bruker, er veldig vanskelig å skulle måle. Når du skal både i Vg 1, 2 og 3 så skal de utforske noe. Hvordan skal du sette karakter med hvordan man utforsker noe og da ut fra noen ganger. Det er veldig vanskelig.*

En annen lærer i fokusgruppen supplerer med: *Jeg kan jo si eller ha en opplevelse av at en elev har utforsket dårlig eller lite da, og har hatt lav innsats. Men det kan jo være de har et inntrykk av at de har gjort sitt aller, aller ytterste liksom.*

Ved at kunnskapsobjektet er endret til elevenes subjektivitet rundt erfaringer og følelser krever det et arbeid med hvordan lærere skal vurdere elevenes erfaring, hevder Borgen og Engelsrud (2020, s.14). Informantene ser ut til å synes at det LK20 ønsker å fremme om vurdering av ulike kompetansemål er lite begripelig. Andre fremmer også samme tankegang rundt operasjonaliseringen av enkelt aspekter – for eksempel i forbindelse med ord som «utforske» som nevnt over. Utsagnene står i stil med det både deres lærerkolleger på andre skoler og det Borgen og Engelsrud (2020) ser ut til å mene.

5.2 Implementeringsarbeid

5.2.1 Støtte ovenfra

For å sikre ekspertise i utarbeidelsen av Fagfornyelsen har KD inkludert ulike typer fagpersoner. Et av målene var å inkludere lærere og andre med fagdidaktisk kompetanse, og på den måten skape bred involvering (Meld. St. 28 (2015–2016), s.65-66). Lærerne sitter inne med forskjellige følelser knyttet til om de faktisk blir hørt i prosessen, for eksempel gjennom høringsutkastene i forkant av de fastsatte læreplanene.

Det gis utrykk for at grepet med høringsutkastene er fint, men i hvilken grad skolene faktisk ble hørt er uvisst. På en av skolene kom følgende fram:

Avdelingsleder 2: *Det er veldig greit å få dem. Jeg tror det blir lite endringer. Selv om vi sender inn endringsforslag, så har jeg aldri sett at det vi har sendt inn har påvirket noe.*

I intervjuene kan det se ut til at de som ikke føler seg hørt, personlig ikke har engasjert seg mye i å påvirke utarbeidelsen av LK20. Høringsutkastene var en mulighet som skulle være med på å styrke læreres innvirkning på de nye læreplanene, der lærerne kunne komme med innspill til endringer. I flere av dokumentene utarbeidet ved innføringen av Fagfornyelsen ser det ut til at KD ønsker en dynamisk prosess, hvor læreplanarbeid og tilhørende endringer ikke utelukkende skal foregå eller forstås som ovenfra og ned (Meld. St. 28 (2015-2016) s.67). Slik Aasen et al. (2012) beskriver det, legges makten over til det lokale planet og profesjonsutøverne, og påvirkes av lokal kultur, identitet og normer (s.420-421). Lærerne ser ut til å sette pris på friheten det gir, men uttrykker at de ønsker mer støtte og at de tidvis famler litt i blinde. En av informantene uttaler:

Lærer ved skole 3: *Ja, så jeg har jo savnet det, og det har jeg etterlyst til vår leder da, at det skal komme noe mer, oven ifra da, med hva som er..., hva som faktisk er tenkt, ikke nødvendigvis at det skal være detaljstyring, men hvordan er det tenkt at vi skal lese den planen? Hvordan skal vi jobbe med læreplan for at vi skal få det til best mulig?*

Til tross for at intensjonen er å gi lærerne medbestemmelse og en prosesslojalitet ser det ut til at lærerne ikke helt vet hvordan de skal gå frem. Det er tydelig at de ønsker en form for støtte som til nå ikke har vært der, men akkurat hva klarer de ikke sette fingeren på. Lærernes ønske om støtte kan ses i lys av «Figur 1: Rammeverk for implementering» (Fixsen et al., 2005, s.12), hvor feedback er en sentral del av modellen. Dette kolliderer med lærernes tanker om å ikke bli hørt.

5.2.2 Strukturelle svakheter

Flere etterspør tydeligere føringer i hvordan flere av begrepene kan tolkes, og det legges frem en misnøye rettet mot at de må sitte å «synse» i fellesskap og prøve å komme frem

til hva som ligger bak begrepene innført i LK20. Spesielt trekkes det frem at vurderingsforskrifter rundt eksamen og veiledende skriv er lagt frem dårlig og kommer alt for seint fra øvrige hold. Lærerne fremmer altså strukturelle svakheter ved innføringen. På en av skolene legges det vekt på at strukturen og rekkefølgen ulike elementer har hatt inn mot implementeringen av LK20, har vært problematisk i enkelte deler av prosessen. Informanten utaler seg slik:

Lærer ved skole 3: *Jeg kjenner jo, altså ting går jo ikke i riktig rekkefølge i skole-Norge. Her satt vi og ventet på Liedutvalget sin innstilling, og så startet Fagfornyelsen før dem. Og så fikk ikke Fagfornyelsen lov å vende om eksamen, og så er eksamensformen og vurderings..., den biten har kommet nå, så det er en del sånn strukturelle ting her som er en utfordring da.*

Flere av lærerne uttrykker det samme om prosessen som overnevnte informant, men igjennom eksempler som dette:

Lærer ved skole 3: *Hvert fall når vi nå har holdt på i 3 år, og de har ennå ikke klart å bestemme hvordan eksamen skal være til våren. Det er jo litt dårlig planlegging synes jeg. [...]. Altså før jul, så visste vi ikke hvordan eksamen i norsk skulle være, eller om aktivitetsleirer skulle fortsatt være praktisk-muntlig, sånn som den alltid har vært. Visste ikke, vi regnet jo med det, men hadde ikke fått noen klare svar.*

Dette kan se ut til å bryte med det som ønskes i Stortingsmelding 28 (2015-2016), hvor det er en tydelig tanke om at prosessen skal være ryddig, tydelig og transparent i alle deler. Fixsen et al. (2005) fremhever at en konkret plan er viktig i starten av et implementeringsarbeid for å se behovet skolen eller lærerne har, og for å kunne arbeide hensiktsmessig (s.15). Her kan det se ut til at KD og Udir ikke har vært ryddige nok i formidlingen om hva innføringen av LK20 betyr, og ikke har hatt på plass alle elementene som skal implementeres i forkant av prosessen, noe som frustrerer lærerne.

5.2.3 Det lokale læreplanarbeidet

På de tre skolene i studien er det store likheter i hvordan det lokale læreplanarbeidet har sett ut. Det har vært preget av føringer, samtaler og gruppearbeid i avsatt møtetid, med hovedfokus på ett begrep av gangen – spesielt nå i nyere arbeid. I startfasen dreide

arbeidet seg rundt å få en helhetlig forståelse, før en gikk over til dypdykk i ulike tematikker. Totalt sett uttrykker avdelingsledere og lærere at implementeringsarbeidet har gått bra og det ser ut til at det har vært flere positive tiltak hos de respektive skolene. En informant forteller om arbeidet slik:

Lærer ved skole 1: *Så det må liksom gå seg til litt underveis også, men at vi føler at vi har fått informasjon og brukt både fellesmøter, seksjonstid, det har blitt gitt ut informasjon på mail. Så det har på en måte vært ulike kanaler vi har fått informasjon fra.*

Arbeidet på samtlige skoler er i all hovedsak av teoretisk karakter, hvor trening ser ut til å ha en mer utdannende funksjon. Det kommer ikke frem eksempler som inn mot det Blase et al. (2012) kaller «Coaching», hvor veiledning av praksis står sentralt (s.24-25). Videre kommer det i liten grad frem informasjon om «Staff Performance Assessment», men en av avdelingslederne forteller at de har prøveperioder, jevnlig avsjekking og samtaler internt om hvordan de løser ulike aspekter ved LK20. Dette er i tråd med noen av tankene til Blase et al. (2012, s.22-25). Det samsvarer også med Fixsen et al. (2005) sin 5. og 6. fase, hvor videreføring av en implementert prosess evalueres og holdes aktuell (s.17).

Avdelingsleder 2: *Ja, nå har vi prøveperiode eller noe, vi går ut og underviser i den tro at det her er riktig, og så tar vi sånne avsjekkinger og hører med hverandre «Hvordan gjør vi det? Hvordan har du gjort det? Hva gjør du?».*

Andre tiltak som blir satt i lys er arbeid på tvers av avdelinger. En av skolene viser til at de har jobbet med implementering av LK20 på tvers av seksjonene på skolen og fremmer det som noe positivt. De synes det er fint å høre hva andre tenker om de øvrige tematikkene i læreplanene, men meddeler at det ofte blir fokus på eget fag innad i de blandede gruppene. En lærer kom med et interessant utsagn inn mot rekkefølgen på arbeidet som skjedde i felleskap, i forbindelse med at arbeidet på tvers av avdelinger kanskje kom litt tidlig i prosessen.

Lærer ved skole 1: *Så blir det jo litt sånn, når en innfører noe og skal ha fellesmøter og blander på tvers av seksjoner, på tvers av fag. Hvis man starter sånn, så starter man kanskje ikke med å få kontroll på sitt eget først.*

5.2.4 Lokal implementeringsstrategi

Til tross for flere gode tiltak ser det ut til at det ikke er utarbeidet spesifikke planer eller en overordnet strategi for implementeringsarbeidet. Lærerne forteller at arbeidet kan føles noe sporadisk og at de famler litt i blinde. I flere av intervjuene kommer det frem at det burde vært en klarere strategi innad på skolene og en klar plan på avdelingene.

Avdelingsleder 3: *Vi har jo sittet i ledergruppa på skolen og blitt litt enige om hvordan vi tar den her, og så kom vi liksom sagt litt skjevt ut på grunn av Covid som veldig mange andre, men så har vi på en måte begynt å se «Hvordan skal vi gjøre det her». Så har vi prøvd å jobbe litt mer systematisk, startet i fjor, men i år synes jeg vi ble enda flinkere på å få en felles forståelse av hva det innebærer.*

På en av de tre skolene forteller lærerne om et mer systematisk arbeid og tydeligere retningslinjer fra start. Her kan det tilsynelatende ha sett ut til å ha vært en overordnet strategi, i det minste en plan for hvordan skolen skulle gå frem i starten.

Lærer ved skole 1: *Jeg sitter igjen med at på starten har rektor spisset budskapet veldig. Eksempelvis nå skal vi ikke bry oss om kompetansemåla, nå er det de overordnede temaene som er viktig. Nå er det fremtidens skole vi skal inn i.*

Alle tre avdelingslederne uttalte at de hadde ansvaret for å ta det med til sin avdeling. Videre i segmentet kom det frem at de i all hovedsak selv måtte oppdrive informasjon eller bruke Udir sine nettmøder. Da jeg stilte spørsmålet «Hvordan opplever du at skolen har tilrettelagt for lokale læreplanarbeid med Fagfornyelsen?», svarte en av avdelingslederne:

Avdelingsleder 1: *Ja nei, altså, det er jo en av de tingene med min jobb, som jeg synes har vært vanskeligst de siste årene. Det er at jeg har vært veldig usikker selv på dette med Fagfornyelsen, fordi jeg har ikke fått noe kursing eller ingen sånn modellering av*

opplegg som vi gjør i fellesskap, så det har vært sånn «Du ordner det», og så vet jeg ikke hvordan skal jeg skal ordne det.

De fleste skoleeierne har delegert det lokale læreplanarbeidet til de enkelte skolene, men i noen av de større kommunene har det blitt utarbeidet en felles plan for skolene i de aktuelle kommunene (Meld. St. 28 (2015–2016), s.69). Ved alle de tre skolene gis det uttrykk for at dette ikke er tilfellet. Avdelingslederne uttrykker at de ikke føler de får den støtten de trenger i det innledende arbeidet for å ta gi avdelingen den kompetansen de trenger. Fixsen et al. (2005) fremhever viktigheten av en strategi og støtte ovenfra for å få til en vellykket implementeringsprosess, der det må gjøres endringer i organet for å gjøre det klart til implementeringsarbeidet (s.16). Slik staten skal gi støtte til skolene, må også avdelingslederne eller ledelsen på skolene gi støtte til lærerne. Det medfører svakhet i implementeringsdriverne, i et samspill mellom kompetansedriverne og ledelsesdriverne som ikke er gunstig for skolen (Blase et al. 2012, s.15).

I et av intervjuene med avdelingslederne, i et segment om prosessen rundt innføringen av LK20, ble det valgt ut et par ord som kan indikere noe bakenforliggende:

Avdelingsleder 2: *«Vi har jo vært med hele veien» og «Så har vi bare hengt på prosessen»*

Ordvalgene «vært med hele veien» og «hengt på» synes jeg er særlig spennende. Ordene indikerer at innføringen av LK20 bare har skjedd og at skolene til tider kan ha falt bakpå i implementeringsarbeidet. Uttalelsen tyder på at prosessen føles noe påtvunget, og det kan virke som skolene har hatt nok med å ha hodet over vann. Ved implementeringsarbeid er det ikke unormalt å falle bakpå, men Fixsen et al. (2005) fremhever at gode strategier forebygger det som blir indikert over og er med på å fremme struktur i prosessen (s.15-16).

5.2.5 Ting skjer over tid

Det kom frem at alle skolene har drevet med implementeringsarbeid over tid, hverken lærerne eller avdelingslederne har tilsynelatende helt kontroll på direkte tiltak som ble gjort i starten av prosessen. Dette ble imidlertid forbedret utover i arbeidet:

Avdelingsleder 3: *Det er en prosess som har gått over tid. Nei, jeg syns sånn i starten så sleit vi nok med strukturen, men nå synes jeg vi har fått litt struktur de siste par årene.*

Sitatet viser til at arbeidet med implementeringen ikke var strukturert nok i starten og kunne vært lagt opp annerledes. En implementeringsprosess strekker seg over en lenger tidsperiode og krever utvikling i organisasjonen over tid (Roland, 2015, s.27). Her kan det tyde på at både lærere og avdelingsledere har utviklet kunnskap om læreplanen som hjelper de i videre arbeid, og realisert at arbeidet må struktureres for å kunne komme videre i implementeringsprosessen. Rettet mot implementeringsarbeid og tid trakk lærerne videre frem at det er mye tid som går bort til andre organisatoriske og strukturelle aspekter i hverdagen, som planlegging av ulike aktiviteter og drift av avdelingen. Noen av lærerne fremmet også et ønske om mer tid til selvstudie eller eget planleggingsarbeid:

Avdelingsleder 2: *Det er jo også sånn at vi blir spist av hverdagen, det gjør at vi kunne nok tenkt oss mer tid til å jobbe med det her. Når vi skal ha avdelingsmøter, så veldig ofte, så er det sånn liksom, «Ja, funker det med bussene? Hvor skal vi på ekskursjon? Hvilke elever sliter?», altså alle sånne praktiske ting da.*

Lærer ved skole 1: *Litt mer tid kanskje, til eget arbeid og tid til å planlegge litt, for det synes jeg det er liten tid til, av fellesmøter i hvert fall, for der fylles det opp med mye annet.*

Flere lærer trakk også inn at de har flere læreplaner å sette seg inn, noe som medfører ekstra arbeid og er mer tidkrevende. Et par lærere fortalte at de underviser i flere fag på idrettsseksjonen, og et par lærere også på andre seksjoner. De la det fram som problematisk og tidkrevende når de ikke bare får én ny læreplan, men flere:

Lærer ved skole 3: *Jeg tror kanskje ikke skoleledelsen forstår hvor mange fag vi har, at når de ikke har satt av tid til det så det blir vanskelig. På norsk så er det jo bare ett fag.*

Covid blir også trukket frem i forbindelse med tidsaspektet på samtlige skoler. Alle ser det som en begrensende faktor i implementeringsarbeidet og svært uheldig at ny læreplan og Covid var i samme tidsperiode. Problematikken rundt Covid trekkes frem som en tidstyv i skolen og lærernes planleggingsarbeid, men også som en unnskyldning fra høyere hold rundt føringer i LK20:

Lærer ved skole 1: *Så har det vel vært en litt spesiell periode med at det har vært en pandemi inne i bildet her, som har gjort at kanskje ikke alt har..., det har gått mye tid til å få hverdagen til å gå opp.*

Jeg henter opp et sitat fra tidligere for å belyse aspektet rettet mot unnskyldning:

Lærer ved skole 3: *Henger litt bakpå, de kan ikke skylde på Covid for alt mulig. Altså før jul, så visste vi ikke hvordan eksamen i norsk skulle være, eller om aktivitetsleirer skulle fortsette å være praktisk-muntlig, sånn som den alltid har vært. Visste ikke, vi regnet jo med det, men hadde ikke fått noen klare svar.*

5.2.6 Skolesamarbeid

Et svært spennende funn vokste frem rundt samarbeid mellom nærliggende avdelinger på skoler i gamle Østfold. 1. januar 2020 var det tvangssammenslåing av flere fylker, Viken ble etablert og Østfold en del av det større fylket. Det kom frem i intervjuene at det tidligere har vært svært gode samarbeid i Østfold, på tvers av skoler, og ulike avdelinger har jobbet sammen. Dette var gjerne i forbindelse med vanskeligheter som oppstod eller nye reformer. En avdelingsleder ved en av skolene fortalte om tidligere erfaringer med implementeringsarbeid og sa:

Avdelingsleder 2: *Ja, der er det vel bare gode erfaringer. Det er også mye jobb, men her i Østfold så har vi vært flinke med å samarbeide, sånn at vi har delt på arbeidet skolene imellom og utvekslet erfaringer for å få det her til. Spesielt med sånn type vurderingskriterier, kjennetegn på måloppnåelser, nedbryting av begreper og konkretiseringer. For det har jo liksom vært litt forskjellig, hva man har kalt det fra reform til reform da, men det har vi samarbeidet mye på.*

Det tidligere østfoldfelleskapet etterspørres. Nå er det ikke nødvendigvis slik at skoler i tidligere Østfold er i en særstilling her, men det kan tolkes i den retning at det kan være ønskelig med samarbeidspartnere i utfordrende situasjoner. En lærer på samme skole kom med dette utsagnet:

Lærer ved skole 2: *På LK06 der var det jo et Østfoldsamarbeid som fungerte kjempebra, det må jeg si. Vi så jo det når vi var på samlinger på idrettsfagseminar, som er for hele landet, eller idrettsfag da, der lå vi jo milevis foran alle andre. De «catchet» nesten opp til oss rett før de fikk ny plan.*

Her ble det fortalt om et fruktbart samarbeid mellom flere skoler i regionen, hvor de sammen tolker og deler idéer som ser ut til å øke deres kompetanse, spesielt ved innføringen av LK06. Et slikt samarbeid kan ses som en kompetansedriver og tilhørende underpunkt «staff training» (Blase et al., 2012, s.24-25), der samarbeidet på tvers av skolene kan være med på å øke lærernes forståelse av LK20.

5.2.7 Lærernes individuelle bidrag

Lærernes rolle i implementeringen ser ut til å være svært varierende fra skole til skole og baserer seg tilsynelatende på individuelle initiativtakere. På et par av skolene blir det trukket frem at enkeltindivider «brenner» for LK20 og ønsker å viderefremme sitt engasjement til andre lærere. De skolene og avdelingene som har ildsjeler som brenner for arbeid med læreplaner ser ut til å nyte godt av det, og det kommer fram at de på en av skolene setter veldig pris på en spesifikk lærer inn mot læreplanarbeidet. I fokusgruppeintervjuet sa en av lærerne til en annen:

Fra en lærer ved skole 2 til en annen: *På skolen så har vi vært heldig som har deg som har da jobbet litt med læreplanen og vet hva som er tenkt i læreplangruppen. Men uten deg så hadde jo det vært vill gjetning på en måte, så du har jo fått gitt oss noen pekepinn på hvordan vi skal tenke, og så blir vi fort lost når ikke du er der da.*

Her ser det ut til at avdelingen nyter godt av ildsjelen, og vedkommende er med på å øke andres kompetanse på seksjonen. I dette tilfellet hadde ikke læreren lederstilling, men rollen vedkommende har i det sosiale hierarkiet ser ut til å være en de andre lærerne ser opp til og stoler på. Rollen kan anses som en kompetent leder ved arbeid

med LK20, noe Blase et al. (2012) trekker frem som viktig i tilretteleggingen av en vellykket implementeringsprosess (s.14-15). En slik person på seksjonen som kan virke veiledende for de andre lærerne kan også tenkes å drive med «Staff training» og «Coaching» (Blase et al., 2012, s.24-25).

6. Drøfting

I drøftingen belyser jeg og svarer på forskningsprosjektets problemstilling. Den lyder som følger:

Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?

Punktene som blir vektlagt er læreres syn på den nye læreplanen og dens komplekse oppbygning, og inn mot implementering løfter jeg frem aspekter ved det lokale læreplanarbeidet og hvordan støtten ovenfra har vært i prosessen, og avslutter med et spennende funn om skolesamarbeid.

6.1 Læreres syn og læreplanen i praksis

Det er blandet hvorvidt lærerne ser behovet for LK20, i likhet med Stortingsmelding 28 (2015-2016), mener de at for å treffe dagens samfunn og ungdom var det nødvendig med en forandring. Den avspeilende funksjonen til læreplanen blir endret for å avspeile dagens samfunn (Gundem, 1990, s.33), og når samfunnets verdigrunnlag er endret, medfølger læreplanene, med bakgrunn i skolen og samfunnets gjensidige forhold (Meld. St. 28 (2015-2016) s.13). Lærerne har totalt sett et positivt syn på LK20 og trekker spesielt frem helheten og den røde tråden fra overordnet del, med kjerneelementer og tverrfaglighet som en bro inn mot kompetansemålene. LK20 oppfattes som friere av lærerne og gir rom for å gi elevene mulighet til å i større grad inkluderes i planleggingsprosessen – for eksempel medbestemmelse i form av innhold.

Nyberg og Larsson (2014) påpeker at kroppøvningsfagets «hva», oppfattes som vagt både hos lærere og elever (s.123). Lærerne i studien opplever det samme, avdelingslederne og lærerne anser faget å være på vei bort fra det som en informant kaller «idrettsfag-light». Kroppøving har både i Norge og andre deler av verden hatt stort fokus på idretter og teknikkterping (Quennerstedt, 2019, s.615). Lærernes syn på hva som er viktig i kroppøving, blir avbildet gjennom hva som fremlegges som positivt ved endringen i LK20, rettet mot fagets innhold og baktanke. Lærerne i forskningsprosjektet har sammenlignbare tanker med det Nyberg og Larsson (2012) skriver her: «Furthermore, when specifically asked about the most important issue

concerning students' learning in PE, teachers' responses reveal that the most important thing to learn is 'that it is fun to be physically active'» (s.125), men jeg vil også argumentere for ordvalgene til informantene, og utsagnene de kom med, er noe mer meningsfylte, om livslang bevegelsesglede settes i samme bås som «that it is fun to be physically active». Totalt sett fremmer lærerne et blikk på faget som et komplekst fag, med mange fine aspekter å fremme. Ennis (2011) legger frem at faget ofte har karakteristikk rettet mot idrett, helse eller (ut)danning (s.11), noe som i en total pott og vektlagt riktig kan argumentere for at tar innunder seg mange av de erfaringene vi ønsker å gi elever. Ved at lærerne brukte ordvalg som for eksempel helhet og livslang bevegelsesglede, hevder jeg at de ser læreplanene som en total pott med mange positive aspekter.

Videre tyder hvordan lærerne ser på LK20, fremlagt øverst i kapittel 6.1, at den oppfattede læreplanen er i et skifte, og det ser ut til at lærerne i denne studien ser et fag som skal gi elevene mulighet til å bli kjent med egen kropp, og prøver å gi elevene positive erfaringer rettet mot å skape livslang bevegelsesglede. Det er ikke sikkert at elevene møter en stor endring i faget og den erfarte læreplanen blir av samme oppfattelse som tidligere, men det kan tyde på at det er et skifte i satte tradisjoner. Jeg viser til Gudem (1990) som fremhever at den læreplanen elevene erfarer og opplever er preget av den oppfatningen læreren har av den spesifikke læreplanen, men også helheten inkludert overordnet del og skolens målsetning (s.42). Lærernes subjektive tolkning kommer til uttrykk og påvirker naturlig nok operasjonaliseringsarbeidet til læreren.

6.1.1 Læreplanens komplekse oppbygning og språk

Borgen og Engelsrud (2020) trekker frem at en del av verbene i LK20 er substantiverte verb, noe som medfører et sterkt språklig innslag av innholdsbaserte læreplaner – noe Lk20 i utgangspunktet ikke er (s.16). De setter spørsmålsteget ved om faget er fornyet på en måte som gjør språket mer tilgjengelig for lærerne (Borgen & Engelsrud, 2020, s.16). Ut ifra lærernes uttalelser ser det ikke ut til at språket er mer tilgjengelig for lærerne, hvor noen av lærerne fortalte at de synes det var vanskelig med noen av de nye verbene, og at måten elevenes subjektive følelser kommer frem i kompetansemålene skaper usikkerhet. Vinklingen verbene har i LK20, skaper en uklarhet i hva som er handling og hva som er innhold når elevene skal vise kompetanse (Borgen & Engelsrud,

2020, s.15). Borgen og Engelsrud (2020) trekker frem at arbeidet med læreplanene er avhengig av gjennomtenkt språk og begrepsbruk for å ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving (s.16).

Om vi anser læreren som hovedpersonen i en slik prosess inn mot implementering og operasjonalisering, burde både myndigheter og skoler gjøre en innsats for at enkeltindividene har en forståelse av hva som er ønskelig å formidle i den nye læreplan. KD har kommet med en forklaring på flere av de meningsbærende verbene i LK20 (KD, 2018, s.16), men jeg vil argumentere for at det ikke er nok til å øke kompetansen i å tolke verbene og betydningen bak i tilstrekkelig grad, med bakgrunn i at lærerne likevel fortalte at formuleringen er vanskelig og byr på problemer i hverdagen. For å oppnå en målsetning om endring til noe nytt og forhåpentligvis bedre, kan det i de fleste tilfeller ikke forventes et annet utfall om lærere overlates til seg selv og en ny læreplan kun foreligger. Da vil nye ord operasjonaliseres etter gammelt tankemønster. Jeg vil derfor argumentere for at det burde fremmes ytterligere fra overordnede organer hvordan det kan løses i praksis.

6.2 Implementering og strategi

6.2.1 Lokalt læreplanarbeid

I resultatene kommer det frem mange tiltak som har hjulpet lærerne dit de er i implementeringsarbeidet nå, og kompetansemessig rettet mot LK20. Som kartlagt savner de likevel hjelp ovenfra.

Selv med støtte ovenfra er det fortsatt viktig at skolene tar grep lokalt og anvender forskningsbaserte metoder for å implementere LK20. Fixsen et al. (2005) fremlegger funn basert på en metaanalyse gjort av Joyce & Showers (2002), hvor det greies ut om treningskomponenter og effekten det hadde på om lærerne tok med seg erfaringene til klasserommet (s.30). Funnene viser at teori og diskusjon har liten effekt på hvorvidt det «nye» tas med i klasserommet, mens trening og spesielt «coaching» i klasserommet øker kompetansen betydelig, i dette tilfellet elementer fra LK20, i klasseromssituasjoner. Om det legges til rette for at avdelingsledere, en leder eller eventuelt en lærer på avdelingen får ansvaret lokalt for å følge opp implementeringsprosessen, med bruk av trening og støtte i hverdagen, øker det

sannsynligheten for at den iverksatte og erfarte læreplanen har flere likhetstrekk med den ideologiske- og formelle læreplanen.

I forbindelse med hjelp i det lokale læreplanarbeidet er «feedback»-delen av rammeverket for implementering en viktig hjelper. «Feedback» fremlegges av Fixsen et al. (2005) som et sentralt hjelpemiddel i implementeringsprosessen, hvor det brukes til å kartlegge de ansatte, men også hvordan prosessen har utviklet seg (s.28). Det kommer frem at en av skolene har drevet med kontinuerlige samtaler med fokus på hvordan enkelttematikker i LK20 har gått i en bestemt periode. Avdelingen deler tanker og tilbakemeldinger om hvordan arbeidet har vært og kommer med tips til hverandre. Et slikt arbeid gir mulighet for å hjelpe andre lærere, men også gi tilbakemeldinger til ledergruppen. Om feedback skal fungere slik Fixsen et al. (2012) indikerer, med videreutvikling av implementeringsarbeidet (s.27-29), må tilbakemeldingene tas på alvor og strukturen endres. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) fastslås det at alle parter har ansvar for å videreutvikle prosessen vedrørende LK20 underveis, og meldingen sier at «Både skoler, skoleeiere og nasjonalt nivå har ansvar for å evaluere utviklingen og resultatene av arbeidet med de reviderte læreplanene. Formålet er å lære av prosessen og gjøre nødvendige justeringer».

6.2.2 Et brudd på veien

I flere deler av analysen kommer det frem at avdelingsledere og lærere savner en konkret strategi ved implementeringen av LK20. Lærerne er tilsynelatende spørrende og noe usikre til hvilke spesifikke tiltak som er tatt for å sikre kvalitet i arbeidet rundt innføringen av den nye læreplanen. Aasen et al. (2012) legger frem at det ved innføringen av LK06 var en manglende helhetlig strategi på nasjonalt nivå ved innføringen av reformen (s.427). Rettet mot implementeringen av LK20 er det utarbeidet tydelige dokumenter som legger frem en nasjonal strategi, men det gjenspeiles i liten grad på det lokale nivået. Det er altså tilsynelatende noe som har blitt borte i overgangen fra sentral styring til hver enkel skole. Alle de tre skolene har tydelig gjort et stykke arbeid med å få innført de nye læreplanene og flere av tiltakene ser ut til å ha hatt god effekt. En av skolene virker også å ha vært tidlig ute med å være strukturerte i sitt arbeid. Likevel velger jeg å lene meg på Fixsen et al. (2005), og hevde at en klar strategi fra start til slutt ville gagnet utviklingen i læreplanarbeidet på de ulike skolene enda mer. En tydelig strategi utarbeidet på skolen eller støtte ovenfra kan

medføre mer struktur i arbeidet, mer tid til hvert nye element og bedre innsikt hos lærerne i hvordan man bør operasjonalisere de nye elementene i LK20. En lokal strategi bør absolutt utvikles av hver enkelt skole for å tilpasses deres behov, men det er likevel mye å forvente at noen, uten opplæring eller tilstrekkelig kompetanse skal styre et implementeringsarbeid for en gruppe mennesker, og med det få en hel læreplan «dumpet» i fanget med en forventning om at man skal løse det. Med arbeidsmengden og tidsklemma lærerne legger frem at de har i intervjuene, mener jeg at en slik tanke ikke holder mål og mange lærere har nok med å holde hodet over vann uten å skulle ta stilling til å implementere en hel læreplansreform på egenhånd.

Lignende funn fra Mellegård og Pettersen (2016) tyder på det samme, at lærerne er usikre og ikke helt vet hvordan de skal løse situasjonen (s.195). Jeg hevder ikke at autonomien i arbeidet skal fjernes, men styringsorganene må heller komme med løsningsforslag til skoler, avdelingsledere og lærere. Avgjørelsene ligger med det fortsatt lokalt, men hos avdelingsledere og lærere med ytterligere kompetanse om hvordan implementere en gitt praksis eller neste læreplanendring.

En annen mulighet vil være å kurse de som sitter i lederroller tilstrekkelig til å utarbeide nødvendige strategier i forkant av en eventuell reform. Tanken bygger på Blase et al. (2012) sin implementeringsdriver rundt lederskaps- og organisasjonsdrivere. Om ledergruppa eller avdelingslederne ikke er egnet til å drive en hel implementeringsprosess alene, må det tas grep og hjelpe dem på vei. Fasiliteringen kan være noe omfattende om det skal utføres på denne måten, men kan medbringe kompetanse i flere ledd. Blase et al. (2012) fremhever viktigheten av kompetente ledere som kan ta valg basert på beste løsning for videre utvikling (s.26). Det er viktig å presisere at det ikke er lederegenskapene eller den generelle kompetansen til avdelingslederne, men heller hvorfor ikke det gis mulighet fra nasjonalt og lokalt hold om mulighet for hjelp og utvikling inn mot kunnskap og strategitips rettet mot implementeringsarbeid.

6.2.3 Samarbeidsskoler

Funnet knyttet til det gamle Østfold-samarbeidet beskrevet av en avdelingsleder ga uttrykk for at det var meget fruktbart rundt innføringen av LK06 og andre situasjoner avdelingene trengte en «sparrepartner». Blase et al. (2012) setter søkelyset på at ved

større implementeringsarbeid kan støttespillere i form av «teams», eller lag på norsk, være gunstig (s.27-28). Lagene har større sannsynlighet for å være gi ønsket effekt om det foreligger felles retningslinjer og planer for arbeid med implementering (Blase et al., 2012, s.28). God kommunikasjon fremheves som nødvendig for at samarbeidet skal fungere (Blase et al., 2012, s.28). Uten å ha dyptgående kunnskap om nøyaktig hvordan dette Østfold-samarbeidet fungerte, anser jeg mulighetene det gir som meget betydningsfulle. Avdelingslederen og læreren på respektiv seksjon fortalte om deling av arbeidsmengde og tanker på tvers av skoler og økt kompetanse som resultat av det tidligere samarbeidet. Innenfor organiseringsdrivere handler det om å fasilitere og danne seg støttesystem for å sette seg selv opp til suksess (Blase et al., 2012, s.22-25), der utarbeidelsen av et slikt system internt i fylkene eller kommunene i Norge er med på å styrke muligheten til å lykkes med en ny reform. Det trenger ikke være mange skoler, men eventuelt en mindre gruppe eller en samarbeidspartner. Mange skoler har nærliggende naboskoler som kan være gode kandidater, men i dagens digitaliserte samfunn kan dette også være nyttig for de skolene som ligger litt utenfor allfarvei. Alle skoler vil naturlig ikke ha samme behov eller de samme problematikkene, men baktanken anser jeg allikevel som fruktbar til videre utvikling.

7. Oppsummering

7.1 *Funn*

Denne studien har frembrakt innsikt i hvordan avdelingsledere og lærere ser på LK20 i lys av deres tidligere erfaringer og hvordan de tolker den nye læreplanen. Funnene i oppgaven avdekker at lærerne som deltar i prosjektet har positive holdninger til de nye læreplanene, og flere mente at for å treffe dagens ungdom var det nødvendig med endring i læreplanene, noe som var en av intensjonene rettet mot læreplanreformen (Meld. St. 28 (2015-2016), s.13). I sammenheng med tolkning av læreplaner kommer det frem at lærerne har et helhetlig blikk på læreplanene, hvor de selv trekker frem det positive med en ny overordnet del og en tydeligere rød tråd, gjennom innføringen av kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Lærernes uttalelser indikerer at det som blir beskrevet som «idrettsfag-light» er på vei bort, og et mer allsidig fag på vei inn, rettet mot den oppfattede læreplanen.

Rettet mot implementeringsarbeidet på skolen har de fleste gjort en rekke tiltak for å innføre LK20, hvor teoretisk arbeid står i spissen, med eksempler som føringer, samtaler og gruppearbeid i avsatt møtetid. Det blir ikke satt av nok tid til implementeringsarbeid, og lærerne etterspør mer tid som utelukkende er satt av til å arbeide med de nye læreplanene. Arbeidet og hvordan læreplanene er implementert på lokalt nivå er ikke evidens basert, hvor de selv fremhever å famle litt i blinde til tider. En av årsakene kan være mangelen på direkte strategi (Fixsen et al., 2005, s.16), med bakgrunn i at to av skolene meddeler å ha bedre struktur utover i prosessen og samtidig uttrykker at kompetansen har økt i takt med strukturen. Videre fremmer lærerne et ønske om mer støtte ovenfra, men at de også liker friheten den nye læreplanen har medført. Noen av avdelingslederne ønsker bedre oppfølging, der kursing og eksempler på hvordan en seksjon kan arbeide med implementeringsarbeid av en ny læreplan, trekkes frem. Det kommer frem i studien at det tidligere har vært et samarbeid mellom skoler i Østfold, som var meget fruktbart, hvor et ønske om noe lignende var stort.

7.2 *Didaktiske implikasjoner*

Lærerne ønsker å se den intenderte- og den vedtatte læreplanen, men de sier selv at de gjetter og trenger hjelp. Hvordan lærerne oppfatter læreplanen har en innvirkning på de didaktiske valgene som blir tatt i kroppsøvingshaller og i klasserom. Funnene indikerer

derfor at ved en mer strategisk og strukturert implementeringsprosess, kan den vedtatte læreplanen raskere komme ut i det norske skoleverket og gjøre lærerne tryggere på at det de underviser i stemmer overens med det intenderte. Ett av funnene som kan ha en større didaktisk implikasjon på regionalt eller kommunalt nivå er rettet mot skolesamarbeid, hvor lærerne meddelte at det gjorde hverdagen noe enklere når de kunne diskutere med likesinnede og hjelpe hverandre. Et slikt skolesamarbeid kan også medføre at flere lærere deler felles forståelse inn mot den oppfattede læreplanen og gi et likere fag til elevene.

7.3 Veien videre

Videre forskning bør sette søkelys på overgangen mellom øvrige organer og skoleeiere, og videre ned til hver enkelt skole. En slik vinkling på et forskningsprosjekt kan få frem hvor det eventuelt ligger svakheter hos de ulike aktørene og hvordan det kan utbedres til neste læreplansreform. En annen vinkling er å forsøke å implementere et forskningsbasert opplegg med en tydelig plan på skole- og klassenivå for å se utvikling i implementering hos skolen, avdelingsledere og lærere.

Referanser

Acocella, I. & Cataldi, S. (2021). *Using Focus Groups*. Sage

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P.E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.

Birkeland, A. (2019, 4. januar). *Personopplysningsloven*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/personopplysningsloven/>

Blase, K. A., van Dyke, M., Fixsen, D. L. & Bailay, F. W. (2012). Implementation Science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.). *Implementation science for psychology in education*.

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness, *Quest*, 63(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483659>

Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. I De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.

<https://doi.org/10.1177/1049731509335549>

Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. Routledge.

Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253.

<https://doi.org/10.1177/1356336X11413654>

Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W.Hansen, Overs.) (s. 133-152). Gyldendal akademisk.

Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1-16.

<https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>

Kam, C-M., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63. <https://doi.org/10.1023/A:1021786811186>

Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century?. *eJRIEPS*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2018, 26. juni). *Retningslinjer for utformingen av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2019, 15.juli). *Strategi for fagfornyelsen.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal.

Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008) Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345–364. <https://doi.org/10.1080/17408980802353362>

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Norges idrettshøgskole. (2021, 26. august). *NIHs etiske komite*. NIH. Hentet 25.oktober 2022. fra <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nih-etisk-komite/>

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy, *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

Ramberg, M. R. (2014). What Makes Reform Work?—School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform.

International Education Studies, 7(6), 46-65. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n6p46>

- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I Roland, P. & Westergård, E. (red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.) (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2015, 11. mai) *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2015. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet (2019b, 18. november). *Hva er nytt i læreplanverket?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a, 9. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 08. desember). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 6. april) *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do?, *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over informanter	37
---	----

Figuroversikt

Figur 1: Fixsen et al. 2005: Rammeverk for implementering	21
Figur 2: Blase et al. 2012: Implementation drivers.	25

Forkortelser

KD	Kunnskapsdepartementet
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
Udir	Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 1 – Godkjent søknad til Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

31.05.2023, 13:22



[Meldeskjema](#) / [Implementeringen av Fagfornyelsen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 468113	Vurderingstype Standard	Dato 06.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Implementeringen av Fagfornyelsen

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig
Håkan Larsson

Student
Haakon Berthelsen

Prosjektperiode
23.08.2022 - 30.06.2023

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 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023.

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

<https://meldeskjema.sikt.no/6304c195-f108-47da-8e1e-37c7e8c0ee54/vurdering>

Side 1 av 2

samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Implementeringen av Fagfornyelsen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på læreres og avdelingslederens opplevelser og erfaringer rundt implementeringen av Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke læreres og avdelingslederens erfaring med implementering gjort på deres skole tilknyttet Fagfornyelsen. Problemstillingen utarbeidet lyder per nå: «*Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?*». Andre sentrale tematikker som vil trekkes inn som forskningsspørsmål:

1. Skolens og seksjonens implementeringsarbeid
2. Lærernes rolle og deltakelse i prosessen

Forskningsprosjektet er den avsluttende delen av Haakon Berthelsens mastergrad i idrettsvitenskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta med bakgrunn i utdanning, yrke og arbeidsplass.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det en samtale på 45-60 minutter. Basen av spørsmålene er knyttet til implementeringen av Fagfornyelsen, der metoden er semistrukturert intervju/mini-fokusgruppe intervju for å kunne stille oppfølgingsspørsmål ved viktige/spennende aspekter som kan dukke opp underveis. Intervjuet vil bli tatt opp, for så å transkribere ved et seinere tidspunkt. Notater vil også bli tatt underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket 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 bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å se feltnotatene, transkriberingen og høre lydopptaket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videre vil alle få pseudonymer og andre personopplysninger som f.eks. alder og skoledistrikt generaliseres. Eksempelvis «Kvinnelig lærer i 50-årene».

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 30.06.23. Etter endt prosjekt/godkjent oppgave vil alt datamateriale slettes, samt notater destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester 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:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- 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:

Norges Idrettshøgskole, Haakon Alexander Berthelsen, Epost: haakonabe@nih.no

Norges Idrettshøgskole, Håkan Larsson, Epost: nhlarsson@nih.no

Vårt personvernombud: Rolf Haavik, Epost: personvernombud@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Nils Håkan Olof Larsson)

(Haakon Alexander Berthelsen)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Implementeringen av Fagfornyelsen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide avdelingsledere

Intervjuguide avdelingsleder

Problemstilling:

«Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?»

Introduksjon

- Presentere meg selv og formålet med prosjektet.
- Redegjøre rundt formalitetene knyttet til intervjusituasjonene og gå igjennom samtykkeskjemaet: Anonymitet, rett til å trekke seg når som helst, konfidensialitet.
- Oppbygningen av intervjuet: Tid, hvordan vi skal gå frem og eventuelle spørsmål før vi setter i gang.

Bakgrunn:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen og som avdelingsleder?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Kan du fortelle meg litt om skolens oppbygning?
 - Hvordan er de ulike seksjonene og hvor mange jobber på de ulike avdelingene?
4. Er du involvert direkte i mer enn en avdeling?
5. Hva tenker du er hovedformålet med faget kroppsøving?

Fagfornyelsen:

1. Hva er dine umiddelbare tanker om jeg sier Fagfornyelsen/Lk20?
2. Har du tidligere erfaring med revidering eller innføring av ny læreplan?
3. Så du noe behov for en ny læreplan?
4. Er det noe du tenker er ekstra positivt i den nye læreplanen?
5. Er det elementer du tenker er mer negative i den nye læreplanen, eventuelt bedre i Lk06?

Skolens og seksjonenes implementeringsarbeid:

1. Hvordan opplever du at skolen har tilrettelagt for lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen?
 - Hvordan har skolen/avdelingen arbeidet med den nye læreplanen?
 - Hva har skolen vektlagt i implementeringsarbeidet?
2. Hvordan opplever du at tiden blir satt av til slikt arbeid?
3. Har arbeidet vært enkelt ganger, eller mer som en prosess med oppfølging?
 - Har skolen planlagt mer arbeid med fagfornyelsen fremover?

Avdelingsleders rolle

1. Kan du fortelle litt om forberedelsene som er gjort i forkant av den nye læreplanen på deres skole?
2. Hvordan var din rolle i forberedelsene?
3. På hvilken måte har du fått informasjon om fagfornyelsen?
4. Har du gjort noen spesifikke grep for å implementere/innføre fagfornyelsen på deres avdeling?
Hvilke?
5. Hvilke utfordringer stod du ovenfor i din rolle som avdelingsleder ved innføringen av Fagfornyelsen?
6. I hvilken grad føler du skolen/ledelsen kunne gjort noe annerledes rundt arbeidet med ny læreplan?
Har du spesifikke eksempler?

Lærernes rolle:

1. I hvilken grad opplevde du motstand i det lokale læreplanarbeidet?
2. I hvilken grad har lærerne fått muligheten til påvirke hvordan dere skal arbeide med den nye læreplanen?
Om ja:
På hvilken måte?
3. I hvilken grad tror du innføringen av fagfornyelsen har endret lærernes undervisningspraksis?

Oppsummering:

1. Har du andre tanker rundt tematikken du føler du sitter inne med eller spørsmål du ønsker å gå tilbake til?
2. Hvordan synes du det har vært med i intervjuet?

Vedlegg 4 – Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

Problemstilling:

«Hvordan ser lærere og avdelingsledere på LK20, og hva blir vektlagt i implementeringsprosessen på den respektive skolen?»

Introduksjon

- Presentere meg selv og formålet med prosjektet.
- Redegjøre rundt formalitetene knyttet til intervjusituasjonene og gå igjennom samtykkeskjemaet: Anonymitet, rett til å trekke seg når som helst, konfidensialitet.
- Oppbygningen av intervjuet: Tid, hvordan vi skal gå frem og eventuelle spørsmål før vi setter i gang.

Bakgrunn:

1. Hvor lenge har dere jobbet i skolen?
2. Hvilken utdanning har dere?
3. Underviser dere på mer enn en seksjon?
4. Hva er din bakgrunn for å bli kroppsøvlingslærer?
5. Hva tenker dere er hovedformålet med faget?

Fagfornyelsen:

1. Hva er deres umiddelbare tanker om jeg sier Fagfornyelsen/Lk20?
2. Har dere tidligere erfaring med revidering eller innføring av ny læreplan?
3. Så dere noe behov for en ny læreplan?
4. Er det noe dere tenker er ekstra positivt i den nye læreplanen?
5. Er det elementer dere tenker er mer negative i den nye læreplanen, eventuelt bedre i Lk06?

Skolens og seksjonenes implementeringsarbeid:

4. På hvilken måte har dere fått informasjon om fagfornyelsen?
5. Hvordan opplever dere at skolen har tilrettelagt for lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen?
 - Hvordan har skolen/avdelingen arbeidet med den nye læreplanen?
 - Hva har skolen vektlagt i implementeringsarbeidet?
 - I hvilken grad opplever dere at det er gjort intervensjoner for å hjelpe dere med det lokale læreplanarbeidet?

6. I hvilken grad opplever dere at tiden blir satt av til slikt arbeid?

7. Har arbeidet vært enkelt ganger, eller mer som en prosess med oppfølging?

8. Møtte dere på noen utfordringer i arbeidet med innføring av Lk20?

Lærerens rolle:

1. I hvilken grad har dere som lærer fått muligheten til påvirke hvordan dere skal arbeide med den nye læreplanen?

Om ja:

På hvilken måte?

2. Tror dere innføringen av fagfornyelsen har endret/kommer til å endre deres undervisningspraksis?

Generelt:

1. I hvilken grad føler dere skolen/ledelsen kunne gjort noe annerledes rundt arbeidet med ny læreplan?

- Har dere spesifikke eksempler?

- Er det noe dere savnet?

Oppsummering:

3. Har dere andre tanker rundt tematikken dere føler dere sitter inne med eller spørsmål dere ønsker å gå tilbake til?

4. Hvordan synes dere det har vært med i intervjuet?