



Høgskulen på Vestlandet

MR691 Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691-MA-2023-HØST-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	06-10-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 HØST
Sluttdato:	20-10-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2023 HØST		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	237
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	24733
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	8
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Implementering av fagfornyinga i
grunnskulen

Implementation of curriculum in primary
school

Steffen Myklebust Fjørstad

Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

20.oktober 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Føreord

Hausten 2019 starta kapittelet som masterstudent på Høgskulen Vestlandet. Eit svært kjekt og samlingsbasert studium, som eg har hatt veldig stor glede av. På studiet har det vore studentar både frå helse-sektoren og som meg, utdanningssektoren. Eg synast at det å ha felles undervisning har vore lærerikt og interessant. Det å få eit innblikk i ein anna sektor og kunne diskutere og høyre på korleis kvardagane er andre stader, gjer at ein får eit anna perspektiv og fokus.

Kullet vårt fekk også tidleg kjenne på korleis det var å vere studentar under pandemien. Medaljen har som kjent også ei bakside, og når vi hadde det så kjekt på samlingane, blei det desto verre å sitte heime på teams, men vi kom oss igjennom det.

Tusen takk til alle med-studentar og lærarar undervegs! Alle diskusjonar, pausar og oppgåver har vore gjevande. Nokre venskap har det også blitt på vegen.

Tusen takk til informantane som tok seg tid i ein hektisk kvardag til å stille opp på intervju, de gjorde ein fantastisk innsats. Takk også til sjefen min, Jon Olav, som heile vegen har gjeve meg fri og fortalt kor viktig det er å fullføre! Det set eg utruleg stor pris på.

Aller mest mest må eg få takke rettleiaren min, Kjell Atle Halvorsen ved NTNU i Trondheim. Du har vore gjeve meg raske, tydelege og gode tilbakemeldingar gjennom heile vegen. Ikkje minst har du bidrege stort til å halde motivasjonen min oppe.

Eg trur eg kan seie med sikkerheit at det er fleire rundt meg som ser fram til at studiet er avslutta. Studiet har vore i tillegg til full jobb som lærar og skuleleiar. Det har ikkje vore få timar av fritida som har blitt brukt på studie desse åra, noko som familien rundt har fått merke. Tusen takk til mi kjære Else og vore tre born Lina, Maria og Ola!

Samandrag

Føremålet med denne studien har vore å finne ut korleis fagfornyinga vert implementert i grunnskulen, ved å studere ein skule på fleire nivå. Sentrale spørsmål i studien har vore korleis ein ny læreplan vart motteken på skulen då den vart kjent, kva prosessar som blei iverksett for å innføre den og kva leiinga har gjort for å sikre at den nye læreplanen førte til ei endring for elevane.

Gjennom fleire år som tilsett i skuleverket, både som lærar og skuleleiar har eg jobba med innføring av den tidlegare læreplanen, LK06. Det er med denne bakgrunnen eg fann det interessant å studere korleis ein spesifikk skule har jobba med innføringa av fagfornyinga.

Dette er ein kvalitativ studie basert på intervju med fire personar, to lærarar og to skuleleiarar, på same skule. Skulen har delteke både i høyringsprosess, «pilotprosjekt» frå Utdanningsdirektoratet og i arbeid i team lokalt på skulen.

Resultata i studien viser at både lærarar og skuleleiinga møtte fagfornyinga med positivitet, men grunna omgrepsforvirring og utydelegheit så blei positiviteten, spesielt hos lærarane snudd til skepsis. Skepsisen var sterkast hjå dei med mest erfaring frå tidlegare læreplanar. Lærarane fortel at dei ikkje fekk lært å kjenne fagfornyinga før dei byrja på etterutdanning, og fekk lære om denne gjennom faget dei studerte. Det blir også nemnt at det ikkje var eit ynskje frå skulen om ny læreplan.

Leiarane viser til at dei hadde utfordringar med at korona-pandemien kom akkurat då læreplanen skulle tre i kraft, noko som skapte utfordringar. Det kjem også fram at leiinga i hovudsak ynskjer å byggje ein lærande kultur og eit godt profesjonsfellesskap, med fokus på å knytte element frå tidlegare utviklingsprosjekt opp mot nye i fagfornyinga.

Studien viser og at skulen manglar eit system for korleis dei kan kontrollere at læreplanen når fram til elevane, då einaste verktøyet dei har er å kontrollere dette gjennom årsplanar og vekeplanar. Dei må stole på at lærarane er tillitsfulle og brukar denne når dei underviser i klasserommet. Ein kan dermed slå fast at læraren er ei sentral brikke for at fagfornyinga skal nå ut til elevane.

Summary

The purpose of this paper is to find out how the renewal of the curriculum is implemented in primary schools, by studying one school on several levels. My main focus in my studies has been to find out how the renewal of subjects have been received in this primary school. What processes were used to produce the change, and what the administration has done to secure that the new plans led to a difference for the pupils.

During my years as teacher and headmaster I have worked with implementing the earlier curriculum, LK06. This experience made me interested in studying how one specific school has worked with implementing the new curriculum.

This is a qualitative study based on interviews with four persons, two teachers and two headmasters. The school has taken part in both a hearing, a pilot project from The Norwegian Directorate for Education and Training in teamwork at the local school.

The result of that both teachers and administration were positive to the renewal, but because of confusion and vagueness, the positivity was turned to scepticism especially among the teachers. The negativity was strongest with those with the longest teaching experience. The teachers told that they didn't get to know the renewing of the school subjects before they attended additional courses on their subjects. They also said that they didn't feel the need for a new plan.

The headmasters said they had challenges concerning the timing of the corona pandemic. It occurred at the same time as the renewal. It turned out that the leadership mainly wanted to build a learning culture and a good fellowship by using experiences from earlier developing projects. It also turns out that the school lacks a system to find out how the renewal leads to real changes for the pupils, as the only way of controlling this is through year plans and week plans. The headmasters have to rely on the teachers to use this new curriculum in their planning of daily work. Consequently, the teachers are central parts in this process.

Figuroversikt

Figur 1 Ambiguity-Conflict Matrix: Policy Implementation Process(Matland, R. E. ,1995.
Synthesizing the Implementation Literature s.160)

Innholdsliste

1.0 Innleiing	9
1.1 Val av problemstilling	10
1.2. Omgrepsavklaring.....	10
1.2.1 Ordet «fagfornyng»	10
1.3.2 «Pilotprosjekt»	10
1.3.3 Implementering – kva meiner eg med det?	11
2.0 Kontekstuelle forhold	12
2.1 Skulen som organisasjon i samfunnet	12
2.2 Læreplanar i grunnskulen	12
2.2.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen - L- 97	12
2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet - LK06 - Kunnskapsløftet.....	13
2.2.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 - LK 2020	13
2.3 Implementering av fagfornyng ved skulen	14
3.0 Teori.....	15
3.1 Kunnskapsstatus	15
3.2 Teori.....	17
3.2.1 Translasjonar – frå idè til praksis	18
3.2.3 Oversettelsesarenaer.....	19
3.2.4 Masterversjon.....	19
3.2.5 Frå kjede til spiral.....	20
3.2.6 Kontekstualiseringsreglar	20
3.3. Top-down – buttom-up.....	20
3.3.1 Matland sin kombinasjonsmodell	21
3.4 Oppsummering.....	23
4.0 Metode	25
4.1 Introduksjon	25
4.2 Kvalitativ metode.....	25
4.3 Design – eit casesdesign	26
4.3.1 Utval og utvalskriterium	26
4.4 Semi-strukturert-intervju.....	28

4.5 Gjennomføring av intervju.....	28
4.5.1 Hermeneutisk tilnærming	30
4.6 Arbeid med analysering.....	30
4.7 Faste rammer.....	31
4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning	31
4.8.1 Validitet.....	32
4.8.2 Intern validitet	32
4.8.3 Ekstern validitet	32
4.8.2 Reliabilitet.....	33
4.8.3 Generalisering - overførbarheit	34
4.9 Forskingsetikk	34
4.10 Forskarrolla	35
5.0 Analyse	36
5.1 Korleis blei fagfornyinga møtt/oppdaga?	36
5.1.1 Lærarane.....	36
5.1.2 Inspektør.....	38
5.1.3 Rektor	38
5.1.4 Oppsummering punktvis:	39
5.2 Kva prosessar blir iverksett?	40
5.2.1 Lærarane.....	40
5.2.2 Inspektør.....	43
5.2.3 Rektor	45
5.2.4 Oppsummering av prosessar som vart sett i gang:	47
5.3 Korleis sikre at fagfornyinga når ut til elevane?	47
5.3.1 Lærarane:.....	47
5.3.2 Inspektør:.....	49
5.3.3 Rektor	49
5.3.4 Oppsummering punktvis:	50
6.0 Drøfting.....	51
6.1 Korleis blei fagfornyinga møtt?.....	51
6.1.1 Korleis møtte lærarane fagfornyinga?	51
6.1.2 Korleis møtte rektor fagfornyinga?.....	55
6.1.3 Korleis møtte inspektør fagfornyinga?	55
6.2 Kva prosessar blir iverksett?	56

6.2.1	Prosessen rundt høyringsrundene	56
6.2.2	Prosessen kring pilot-prosjektet	57
6.2.3	Prosessen kring «restart 1.januar».....	58
6.2.4	Prosessen kring vidareutdanning	60
6.3	Korleis sikre at fagfornyinga når ut til elevane?	62
6.3.1	Lærarane.....	62
6.3.2	Rektor og inspektør	64
7.0	Oppsummering.....	65
	Korleis vart fagfornyinga møtt?	65
	Kva prosessar vart iverksett?	65
	Korleis sikra leiinga at fagfornyinga nådde fram til elevane?	66
8.0	Avslutning	68
9.0	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv.....	72
	Vedlegg 2 - Samtykkeskjema	75
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD	77
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	80

1.0 Innleiing

I 2006 vart Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) innført som læreplan for den norske skulen, noko som var ei stor endring i høve tidlegare planar. Hovudendringa var resultatorientert målstyring. Allereie i 2011 vart denne evaluert, og rådet frå OECD var ei ytterlegare spissing. Dette var utgangspunktet for det som vi i dag kjenner som Fagfornyninga og Læreplan for kunnskapsløftet 2020. Vidare kom Ludvigsen-utvalet på bana, oppnemnt av regjeringa, med Sten Ludvigsen i spissen. Mandatet dei fekk var å finne ut om faga i skulen dekkja framtidens behov for kompetanse. Resultatet av arbeidet var to rapportar, NOU 2014:7, 2014 (og NOU 2015:8, 2015). I 2016 blei det vedteke i Stortinget at ein ny læreplan skulle tre i kraft i januar 2020(Haug, 2020).

Prosessen med å innføre ein ny læreplan er ei omfattande endring for alle som jobbar med skule, anten det er utdanningsdirektoratet, kommunar eller ein enkelt skule. Jackobsen og Torsvik (2019) viser til at organisasjonar som ikkje klarer å tilpasse seg ny teknologi, nye forventingar og nye krav, ikkje kjem til å overleve særleg lenge (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Dei peikar også på at endring skjer stadig hyppigare i takt med at verda treng varer, kapital, og arbeidskraft. Dette er heller ikkje eit ukjent fenomen i skulen(Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Når ein læreplan blir innført er det ein lang og omfattande prosess, heilt frå idè til praksis. Dagens læreplan, LK2020, også kalla, fagfornyninga av den grunn at det er ei fornying av den tidlegare planen, men likevel ei omfattande endring. Formatet og retninga er lik, men innhaldet og budskapet, med fokus på djupnelæring, elevmedverknad, kjerneelement og tverrfaglegheit er dei store endringane.

Denne studien handlar om implementering og korleis ein læreplan blir innført på ein skule der eg har gjort intervju både av lærar og leiarar.

Målet med denne studien er å få økt kunnskap om korleis ein kan implementere ein ny læreplan inn i skulen. Eg håpar også at arbeidet skal kunne vere til nytte ved seinare høve for t.d. skular eller barnehagar når dei skal implementere ein ny læreplan, og at ein dermed kan få ei djupare forståing for korleis ein kan jobbe for å få ein ny læreplan implementert på ein skule.

1.1 Val av problemstilling

Det å innføre ein ny læreplan er eit omfattande arbeid. Då Læreplan for Kunnskapsløftet blei innført i 2006, så var det ei stor endring i skulen, som blei gjort over fleire år. Dette var bakgrunnen for mitt val av problemstilling, som omhandlar implementering av den nye læreplanen. Eg har sjølv erfaring både som lærar og skuleleiar, og har jobba med denne læreplanen gjennom heile mi tid i skuleverket. Oftast følgjer det ikkje så mange midlar med til å innføre planar i skulen og det må takast av lærarane si allereie marginale tid for å få jobba med læreplanen. Nokre skular har derimot fått til å jobbe med både undervisning og fag, samstundes som dei har fått tid til å innføre viktige planar.

Oppgåva mi dreier seg om prosessen med å implementere den nye læreplanen i grunnskulen. Dette har eg gjort ved å studere korleis ein skule har gjort det.

Problemstillinga mi er:

Korleis vert fagfornyinga implementert i grunnskulen?

Forskingsspørsmåla i studien er:

1. *Korleis vart fagfornyinga møtt?*
2. *Kva prosessar blei iverksett?*
3. *Korleis sikra leiinga av fagfornyinga når ut til elevane?*

1.2. Omgrepsavklaring

1.2.1 Ordet «fagfornyning»

I arbeidet med ny læreplan blei den presentert under namnet «Fagfornyinga». Fagfornyinga er namnet på *prosessen* med å utvikle og innføre den nye læreplanen, Læreplan for Kunnskapsløftet 2020, forkorta til LK2020 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

1.3.2 «Pilotprosjekt»

Eit program i regi av Utdanningsdirektoratet, for å auke forståinga, og som eit ledd i implementering av fagfornyinga for dei deltakande skulane. Skulen sjølv har brukt tittelen «pilotprosjektet» på programmet. Utdanningsdirektoratet brukar kompetansepakkar Programmet var for heile personalet. Innhaldet var i stor grad sjølvstudie, med filmar og

tilhøyrande oppgåver/spørsmål, men også innslag av «workshops» og samtalar i team, Programmet blei leiar av rektor på skulen.

1.3.3 Implementering – kva meiner eg med det?

Implementering er eit omgrep som tidvis har vore og kan vere omstridt i akademia. Når eg brukar ordet «implementering» i denne oppgåva, er det meint som eit omgrep for innføringa av fagfornyninga i skulen, på alle nivå, og korleis den blir iverksett på alle nivå, frå direktorat til klasserom. Når du les denne studien, vil du sjå at ordet implementering er nytta i stor grad. Ordet er meint som eit omgrep for korleis fagfornyninga er iverksett og gjennomført.

2.0 Kontekstuelle forhold

2.1 Skulen som organisasjon i samfunnet

¹Det går fram av Opplæringslova (2004) at alle barn busette i Noreg har både rett og plikt til å gå på skule. Dei alle fleste barn i Noreg går i den offentlege skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Opplæringslova slår fast at det er kommunane som har ansvaret for grunnskulen, 1-10.trinn. Fylkeskommunen har ansvar for dei vidaregåande skulane(Fjørstad, 2022).

Dette er ein studie av ein grunnskule, så denne omhandlar 1.-10.trinn. Skulen på kommune-nivå består av mange ulike nivå, der dei fleste kommunar opererer med ein skulesjef, som har det overordna ansvaret som skuledrift i kommunen, medan rektor har ansvaret på den enkelte skule og lærarane ansvar for det praktiske i klasserommet(Fjørstad,2022).

2.2 Læreplanar i grunnskulen

Ein læreplan er ei forskrift til opplæringslova og skal vere styrande for innhaldet i opplæringa. Det er altså gjennom læreplanane at sittande regjering og storting kan styre innhaldet i skulen.

Historisk sett så skjer det ikkje automatisk endringar i skulen om det kjem ny regjering, men likevel har det vore nokre kursendringar, eller justeringar gjennom tidene. Desse endringane har kome gjennom nye læreplanar. Fagfornyinga – Læreplan for kunnskapsløftet 2020 er den nyaste læreplanen i den norske skulen. Det har vore fleire forgjengarar til LK2020 dei siste 50 åra. Dei to nærmaste forgjengarane er L-97 og LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006; Veiteberg et al., 1996).

2.2.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen- L- 97

L-97 vart bygd opp etter ideen om einskapsskulen, der alle skulle få tilpassa undervisning i eit fellesskulesystem. Alle skular over heile landet skulle følgje den same skulestrukturen, slik at det skulle vere likegyldig kvar i landet ein gjekk på skule. Det mest sentrale for denne læreplanen var likevel oppstarten av det ti-årige løpet, og elevane byrja på skulen allereie som 6-åringar i staden for som 7-åring(Veiteberg et al., 1996)

¹ Delar av teksten er henta frå eigen eksamen i emne ME6-501, forskning, design og metode, 2022, HVL

2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet- LK06- Kunnskapsløftet

I 2006 vart Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) innført. Den største endringa frå L-97 til LK06 var fokus på målstyring og ein resultatorientert skule der elevane til ei kvar tid skulle blir vurdert ut frå mål. Måla vart fastsette i læreplanen, medan metodikken kunne bestemast av lærar (Kunnskapsdepartementet, 2006)

2.2.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 - LK 2020

LK 2020 er ei justert utgåve av LK06. LK06 skilte seg som nemnt frå tidlegare læreplanar då dei la vekt på kva kompetanse elevane skulle ha nådd. Ikkje kva innhaldet i opplæringa skulle vere. Skulen vart dermed styrt etter kompetansemål og det var opp til skulane og lærarane og gje elevane ei undervisning i tråd med måla. Denne måten å drive å tilpasse skulen til mål og resultatstyring kom frå OECD. I 2011 evaluerte OECD norsk skule og gav råd om å spisse prosessen med mål og resultatstyring(Haug, 2020).

Resultata frå denne evalueringa var det første steget mot fagfornyninga. Evalueringa fann at etter at kunnskapsløftet tredde i kraft så var det små endringar i undervisninga ute på skulane.

Neste steg var etablering av Ludvigsens-utvalet, utnemnt av regjeringa i 2013. Utvalet fekk i oppgåve å greie ut om skulen dekkja framtidens behov for kompetanse og grunnleggjande ferdigheiter. Arbeidet munna ut i to rapportar NOU 2014;7 og NOU 2015;8 (Haug, 2020).

Vidare kom stortingsmelding 28 i 2016 som byggjer vidare der elementa frå Ludvigsensutvalet og NOU 2015:8 kom med. Stortingsmeldinga blei seinare i 2016 vedteken. Det er viktig å presisere at stortingsmeldinga og Nou'en ikkje er identiske, den innehald nokre skilnadar(Haug, 2020). Innhaldet går eg ikkje nærmare inn på, sidan det er sjølve prosessen som er relevant for denne studien.

Haug (2020) nemner i i Utdanningsforskning:

Arbeidet med å utforme og utvikle fagplanane har vore gjort som ein open prosess der både lærarar og pedagogar har fått mogelegheit til å uttale seg». Til saman i arbeidet med kjerneelement og i utvikling av fagplanane har det kome inn 20.000 høyringsforslag(Utdanningsforskning, 2021).

Han stiller også spørsmål om det nødvendigvis er ein samanheng mellom det å opne for å ta i mot synspunkt og det å gje dei rom.

Frå og med 1. januar 2020 skulle Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (LK2020) vere den gjeldande læreplanen i norsk skule. Denne studien handlar i stor grad om korleis den blei implementert i skulen og korleis prosessane var, og ikkje minst korleis dei eventuelt når fram til elevane.

2.3 Implementering av fagfornyinga ved skulen

Skulen som har vore med i denne studien er ein kombinert barne og ungdomsskule. Den første kjennskapen skulen hadde til den nye læreplanen var som innsendar av høyringsuttale under høyringsprosessen. Skulen har sidan den gang blitt slått saman av fleire skular, så det er usikkert om alle tilsette har delteke på høyringsrunda, sidan informantane ikkje var tilsette ved alle skulane.

Neste steg var som deltakar på i eit pilot-prosjekt i regi av utdanningsdirektoratet, der dei deltok på eit program som skulle hjelpe deltakar-skulane med å bli kjent med, og vere i betre stand til å iverksette læreplanen den 1.januar 2020. Dette arbeidet gjekk litt «trått» før det fekk ein oppsving og skulen jobba aktivt med det etter 1.januar. Arbeidet fekk eit tilbakeslag då pandemien braut ut, og sette ein stopp for implementeringa. Pandemien var utfordrande i seg sjølv, og med ein allereie iverksett læreplan vart det krevjande for leiinga å motivere dei tilsette til å jobbe med dette.

3.0 Teori

3.1 Kunnskapsstatus

Denne studien handlar i hovudsak om innføringa av fagfornyinga. Ein interessant rapport for denne oppgåva, er ein rapport som var resultatet av eit forskingsarbeid gjort av Universitet i Sørøst Norge, der dei fekk tildelt midlar til å evaluere fagfornyinga. Evalueringa har fått namnet EvaFag2025 (Burner et al., 2023). Denne er eit resultat av forskning på implementeringa av LK2020. I praksis vil det seie at prosjektet undersøker korleis den praktiske implementeringa av fagfornyinga. Rapporten kjem i to deler, i min studie blir det i hovudsak referert til del 2, då den første først og fremst handlar om lærarutdanning, medan del to handlar om arbeidet med implementering i grunnskulen. Rapporten legg vekt på følgjande element (Burner et al., 2023):

- Endringar i undervisning, vurdering, endringar i rolle-mønster
- Endringar i enkeltfag
- Korleis skule og læringsmiljø dannar kollektive læringsprosessar
- Kva som evt. fremmar og hemmar implementeringa av fagfornyinga i skulande og i enkelt fag.

Konklusjonen etter to del-rapportar er at det er ei utvikling i implementerings-arbeidet frå del 1 til del 2, men at det er stor skilnad i implementeringa mellom dei ulike faga. Eit av faga som skil seg ut er musikk og at det har blitt jobba godt med digitale læringsressursar og verktøy. I dei andre faga ynskjer lærarane meir kompetanse; fleirspråklegheit i engelsk, programmering i matematikk og digitale ressursar og medborgarskap i samfunnsfag. Arbeidet med digitalisering blir også problematisert i engelsk og matematikk, og det blir etterlyst ein betre balanse mellom arbeid med og utan skjerm. Det blir også lagt vekt på at det er ei felles forståing for at det er meir fridom for den enkelt lærar, meir elevmedverknad, meir aktiv elevrolle og betre vilkår for undervegs vurdering.

Det kjem også fram at det har vore arbeidd godt med tverrfaglegheit, spesielt i samfunnsfag, matematikk og engelsk (Burner et al., 2023).

Det er også interessant å sjå kva som har vore jobba med tidlegare, og kva forskning som har vore relevant på byrjinga av 2000-talet.

Gloppen (2009) skriv om den gamle LP-metoden som hovudtema, og implementering av denne. Dette er ein gammal metode frå byrjinga av 2000-talet, men for oppgåva mi kan den bidra til å dra inn noko historie, om korleis ein implementerte arbeidsmetodar etter tidlegare læringsplanar, i dette tilfellet L-97. Problemstillinga i denne artikkelen er korleis ein kan implementere ein arbeidsmodell i skulen utan å gå via den enkelte lærer. Denne er noko annleis enn mi eiga problemstilling, men det er også nokre faktorar som er like. Særleg med tanke på at dei stiller spørsmål om læraren er ein faktor som må vere involvert ved implementering av ein ny arbeidsmodell. Mange av utfordringane som blir trekt fram av artikkelforfattaren kan ein kjenne igjen også i dagens skule. Gloppen viser til eit prosjekt der ho har vore involvert i, der ho har følgd ein skule i halvanna år for å studere implementeringa av LP-modellen(Gloppen, 2009). Ho reiser også spørsmål om kollektiv implementering v.s. lærar sin respons.

Gloppen summerer opp at det ofte er lett for at det blir konkludert med at «modellen verkar ikkje» og «modellen er ikkje god nok», men at all innføring av verktøy og planar krev tid, og at det er først etter at deltakarane har fått «arbeidet under huda» at dei ser nytteverdien av det. Det er derfor viktig at eit slikt prosjekt blir støtta opp om og aller helst har støtte horisontalt i organsiasjonen, ved at dei deltakarane ser nytten i det og veljer det sjølv. Avslutningsvis drar ho parallell til den enkelte lærar sin sjølvtilit, og kor viktig den er for eit utviklingsprosjekt i skulen. (Gloppen, 2009)

Postholm (2018) summerer opp det store utviklingsprosjektet i ungdomsskulen som blei avslutta i 2018. Dette var eit utviklingsarbeid som var retta mot å utvikle god læring og eit godt læringsmiljø, gjennom å forbetre klasseleing, og opplæringa i lesing, skriving og rekning. (Postholm, 2018). Dette er eit omfattande arbeid som ligg til grunn for prosjektet der heile 1114 skular deltok. Postholm peikar på i oppsummeringa at oppstarten til eit utviklingsarbeid er svært viktig, der ho trekkjer fram fire viktige punkt som kan ha innverknad på kvaliteten(Postholm, 2018, s.317):

- Korleis skal skulen arbeide for at den nye kunnskapen skal komme elevane til gode
- Korleis skulen bør gå fram for at prosjektet skal prege skulen sin praksis etter at det er avslutta

- Korleis kan presset på leiarar og lærarar reduserast når utviklingsprosessar og dagleg drift skal handterast samtidig
- Korleis unngå at skoleutvikling blir ein aktivitet på sida av dagleg drift

Ho summerer opp dette som døme på kva som kan vere utfordringar på den enkelte skule, som kvar enkelt skule må finne svar på. Det blir også peika på at det er positivt om skulane klarer å dra parallellar til tidlegare utviklingsprosjekt, slik at overgangen for dei tilsette blir enklare og mindre lausrivne frå drifta. Studien viser til at dette krev tidleg involvering av dei tilsette. Avslutningsvis seier ho at skal ein skule bli ein lærande skule, er det viktig at skulen har ei leiing som samarbeidsorientert som kan både leie, organisere og delta i utviklingsprosessar. I tillegg krevst det også ein profesjonalitet av lærarane som inneber ei forståing for å bidra til fellesskapets beste(Postholm, 2018).

Marit Hansen har gjennomført ein kvalitativ studie der ho har hatt djupne intervju med 8 rektorar i Tromsø. Funna i denne oppgåva kan ikkje konkludere med eit eintydig svar, men ein ser klare førestillingar om iverksetting der det er ein god miks av ulike måtar å implementere på. Det er fleire likskapar mellom hennar element og det eg tenkjer å skrive om. Hansen skriv i si oppsummering at ho ikkje kom fram til ein eintydige felles kjenneteikn for implementering i skulen. Ho nemner også at det er fleire av intervjuobjekta som har gitt uttrykk for at dei ynskjer meir og betre kompetanse på iverksettingsprosessar. Eit intervjuobjekt hadde sagt det tydeleg at dei mangla kompetanse på å implementere gjeldande rammeverk for skulen(Hansen & Ui, 2014).

3.2 Teori

I denne studien har eg valt å presentere ulike teoriar som eg seinare brukar for å tolke korleis fagfornyninga blir oversett frå ide til bli ein del av undervisninga i klasserommet.

Eg har brukt translasjonsteori for å tolke, analysere og drøfte prosessen frå idè til praksis. I hovudsak korleis fagfornyninga har blitt oversett frå storting til klasserom og korleis overgangane mellom dei ulike nivåa blir gjort. Med ulike nivå meiner eg overgangen frå

Utdanningsdirektoratet til kommunane og frå skuleleiing til lærarar og ikkje minst frå lærar til elev. Å oversette ein læreplan på eit nivå handlar også om å ta den i bruk og implementere den inn i konteksten skulen er i, Derfor har eg også nytta meg av teori knytta til implementering.

3.2.1 Translasjonar – frå idè til praksis

Det er stor interesse rundt spørsmålet om kva som skal til for å lukkast med overføring av idear. Det er mykje som står på spel, og evna til å identifisere relevant kunnskap og relevante idear og vidare til å forme om og tilpasse det til sin eigen organisasjon, er ein viktig føresetnad for innovasjon, vekst og suksess(Røvik, 2007, s.293).

Røvik peikar på to nøkkelomgrep innanfor translasjonsteori; de-kontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007, s.293). I denne studien er teori rundt kontekstualisering brukt i drøftinga.

Konteksualisering er når idear blir oversett til praksis. Når ein idè reiser inn i ein spesiell sektor eller ein organisasjon kjem den som vanleg inn i ein kontekst som består av fysiske strukturar, formelle strukturar, rutiner, posedyrer og ikkje minst dei usynlege kulturane som følgjer med ein organisasjon. I ein etablert organisasjon vil ein møte personar som allereie har innarbeidd ein kultur, som har ein identitet og ikkje minst har kunnskap. Det vil også vere motstridande interesser og konflikhtar på ulike nivå(Røvik, 2007, s.293). I denne studien der fagfornynginga blir oversett frå idè til praksis ute i skulane, er kontekstualisering sentralt.

Røvik(2007) viser til to hovudtema innanfor kontekstualisering:

1. Aktørar og arenaer
2. Kontekstualiseringsregler

3.2.2 Aktørar og arenaer

Mange ulike aktørar og arenaer er involvert når ein skal oversette ein idè til praksis.

Røvik(2007) nemner det han kaller den hierarkiske oversettingskjeden, som forklarar kva som vil vere sentrale aktører og arenaer når idear skal takast i bruk i ulike kontekstar. Denne byggjer på fem samanhengande argument(Røvik, 2007, s.294).

Den hierarkiske oversettingskjeden:

Top-down-orientering: Nye organisasjonsidear kjem i hovudsak inn gjennom toppleiinga, altså øvst i hierarkiet. Denne strukturen dannar ei vertikal kjede, frå t.d. toppleiing til underliggande nivå. (Røvik, 2007, s.294)

Problembetinget søking og løysingar: Det er i hovudsak leiinga som har myndigheit til å ta inn og implementere nye idear. Det er først og fremst leiingar som har oversikt over kva som

til ei kvar tid er problem og utfordringar i organisasjonen. Idear som blir tatt inn er i hovudsak løysingar på slik utfordringar(Røvik 2007, s.294).

Begrensa friheit til oversetting: Leiinga har oftast klare planar om kva og korleis idear ska implementerast. Dette fører til at andre underliggjande avdelingar i organisasjonen har avgrensa fridom til eigen oversetting. Det kan vere rom for lokale tilpassingar, men leiinga vil alltid kontrollere at desse er innanfor rammene(Røvik 2007, s.294).

Stimulus-respons-basert sekvensialitet: Her vil oversetting av idear skje sekvensielt. Prosessane vil utløyast i toppen, men rykkjer stadig nedover og innover i organisasjonen. Ein idè som er oversett på eit nivå vil gå vidare til neste nivå. For kvart nivå vil den bli oversett og tilpassa lokale tilhøve(Røvik 2007, s.294).

Frå den abstrakte til det konkrete: Kontekstualisering av ein idè framstår som ein samanhengande konkretiserings og materealiseringsprosess. Abstrakte og utydlege idear kjem inn i toppen av verksemda, og får eit stadig meir konkret og materielt innhald etter kvar som dei synk i organisasjonen. Dette i hovudsak fordi dei på kvart nivå blir gjenstand for ei lokal tilpassing og oversetting(Røvik 2007, s.294).

3.2.3 Oversettelsesarenaer

Oversettelse og kontekstualisering føregår der menneska møtast. I hovudsak kan ein sjå på ein oversettingsarena som ei organisatorisk eining, med ei vertikal formell ordning. Men det er også svært mange «uformelle» arenaer, som blir nærast usynlege sett opp mot dei formelle. Desse kallar Røvik for utviklingsarenaer. Dette kan vere regelmessige konferansar, kurs, seminar og studier. (Røvik, 2007;295) .

3.2.4 Masterversjon

Eit sentralt punkt er også at når ein idè eller eit konsept blir tatt inn av leiinga blir det som ein «masterversjon», som alle dei andre nivåa nedover i organisasjonen blir avleda av. I organisasjonen så er det også naturleg at dei ulike aktørgruppene har ulike arenaer for samhandling. Det har også blitt gjort observasjonar som tyder på at når det fins ulike versjonar av ein idè eller konsept i ulike deler og ein og same organisasjon, så er det ikkje einsbetydande med at det berre finnast ein «masterversjon». Det at fleire av organisasjonsmedlemmene i ein organisasjon er knytt til ulike eksterne utviklingsarenaer,

inneberer at det kan ha blitt henta inn og oversatt ulike versjonar av ein og same idè i same organisasjon. (Røvik, 2007;297)

3.2.5 Frå kjede til spiral

Det er oftast ei førestilling om at idear i ein organisasjon føregår som ei kjede frå toppen og nedover. Samstundes har det blitt observert at idear som er oversatt, kan over tid sirkulere i ein organisasjon, og komme tilbake som ein slags spiral. Dette kan t.d. vere dersom eit verktøy eller ein idè blir oversett og tatt i bruk i ein organisasjon, og fungerer godt ei stund og så blir engasjementet fallande. Deretter blir det oversett på nytt og blir tatt i bruk på ein annan måte og fungerer heilt til den blir oversett igjen. Altså ideane blir utvikla altså etter spiralprinsippet(Røvik 2007).

3.2.6 Kontekstualiseringsreglar

Kontekstualiseringsreglar handlar i stor grad om korleis sjølve transformasjonen frå idè til kontekst og verksemd føregår og kor mykje fridom har og tar aktørane når dei skal omsette idear til praksis (Røvik, 2007 s.293).

Innskrivingsregler handlar i korte trekk om å tolke ein idè i den lokale kontekstens tid og rom. Ein kan derfor skilje mellom to typar innskrivingsreglar, tidsmarkerte og lokaliserte organisasjonsideer. Lokalisering kan forklarast med at prosessen blir iverksett i ein lokal kontekst i organisasjonen(Røvik, 2007, s.302). Tidsmarkerte organisasjonsideer handlar i stor grad om å skrive den inn i lokal tid. Å tidsmarkere ein idè som blir introdusert i ein organisasjon er ein viktig del av kontekstualiseringa(Røvik, 2007, s. 303).

Oversettings- og omformingsreglar handlar i stor grad om kva som skjer med innhaldet i ideane når dei vert overført og kor stor fridom oversettjaren har. Det er på den eine sida sentralt kor mykje fridom oversettaren har når han er satt til å gjeskape eller gjengje, eller kor mykje fridom han tar seg. Det er nemleg ikkje alltid at meininga er å skulle gjengje eller gjenskape, men likegjerne som ei inspirasjonskjelde og ei laus ramme for ein anna organisatorisk kontekst(Røvik, 2007, s. 306-307).

3.3. Top-down – buttom-up

Irgens forklarar top-down teorien med at implementeringsprosessen startar på toppen av organisasjonen. Leiarane på dei ulike vertikale nivåa vil få tildelt ansvar i sine respektive einingar. Dei må rapportere tilbake, og stå ansvarleg for nådd resultat undervegs. Ein slik teori

er også prega av ein viss skepsis til å tidleg og brei involvering av dei tilsette tidleg i prosessen, dei blir ofte involvert seinare, og oftast er prosessen komt så langt at det er lite hensiktsmessig å utøve motstand (Irgens, 2011).

Bottom-up er ein teori som byggjer på endringar og avgjerder som ein læringsprosess frå dei tilsette på «golvet». Implementerings arbeidet består i stor grad av informasjon og involvering av dei tilsette med ein lyttande, synleg og nær leiing. Leiinga har stor grad av tillit til sine tilsette noko som fører til stor grad av friheit for dei tilsette gjennom prosessen. Sentralt i denne teorien er at det er høg trivsel i organisasjonen og dei tilsette har i stor grad ein indre motivasjon (Irgens, 2011).

Offerdal nyttar også desse to retningane når han forklarar iverksetting av norsk politikk. Det er mange modellar som kartlegg og forklarar korleis offentleg politikk blir iverksett, men dei fleste kan grovt grupperast i to hovudretningar, top-down og bottom-up (Offerdal, 1992).

Han legg vekt på at top-down modellane ser på iverksetting som eit spørsmål om graden av samsvar mellom sentralt utforma mål og måten dei blir gjennomført på. Det ligg føre eit sterkt ynskje om at samsvaret mellom mål og praksis skal vere størst mogeleg, gjennom klare mål og meir styring og kontroll. Bottom-up modellane ser prosessane meir nedanfrå og legg større vekt på å studere samsvaret mellom dei einskilde aktørane eller gruppene, og spørsmålet om kor vellukka iverksettinga er blir sett i samanheng med dei ulike delmåla (Offerdal, 1992).

Både top-down og bottom-up teoriane er to velkjente implementeringsteoriar, som har vore hyppig nytta av mange forskarar i mange ti-år. Richard Matland har skriva kjende artiklar der desse vert tolka. I oppgåva vil eg nytte Matland sin kombinasjonsmodell for å drøfte prosessen med innføringa av fagfornyninga.

3.3.1 Matland sin kombinasjonsmodell

Richard Matland har utvikla kombinasjonsmodellen som han nyttar som ein teori for implementering. Denne modellen er basert på dei to elementa, tvetydigheit og konfliktnivå, som han meiner er sentrale. Matland sin kombinasjonsmodell baserer seg på at alle implementeringsprosessar har to sentrale faktorar, tvetydigheit og konflikt. Ifølgje Matland (Matland, 1995) så kan ein gjennom å tolke kor stor grad desse to faktorane er tilstades i ein prosess, kunne finne kva som påverkar resultatet av implementeringa. Han skriv også at tilhengjarar av top-down metoden ser på konflikt som noko som dei politiskemakthavarane

bør prøve å unngå eller minimere. Innanfor bottom-up metoden er det sentralt at konflikt er uungåelig ved implementering. (Matland 1995, s.157)

Matland har laga ei matrise som vist under(figur 1), der han legg til grunn fire prinsipp innanfor endringsprosessar. Desse fire er administrative implementering, politisk implementering, eksperimentell implementering og symbolsk implementering. I matrisa viser Matland korleis han meiner desse prinsippa gjer utslag innanfor dei to hovudretningane, tvetydigheit og konflikt(Matland, 1995, s.160).

		CONFLICT	
		Low	High
AMBIGUITY	Low	<p><i>Administrative Implementation</i></p> <p>Resources</p> <p>Example: Smallpox eradication</p>	<p><i>Political Implementation</i></p> <p>Power</p> <p>Example: Busing</p>
	High	<p><i>Experimental Implementation</i></p> <p>Contextual Conditions</p> <p>Example: Headstart</p>	<p><i>Symbolic Implementation</i></p> <p>Coalition Strength</p> <p>Example: Community action agencies</p>

Figur 1 Ambiguity-Conflict Matrix

3.3.1.1 Administrativ implementering vert sett på som både lite konfliktfylt og har lav tvetydigheit. Eit viktig moment i denne typen implementering er at resultatet er avhengig av ein betydeleg tilførsel av ressursar. Dersom det blir tilført nok ressursar, er ein nærmast garantert å få det resultatet ein ynskjer(Matland,1995, s. 160-163). Ved implementering av fagfornyninga er dette tilstades i stor grad, på to ulike nivå. Ute i kommunane er det ei kommune-administrasjonen si plikt å sjå til at arbeidet med fagfornyninga blir starta opp og gjennomført ute på skulane. På kvar enkelt skule er det skule-administrasjonen som har ansvaret for dette. Matland (1995) seier at det er lite konfliktfylt og har ei lav tvetydigheit, og at resultatet heng direkte saman med tilførte midlar(Matland,1995, s. 160-163). Ved innføringa av fagfornyninga er det ikkje tilført midlar i særleg stor grad. Ved innføringa av fagfornyninga vart det tilført midlar til pilotprosjekta.

3.3.1.2 Politisk implementering vert kjenneteikna som lav tvetydigheit, men med eit høgt konfliktnivå. I ein slik implementeringsprosess så er det alltid eit overordna mål frå dei styrande, som ikkje alltid har med seg dei som blir involvert. Dette kan vere konfliktfylt. I motsetnad til dei administrative prosessane er ikkje resultatet like opplagt på førehand. Utfordringar kan oppstå sidan det ikkje alltid er fleirtal for eit slikt vedtak, og resultatet er då avhengig av maktforhold, der nokon har makt nok til å tvinge igjennom prosessen trass i ueiningheit. Det kan også gjennomførast ved einigheit gjennom forhandlingar (Matland, 1995, 163-165). Denne prosessen er kan ein kjenne igjen om ein ser på korleis arbeidet med ny læreplan har gått føre seg. Målet med fagfornyinga var at den skulle førebu elevane på framtida. Dette kjem første fram i NOU 2015:8 og vidare i stortingsmelding 28.

3.3.1.3 Eksperimentell implementering er ei form for implementering der tvetydigheita er høg, medan konfliktnivået er lågt. Dette er den prosessen med størst usikkerheit kring resultatet. Matland legg vekt på at aktiviteten til aktørane på mikronivå er svært sentrale for om den lukkast. Denne vil nok naturlegvis variere av kvar enkelt prosess, men Matland (1995) skriv også at det er viktig at ein har læring som ein tydeleg mål dersom ein skal lukkast. (Matland, 1995, s.165-168).

3.3.1.4 Symbolsk implementering omhandlar eit høgt konfliktnivå og ei høg tvetydigheit. Matland (1995) nemner at tidlegare var tvetydigheit eit verkemiddel mot konflikthar, noko som ikkje er tilfelle lenger. Også i denne typen implementering vil ein sjå at grader av kor vidt ein vil lukkast vil variere sterkt frå prosess til prosess (Matland, 1995, s.168-170).

3.4 Oppsummering

Når ein skal jobbe med å oversetje ein plan ut i praksis er det naturleg å sjå på translasjonsteori, der eg særleg har gjort greie for kontekstualisering og oversetting. Først og fremst må dei kunne kontekstualisere, å gjere ideen om til praksis. Dette er teori som er svært sentral i denne studien. Vidare har eg trekt fram implementeringsteori, hovudsakleg top-down og bottom-up teorien, der Matland sin kombinasjonsmodell er sentral. Dette er teoriar, enkelt sagt, som omhandlar kva strategi ein leiar eller organisasjon nyttar for å iverksette eller implementere planar i skulen, og ein vil nok treffe på begge teoriane ute i felten. Prosessen med ein læreplan blir fatta på eit overordna nivå, men samtidig vert vedtak i dag, i mykje større grad enn tidlegare sendt ut på høyring. Slik at alle nivå får vere med å påverke, trass i at hovudelementa blir bestemt i ein top-down-filosofi. Sjølve implementeringa derimot kan

likegodt skje gjennom at dei ansatte får delta meir i prosessen. Matland sin kombinasjonsmodell er svært interessant, der han tolkar politiske prosessar opp mot tvetydigheit og konflikta. Dei fire aspekta for implementering administrativt, politisk, eksperimentell og symbolsk blir alle nytta ved implementering.

4.0 Metode

4.1 Introduksjon

Denne studien er ein casestudie, basert på ein kvalitativ studie. Intervjua er semi-strukturerte intervju.

Den opphavslege planen var at eg skal intervju rektorar på 5-6 skular om korleis dei har implementert fagfornyinga. Etter tilbakemelding frå førelesarane og rettleiar, så vart det endra til å fokusere på èin skule, der eg intervjuja både skuleleiinga og lærarar, på same skulen.

Utgangspunktet for å intervju rektorar på fleire skular, var å få ein innblikk i korleis ein ved fleire skular hadde jobba med fagfornyinga gjennom heile implementerings-prosessen. Med å ha fokus på èin skule, der både rektor, inspektør og lærarar blei intervjuja, kunne eg gå meir i djupna. Informasjonen kom då frå fleire nivå på skulen, ikkje berre frå rektornivå.

4.2 Kvalitativ metode

Ved val av metode la eg vekt på kva eg ynskte problemstillinga skulle finne svar på. Valet fall på å gjennomføre ei kvalitativ undersøking. Det er fleire grunnar til dette valet. I utgangspunktet kan ein nå over fleire personar med å sende ut t.d. ein survey til svært mange og analysere resultatet, gjennom ein kvantitativ metode. Men med utgangspunkt i det fenomenet eg skulle undersøkje, korleis fagfornyng vert implementert i skulen, så er ein kvalitativ studie meir passende. Karakteristisk for ein kvalitativ metode er at ein søker ei forståing for eit sosialt fenomen, enten ved nærkontakt i felten, enten ved intervju eller observasjon (Thagaard, 2018). Ved å intervjuja både lærarar, inspektør og rektor ville eg kunne få eit meir realistisk bilete av korleis implementeringa fungerte på den skulen eg studerte. Ein stor fordel ved kvalitativ studie er at om ein ser at intervjuet ikkje går slik som tenkt og ein ikkje får dei svara ein ynskjer, så kan ein endre spørsmålsstillinga, og eventuelt hente inn fleire personar til intervju. Slike endringar er derimot svært vanskeleg i ein kvantitativ studie. Ein vil med ei kvalitativ studie kunne gå meir i djupna, og i større grad få svar på dei spørsmåla ein ynskjer.

På den andre sida kan det også vere avgrensingar med kvalitativ metode. Thagaard skriv at det er viktig at ein reflekterer over at deltakarane si åtfærd kan bli prega av forskaren sin nærleik. Ho legg også til at ein inngår i ein direkte relasjon til personane som deltek i studien,

noko som vil prege prosessen i større eller mindre grad(Thagaard, 2018). Under mine intervju fekk eg inntrykk av at informantane sa det dei ynskte.

4.3 Design – eit casesdesign

Denne studien er som nemnt innleiingsvis gjennomført som ei kvalitativ undersøking av lærarar og skuleleiinga på ein skule. Forskingsdesignet mitt blir framstilt som ein casesdesign.

I ein caseorientert studie blir fenomena beskrive som delar av ein heilskap, som kan gjennomførast både som ein enkeltstudie og ein fleircasestudie. Den tek opp ein eller nokre få «case», og nyttar i all hovudsak kvalitative data (Bukve, 2016). Bukve seier vidare at eit casestudie er avgrensa frå å eksperimentere, sidan ein studerer eit fenomen i sin verkelege tekst, der grensene mellom fenomen og kontekst ikkje er klare. I eit eksperiment så vil ein prøve å kontrollere og nulle ut konteksten, noko som er vanskeleg med eit samfunnsfenomen. (Bukve, 2016, s.126). Bukve refererer til Yin (Yin, 1984) som meiner at kva som er casen i eit casestudie, blir avgjort i forskingsspørsmåla. Han meiner også at forskingsspørsmåla må knytast opp mot det overordna formålet med prosjektet eller kva kunnskap ein ynskjer å utvikle (Bukve, 2016, s.127). I oppgåva er det overordna målet å finne ut korleis fagfornyinga blir implementert i skulen, casen vil vere «implementering av fagfornyinga i grunnskulen». Dette er ein studie av ein enkelt-case, der det har blitt gjennomført intervju med lærarar og skuleleiinga på ein skule.

4.3.1 Utval og utvalskriterium

Thagaard (2018) skriv mellom anna at når ein skal velje ut kven som skal intervjuast er det ulike alternativ til utval. Kvalitative studiar kjenneteiknast ofte ved eit avgrensa tal personar eller einingar. Når utvalet er relativt lite, er det særleg viktig å gjere val som passar til problemstillinga(Thagaard, 2018, s.54). Strategisk utveljing er basert på at ein systematisk vel personar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i høve problemstillinga. Thagaard viser til Mason (Mason, 2018)der ho karakteriserer utveljingsprosessen i kvalitative studiar som ein organisk praksis. Med det vektlegg ho at ein kan supplere utveljing av personar undervegs i prosessen, på bakgrunn av den informasjonen ein får tidleg i prosessen (Thagaard, 2018, s.54). Strategisk utveljing passar godt til denne oppgåva. I min eigen kommune er det til saman 15 skular fordelt på barnetrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. Planen var å intervju ein skule i anten kommunen eller i nærliggande kommunar, men eg

fann ut at gjennom den jobben eg har, og jobbar eg har hatt tidlegare, så er kunnskapen om dei ulike skulane og personalet for stor. Tilbakemeldinga spesielt frå høgskulen var at ein burde ut av kommunen, og aller helst ut av fylket. Med det som utgangspunkt meldte det seg straks ei ny utfordring i høve familie og jobbsituasjon. Det å reise langt vekk vart raskt vurdert til å vere for ressurskrevjande til at det gjekk å gjennomføre. Eit alternativ då var å gjere intervju over nett, t.d. på teams eller zoom, men eg følte heile tida at eg ville miste ein del gjennom slike intervju. Eg jobba dermed vidare med å finne skular som låg utanfor fylket, men som likevel var i ein avstand slik at eg kunne gjennomføre intervju utan at det vart både for kostnadskrevjande både økonomisk og tidsmessig.

Kriteriet som låg til grunn var dermed at det måtte vere geografisk utanfor mitt nærområdet, men likevel slik at eg rakk å reise fram og tilbake på ein lang dag, skulen måtte ha starta innføringa av fagfornyinga og vore igjennom ein prosess. I tillegg burde det vere ein skule som var så stor at den hadde fleire nivå, med minimum 350 elevar, både lærarar, evt avdelingsleiarar, inspektør og rektor slik at ein kunne intervju fleire ulike nivå frå ulike vinklar. Det var også eit krav om at informantane hadde minst 3 års erfaring, for å sikre at dei kjente til fagfornyinga og hadde vore med på innføringa.

Valet fall etter kvart på ein skule på austlandet, ein kombinert barneskule og ungdomsskule. Dette var ikkje eit krav, men kunne vere ein fordel sidan dei kanskje jobba med fagfornyinga på ulike måtar. Ungdomsskulane er i ein anna situasjon kring vurdering enn barneskulane, nemleg at dei skal gjennomføre eksamen, og ikkje minst gje elevane standpunktkarakterar. Dette gjer til at elevane har klagerett på eit anna grunnlag enn i barneskulen, det er dermed grunn til å tru at ein då må vere svært nøyen på å få implementert læreplanen så fort som det lar seg gjere. Skulen eg valte er ein 1-10 skule, som med kring 400 elevar. Det er to til tre parallellar på kvart trinn, med kontaktlærarar og trinnleiarar på kvart trinn. Det er også avdelingsleiarar på høvevis 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn.

Eg intervju to lærarar, ein inspektør og rektor. Lærarane blei intervju i gruppeintervju, medan inspektør og rektor blei intervju kvar for seg. Både lærarane og skuleleiinga har god erfaring og fartstid i skuleverket. Begge i skuleleiinga var menn, medan hjå lærarinformantane var det ei kvinne og ein mann. Alle intervju varte i omtrent 35-45 minutt,

og informantane gav frå seg svært mykje informasjon. Gruppeintervjuet gjekk svært bra, då dei utfylte kvarandre og kom med mykje god informasjon.

4.4 Semi-strukturert-intervju

Intervjuet eg gjennomførte ber i stor grad preg av at det er eit semi-strukturert intervju.

Thagaard skriv at ein kan utforme eit forskingsintervju på tre ulike måtar, der den pregast av lite struktur, ein annan er svært strukturert og den tredje har ein delvis struktur. Det er denne som er mest vanleg i kvalitative forskingsintervju. Thagaard (2018) legg vekt på at den ber preg av ein intervjuguide som er delvis strukturert, der tema er bestemt på førehand, men at rekkjefølgja blir bestemt undervegs. Sentralt i denne typen intervju er også at ein kan tilpasse spørsmåla til det intervjuobjektet seier, og ein kan leggje til spørsmål om tema som ikkje var planlagt i førekant(Thagaard, 2018, s. 91).

I arbeidet med intervjuguiden så tok eg utgangspunkt i dei tre forskingsspørsmåla mine. Ut frå desse laga eg tre hovudkategoriar, der spørsmåla under desse skulle svare ut forskingsspørsmåla. Desse var:

- *Bakgrunn og forventningar for ny læreplan*
- *Skulen sitt arbeid med ny læreplan*
- *Korleis fagfornyninga har ført til endringar på skulen*

Under kvar av desse punkta over var det i intervjuguiden om lag 10-15 spørsmål. Desse spørsmåla var utforma på ein slik måte at dei i analysearbeidet skulle svare ut forskingsspørsmåla. Grunnlaget for nettopp desse spørsmåla var påverka var i stor grad påverka av forforståinga mi, og den kunnskapen eg hadde på det tidspunktet denne var laga. Guiden blei utarbeida i samråd med rettleiar og der den blei til etter fleire rundar med idémyldring, der utgangspunktet for forforståinga mi var kunnskap som eg har tileigna meg til no i denne utdanninga saman med erfaring som lærar og skuleleiar.

4.5 Gjennomføring av intervju

På førehand fekk informantane tilsendt eit informasjonsskriv, med informasjon om tema og problemstilling. Noko meir informasjon fekk dei ikkje, då det var viktig at dei ikkje skulle tenke igjennom kva dei skulle svare i forkant.

Intervjuguiden vart planlagd med bakgrunn i, som nemnt, eit semi-strukturert-intervju. På den måten kunne eg endre på spørsmålsstillinga, eller rekkjefølgja undervegs i intervjuet. Sidan det var ein viss avstand til skulen der eg skulle utføre intervjuet, så var det ein tryggleik å vite at eg kunne endre og legge til spørsmål undervegs dersom eg trengte det, ut frå korleis eg såg kva retning intervjuet gjekk. I tillegg følte eg at det var meir riktig, sidan emnet eg har valt er noko som opptar dei fleste som har jobba med læreplanar, og sjansen for at dei ville snakka mykje når dei først fekk ordet var relativt stor. Dette stemte også med korleis intervjuet gjekk, alle intervjuobjekta snakka mykje, og svarte gjerne ut fleire av mine spørsmål i eit og same svar. Eg starta første spørsmål med «Korleis vart du kjent med fagfornyng?»). Dette var eit spørsmål som alle informantane hadde eit forhold til, og som førte til at dei snakka svært mykje. Då var det svært greitt å kunne både endre på rekkefølga, og tilføre nye oppfølgingsspørsmål.

Intervjuet kom lett i gang og gjorde intervjuet til ei god oppleving for meg, og tilsynelatande også for informantane, då det såg ut til at alle var avslappa og ikkje synleg nervøse. Eg opplevde intervju-situasjonane som ei blanding mellom intervju og dialog. Alle intervjuet hadde i stor grad element av å vere dialogbaserte, der det var ei avslappa stemning. Dette var noko eg hadde fokus på heilt frå starten av, då eg la opp til litt laust prat før sjølve intervjuet starta. T.d. så snakka eg litt om meg sjølv og litt kvardagslege hendingar.

Datamaterialet som har kome fram gjennom intervjuet har blitt til gjennom eit samspel mellom meg som intervjuar og informantane som intervjuobjekt. Forforståinga mi som er eit resultat av tida som student, lærar og skuleleiar, har hatt betydning for intervjuet og ført til at eg har stilt dei spørsmåla som skulle til. Bakgrunnen og forforståinga mi blei særleg nyttig i oppfølgingsspørsmål og dersom kom fram informasjon i intervjuet som kunne vere uklart.

Med å endre frå få informantantar og fleire skular, til ein skule men fleire informantar gjorde det også til at eg fekk ei djupare og betre forståing for prosessane på skulen. Sidan eg intervjuet fleire på same skule, fekk eg for kvart intervju meir innblikk i korleis prosessen hadde vore på skulen, noko som gjorde at eg kunne stille fleire oppfølgingsspørsmål. Dette var spørsmål som eg ikkje hadde føresetnad til å sjå på førehand, og ikkje ville kunne fått til med eit t.d. strukturert intervju. Det blei tatt lydopptak med ekstern lydopptakar. Opptaka og transkripsjonane har vore lagra på sikker server, i tråd med HVL og NSD sine retningslinjer.

4.5.1 Hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ forskning kan gjerast på fleire ulike tilnærmingar, der hermeneutikken er ein av dei. Hermeneutikken legg vekt på at ein skal kunne fortolke folk sine handlingar med å fokusere på eit djupare meningsinnhald enn det som er innlysande. Delane i meningsforståinga blir forstått i lys av heilskapen og forståinga av heilskapen utviklast på bakgrunn av delane. Den understrekar at vår eiga og andre si forståing av verkelegheita blir påverka og utvikla av kvarandre (Thagaard, 2018, s.37). Eg intervjuar, som nemnt, fire personar på same skule, gjennom to enkelt-intervju og eit gruppeintervju med lærarane. I det eg byrja første intervju så gjekk eg inn i rolla med ei forståing og med undring på korleis ein jobbe med ein slik prosess, ut frå den rolla eg sjølv har hatt som lærar og skuleleiar. Som forskar var ei sjølv ny i denne situasjonen, og ukjent med skulen og korleis dei jobba frå før, noko som påverka prosessen. For kvart av dei neste intervjuar så blei det førre intervjuet ein del at forståinga mi, der eg ved neste intervju hadde ein annan kunnskap av skulen og korleis dei jobba med prosessen. For meg gjorde det til at det var lettare å forstå dei ulike svara, og at dialogen fekk eit anna preg.

4.6 Arbeid med analysing

Det overordna arbeidet med analysen var å finne svar på problemstillinga og dei tre forskingsspørsmåla.

I følge Kvale(Kvale & Brinkmann, 2015), er koding og kategorisering den mest vanlege forma for å behandle eit intervju. Koding tyder at ein knyt nøkkel ord til setningar eller avsnitt slik at ein ved seinare høve skal kunne identifisere det. Kategorisering er meir ei systematisering rundt ei omgrepsdanning, men begge blir brukt om kvarandre(Kvale & Brinkmann, 2015, s.226).

I denne studien har eg først koda, deretter kategorisert, på den måten at eg la heile det transkriberte intervjuet inn i ein tabell, der det blei plukka ut setningar og avsnitt som var meir relevante enn andre. I tillegg blei kvart nøkkelord med avsnitt/setning markert med eigen farge knytt til dei tre forskingsspørsmåla. Når dette var gjort, var det på ny laga ein ny tabell der eg gjekk fram på nesten same måten, men byrja og sjå kva utsegn hadde kunne sjåast i lag. Sidan eg i førre tabell hadde markert dei ulike utsegna og avsnitta med ein farge, og ein kode, så kunne ein nå sjå kva forskingsspørsmål dei aktuelle utsegna kunne høyre til, og med

ein tilhøyrande nøkkelord. På den måten kunne ein kategorisere dei ulike uttalelsane i ulike kategoriar, og sjå kva som høyrde saman.

Med å gjere det på denne måten var det meir oversiktleg og enklare å ha kontroll på dei ulike utsegna og kunne analysere desse steg for steg (sjå vedlegg 1). Til dømes omhandla eit av forskingsspørsmåla korleis fagfornyninga blei møtt, og svaret var «Gjennom vidareutdanning og gjennom skolen. Eigentleg så var vi med på et pilotprosjekt for om implementering av fagfornyninga som var et sånt pilotprosjekt gjennom udir». Dette blei koda som med raud, som symboliserte det forskingsspørsmålet, det blei også kategorisert som pilotprosjekt Ved å gjere det på denne måten hjalp det meg i å finne eit mønster i stoffet der eg kunne finne svar på spørsmål. Kategoriane eg samla dei ulike sitata i var vidareutdanning, pilotprosjekt, skepsis, profesjonelt læringsfellesskap/ andre utviklingsprosjekt, årsplanar o.l., prosess etter pilot prosjektet, sikre at den når fram til elevane, kjerneelement/tverrfaglegheit.

4.7 Faste rammer

Korleis ein skal presentere teoretiske perspektiv og idear heng saman med det overordna kunnskapsmålet i prosjektet.. Omgrepet analyseramme heng saman med korleis ein vil bruke teori i eit prosjekt. Avhengig av korleis ein brukar teorien, kan ein ha ulike ramme, faste, multiple, fleksible og opne. (Thagaard, 2018). Prosjekt eller oppgåver som tar sikte på å prøve ut ein eller nokre få bestemte teoriar, eller gjennomføre ei strukturert tolking av eit fenomen med utgangspunkt i ein teori, kan vi seie at den har faste rammer (Thagaard, 2018). I oppgåva mi ynskjer eg å sjå på korleis fagfornyninga blir implementert i grunnskulen. Teorien eg har valt å bruke er implementerings-teori og translasjonsteori. Meir spesifikk er det lagt fokus på «top-down» og «bottom-up», retningane innan implementering, der Matland si implementerings-matrise inngår og translasjonsteori med fokus på oversetjing frå idè til praksis. Dette er få bestemte teoriar, og vi kan seie at prosjektet har faste rammer.

4.8 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvalitative studiar vert prega av at vi utviklar teoretiske perspektiv på bakgrunn av analyse av data, og at ein tar utgangspunkt i etablert teori. Den kan sorterast i to retningar; vidareutvikling av etablert teori og utvikling av ny teori. Det er ei viktig målsetting at kvalitative tekstar representerer ei forståing av dei fenomena ein studerer (Thagaard, 2018)

Korleis skal ein då vurdere kvaliteten av kvantitativ forskning? Både Marshall & Rossman (Marshall & Rossman, 2016) og Silverman (Silverman, 2014) legg vekt på at ein studie skal ha truverdighet. For å vurdere prosjektet si truverdighet er omgrep som reliabilitet, validitet og overførbarheit sentrale. Desse omgrepa gjev uttrykk for kvaliteten i prosjektet (Thagaard, 2018, s.19).

4.8.1 Validitet

Validitet handlar om dei resultata ein kjem fram til har gyldigheit (Thagaard, 2018, s.181). Bjørndal og Andreassen (2020) viser til at omgrepet gyldig er problematisk å bruke, sidan «motpolen» ugyldig kan vere ueignaer også basert på tolkingar frå ulike studiar kan bekrefte kvarandre, og om dei ulike tolkingane ein er kome fram til er gyldige i forhold til den verkelegheita vi har studert (Bjørndal & Andreassen, 2020).

Bukve peikar på fleire former av validitet, både intern og ekstern (Bukve, 2016).

4.8.2 Intern validitet

Intern validitet i kvalitativ forskning handlar i stor grad om at datamaterialet har ein kvalitet som ikkje kan føre til misforståingar mellom forskar og informant, at informanten har nok tryggleik og tid til å seie det dei ynskjer (Bjørndal & Andreassen, 2020). Både før og under intervjuet så vart det sett av god tid, der både rektor og inspektør var fleksible og lot lærarane ta sine intervju når det passa dei, sidan dei hadde meir på timeplanen enn dei sjølve. Eg hadde fokus på å stille spørsmål slik at dei fekk snakke mest mogeleg frå «hjartet».

4.8.3 Ekstern validitet

Ekstern validitet blir ofte brukt som eit omgrep for å forklare i kva grad resultatet frå ein viss undersøking er anvendeleg i andre situasjonar enn den som er undersøkt (Bjørndal & Andreassen, 2020). Informantane er både leiarar og erfarne lærarar som har jobba med fagfornynging over tid. I intervju har alle svart på korleis dei har opplevd innføringa av

læreplanen frå sin ståstad, både positive og negative. For andre skular kan det ha ein verdi at empirien stammar frå informantar på ulike nivå i skulen. Dersom dei skulle ha utfordringar knytt til implementering kan det vere mogeleg å sette seg inn i dei ulike informantane sine erfaringar.

Bjørndal & Andreassen (2020) refererer også til Tjora (Tjora, 2017) som peiker på at om ein legg til grunn eit krav om generalisering for all forskning er det tre hovudgrupper som er relevante for kvalitativ forskning, der den naturalistiske generaliseringa viser til at forskaren har til hensikt og presentere detaljerte beskrivingar av det som er studert, og at det er opp til lesaren og vurdere om det har relevans for deira prosess(Tjora, 2017). I studien min var eg opptatt av å stille klare og tydelege spørsmål som kunne svare ut problemstillinga og forskingsspørsmåla, og ha ein raud tråd gjennom heile intervjuet. Analysen og drøftinga er også systematisert etter forskingsspørsmåla. Eg meiner at dette har relevans dersom andre skular vil nytte element av studien over i t.d. sin eigen organisasjon eller prosess. Flyvbjerg (2009) argumenterer også for korleis ein case kan gje kunnskap til andre case, gjennom å vere det gode eksempelets makt(Flyvberg,2009).

4.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om forskinga si pålitelegheit. Thagaard (2018) referer til Silvermann (Silverman, 2014) som argumenterer for at ein kan styrke reliabiliteten ved å gjere forskingsprosessen så transparent som mogeleg. Noko som inneber at ein må gjere ein så detaljert beskriving av strategi og analysemetodar at ein utanforståande kan vurdere prosessen trinn for trinn. Dersom det er fleire forskarar som deltek i prosjektet vil dette styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018,s 181). I arbeidet med oppgåva var eg bevisst mi rolle som forskar. Eg arbeider i same sektor som dei eg intervjuar og i ein kvalitativ metode vil det vera slik at mine eigenskapar alltid vil påverka prosessen, både i førebuingar, i intervjusituasjonen og ved analyse av data. Mine forkunnskapar vil alltid vere med meg i førebuingararbeidet. Her vil eg også seie at rettleiar har bidrege med å stille dei riktige spørsmåla undervegs, slik at spørsmåla i stor grad vart knytt til problemstillinga, og at mine egne meiningar ikkje skulle «skine» for mykje igjennom.

4.8.3 Generalisering - overførbarheit

Overførbarheit er knytt til den forståinga ein utviklar innanfor ramma av eit enkelt prosjekt kan vere relevant i andre samanhengar. Det må kunne argumenterast for at tolkinga av ein studie kan vere til relevans for andre studier (Thagaard, 2018, s.182). Innleiingsvis så nemner eg at eit av måla er å finne ut korleis fagfornyinga blir innført i skulen, og om den faktisk når ut til elevane. Det har heile tida vore ein del av motivasjonen å stille spørsmål for å finne ut om det er måtar og metodar både lærarar og skuleleiing kan ha nytte av i framtida, ved innføring av nye læreplanar. Hovudgrunnen til at fagfornyinga blei brukt som prosjekt, var at det skulle vere eit prosjekt som var godt gjennomarbeidd, og hadde vore gjennom grundige prosessar. Det er mange ulike prosjekt som blir innført i skulen, der det av egne erfaringar ikkje alltid blir følgt opp om dei faktisk når ut og brukt til det det var tenkt til. I dette tilfellet så var det viktig for meg å finne ut kva skulen gjorde og om dei hadde eit system for å sikre at læreplanen nådde fram til elevane. Håpet er at denne studien i framtida kan vere til nytte for organisasjonar når dei skal innføre eit planarbeid eller utviklingsprosjekt. Der dei kan bruke element av denne og overføre det til deira eigen prosess.

4.9 Forskingsetikk

I ei kvalitativ forskingsprosjekt der ein forskar intervjuar ein person, kan det komme fram både personleg og konfidensiell informasjon. Det er derfor svært viktig at informasjonen blir handsama rett, og at alle spelereglar er følgde. I forkant av intervjuet fekk intervjupersonane eit skriv, med informasjon. Her vart det informert om formålet med intervjuet, kven som skulle bli intervjuar og kvifor dei var valt ut. Dei fekk også presentert problemstilling og forskningsspørsmål (sjå vedlegg 1). Det blei også informert om at prosjektet var meldt inn til NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og godkjent der. I same brev blei det også sendt ut samtykkeskjema, der informasjon om offentleggjering, mogelegheit for å trekkje seg og kven som har tilgang til intervjuar i etterkant. Desse blei underskrivne før intervjuet starta. Alle informantane skreiv også under på at eg, personleg, fekk oppbevare intervjuar, på sikker server, for seinare bruk.

Eg meiner sjølv eg har klart å halde informantane sin identitet konfidensiell, då eg kun har omtalt skulen som ein skule på austlandet. Informantane er heller ikkje omtalt med namn nokon plass, men med tittel. Sidan både inspektør og rektor hadde ulike titlar var dette enkelt

å halde styr på. For lærarane så brukar eg lærar 1 og lærar 2 når eg skal skilje mellom desse to, der lærar 1 er kvinne og lærar 2 er mann. Dette har eg nedskrive i eit passordbeskytta dokument. Identiteten til lærarane står kun fysisk på samtykkeskjemaet.

4.10 Forskarrolla

Rolla som forskar har for meg, som alle andre som forskar for første gang, vore ei reise inn i noko nytt. Å gå frå å vere skuleleiar til å skulle dukke inn i «materien» i andre skular og sjå korleis dei gjere ting, har vore særst interessant. I rolla som forskar ser ein som oftast på ein liten del av ei eining, og kva betydning denne har for heile organisasjonen. I mitt tilfelle har eg fått sett på skilnaden mellom dei ulike rollene på skulen og kva desse har å seie for arbeidet med implementering. Dette har gjeve meg interessant informasjon, og gjort til at eg har ei breiare forståing for korleis ein prosess fungerer på ein skule.

5.0 Analyse

I arbeid med analysen tok eg utgangspunkt i tre forskingsspørsmål som var bakgrunnen for intervjuguiden. Eg analyserte dei ulike intervjua innanfor kvart forskingsspørsmål, og etter kvart forskingsspørsmål, ei punktvis oppsummering. Desse punkta er dei som blir drøfta i drøftingsdelen.

Dei tre forskingsspørsmåla er:

- Korleis vert fagfornyninga møtt/oppdaga?
- Kva prosessar blir iverksett?
- Kva vert gjort for å sikre at fagfornyninga når ut til elevane?

5.1 Korleis blei fagfornyninga møtt/oppdaga?

5.1.1 Lærarane

Skulen der informantane jobba, deltok nokre år før fagfornyninga tredde i kraft på eit pilotprosjekt i regi av utdanningsdirektoratet. Dette var første møtet med fagfornyninga for lærarane. Gjennom pilotprosjektet fekk dei ei innføring i kva fagfornyninga var og korleis ein skulle innføre denne i skulen. Dei jobba t.d. med workshops, gruppearbeid, men mest sjølvstudium. Det var rektor som meldte skulen på prosjektet og leia prosessen. Dette kan illustrerast gjennom sitat av lærar 1 «Gjennom vidareutdanning og gjennom skolen. Egentlig så var vi med på et pilotprosjekt om implementering av fagfornyninga som var et sånt pilotprosjekt gjennom udir».

Innføringa av fagfornyninga var ikkje noko skulane kunne velje å vere med på. Ein læreplan er noko alle skular og tilsette i skulane må rette seg etter når det er bestemt at det skal innførast. Lærarane kunne såleis ikkje setje seg i mot arbeidet med å implementere fagfornyninga, men når det gjaldt å delta på pilotprosjektet kunne dei nok ha vore meir negative. Derimot godtok dei å delta på arbeidet, noko som kan tolkast som at dei møtte det med positive haldningar i sidan dei ikkje hadde noko val. For begge lærarane som har vore intervjuja så gjev dei uttrykk for at dei meiner at arbeidet med å innføre fagfornyninga er viktig arbeid, men at det kan verke

som at dei ikkje er heilt tilfreds over innhaldet i prosessen, då dei uttrykkjer seg på måte som er meir negativ enn positiv. Dette blir bekrefta gjennom sitatet «Det er jo viktig arbeid selvfølgelig. Alle veit du at dette er viktig arbeid. Det var jo det».

Lærarane møtte den nye læreplanen med eit elevfokus og hadde frå første dag eit fokus på korleis fagfornyninga skulle fungere i praksis for elevane, men opplevde at måla og læreplanen som blei presentert heller var for overordna og lite konkret. Dette kan illustrerast gjennom sitatet: «Så det blir veldig på det generelle grunnlaget. Lite eksempler i forhold til hvordan kva man kan gjøre det i faget da for eksempel norskfaget da så ble det altfor generalisert».

Begge lærarane gjev uttrykk for at dei ikkje var nøgd med måten ein starta implementeringa på. Det kan virke til at det ligg ein skuffelse og irritasjon over korleis arbeidet med innføringa har blitt lagt opp. Gjennom intervjuet med lærarane er det heile vegen gjennomgåande at fokuset har vore på korleis ein skal bryte ned fagfornyninga for å få den til å treffe elevane, og korleis elevane skal få eit utbytte av denne. Dei uttalte seg på ein måte som kunne tolkast som at dei ikkje var nøgd med arbeidet med læreplanen, slik det var blitt. Det kan tolkast som at dei meiner at fagfornyninga drar med seg for mykje at tidlegare læreplan. Dette blir illustrert i sitatet: «Det ble for upersonlig på en måte. Det var ikke rettet mot oss som lærere her, kanskje i forhold til hvordan vi har jobbet før og våre planer.»

Lærarane refererer også til ein skepsis blant kollegaer, som viser seg i ulik grad alt etter erfaring med tidlegare læreplanar. Fleire av dei som hadde vore med på å innføre læreplanar tidlegare i si karriere, har opplevd at resultatet har vore at dei nærmast har blitt lagt i ei skuff og ikkje ført til ei særleg endring.

Det blir referert til at nokre av kollegaane drar kjensel på element i den nye læreplanen som dei har vore borti før, og at det blant nokre kollegaer blir ytra ein viss skepsis og det kan stillast spørsmål om dei meiner at det ikkje har vore nokon stor suksess tidlegare.

Lærer 1 seier:

Jeg har bare opplevd 2 læreplaner da og, Ja når den nye kom, så hører jeg de som har jobba før meg sier enda en ny lærerplan...Og den er så lik den og den læreplanen.

.....det er nok mange som har vært med på å lage mye planer, som kan ligge i ein skuff, sånn at det kan være litt skepsis.

Slik sett kan det verke som at det er skilje i kor stor grad av skepsis dei ulike lærarane har ut frå kor mange læreplanar dei har vore med på å innføre tidlegare.

På spørsmål om det blei konflikhtar på skulen når innføringa vart kjend, svara lærar «Nei. Alle er innforstått med at sånn må det vere» og legg til at «men det var kanskje litt sutring da ikkje alle var så glad, men litt sutring i starten ja». I og med at det var bestemt at fagfornyinga skulle innførast så hadde ikkje skulen noko val, noko som kan ha vore ein faktor som førte til eit lågt konfliktnivå. Både lærar 1 og lærar 2 meinte at det var vanskeleg å vite kva meining leiinga hadde om den nye læreplanen sidan dei har «plikt til å gjennomføre det».

5.1.2 Inspektør

I intervju med inspektør som har jobba i same stilling over ein lengre periode nemner at han kjenner til at det blei sendt inn ein uttale i høyringsrunda, men at det ikkje blei jobba systematisk og grundig med fagfornyinga før 2020. Den var altså kjend for skulen og leiinga lenge før den skulle tre i kraft 1.1.2020, men implementering av den blei ikkje prioritert. Informanten nemner også at både leiing og lærarar var i utgangspunktet positiv til den nye læreplanen, og at spesielt fokuset på djupnelæring blei tatt godt i mot. Han presiserer også at han trur dei fleste ikkje meinte at det var behov for noko nytt, men at dei synast at det var fleire positive element. Dette kjem fram i sitatet: «Jeg tror nok at dei synes at mye av innholdet på en måte, med dybdelæring og sånne ting har vært positivt».

5.1.3 Rektor

I intervju med rektor kjem det fram at han vart kjent med fagfornyinga gjennom kursing med statsforvaltaren og den digitale kompetansepakken til udir. Han er litt usikker på om både skulesjef og rektor var med, men det var ikkje noko veldig omfattande opplæring, meir ei forventning om at rektor tar prosessane vidare ut i frå det. Rektor nemner også at skulen hadde vore med på pilotprosjektet og opplevde at lærarane var godt skulerte i fagfornyinga, men at den ikkje var godt nok gjennomarbeidd. Han restarta prosessen då han byrja i jobben, sidan han vart tilsett etter at pilotprosjektet var gjennomført. På spørsmål om korleis lærarane

møtte fagfornyinga, er svara noko tvetydige, då fagfornyinga var godt kjent då han byrja i jobben. Likevel så nemner han at han måtte restarte prosessen med fagfornyinga og at det har vore fokusert på det profesjonelle læringsfellesskapet.

Han seier:

Etter at eg kom her så opplevde eg at det var mykje mindre robust læringsfellesskap.

Denne skulen har eigentleg jobba mest med å bli ein organisasjon, dei har bytta leiarar.

Dei som jobbar på ungdomstrinnet har hatt 5 ulike leiarar siste 8 åra.

På spørsmål frå intervjuar om ein møter mindre skepsis blant lærarane når ein har eit lærande profesjonsfellesskap, så blir skulen samanlikna med tidlegare arbeidsplass der dette var godt innarbeidd.

Rektor utdjupar:

Forskjellen på her og der er at her er det framleis slik; nei, no kjem han med noko nytt att. Men på NN skule så opplevde dei det ikkje som noko nytt. Dei opplevde det slik at dersom vi begynte med noko nytt så hekta vi det på noko gammalt. Til dømes Inkluderande Barnehage og Skolemiljø (IBS) og vidare med fagfornyinga og inkluderande praksis, tverrfaglege tema og desse tinga der, det kunne ein få til å henge saman og då blei det meir aksept for det.

5.1.4 Oppsummering punktvis:

1. Det var ein viss skepsis blant lærarar til ny læreplan, men dei var einige og klar over at det var eit pålegg ovanfrå, som dei ikkje kunne seie nei til. Dei eldre lærarane som hadde vore med tidlegare var mest skeptiske. Lærarane hadde tidleg fokus på kva det ville sei for arbeidet i klasserommet.
2. Rektor var opptatt av å skape eit robust læringsmiljø, og utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet. Inspektør var tydeleg på at skulen ikkje hadde behov for ein ny læreplan, men at den blei tatt positivt i mot.

3. Begge lærarinformantane meinte at det var vanskeleg å vite kva leiinga meinte om fagfornyinga, sidan dei har «plik» til å innføre den.

5.2 Kva prosessar blir iverksett?

5.2.1 Lærarane

I arbeid med innføringa av fagfornyinga har det blitt gjennomført ulike prosessar ved skulen for å implementere LK2020. Begge lærarane fortel at første arbeidet med fagfornyinga var gjennom arbeid med nemnde pilotprosjekt. Der var fokuset at dei ulike teama skulle jobbe saman med ulike typar «workshops», derav oppgåver og filmar gjennom utdanningsdirektoratet sine filmar. I arbeidet med filmene var det oppgåver som skulle løysast i form av samtale og dialog i etterkant. Det var ingen innleveringar, meir som eit sjølvstudium. Dette gjekk føre seg i utvikingstida over eit skuleår, og skulle bli leia av rektor. I praksis vart det stor grad av sjølvstudie.

Dette kjem fram i sitat frå lærar 2:

Det skulle jo ledes gjennom rektor da, som hadde det ønsket om at vi skulle være i det pilotprosjektet som hun kalte det. Ja, men det var jo mye sjølvstudie vil jeg si, for å bli kjent med det her, og så vi satt jo mye med dei oppgavene, videovalg og sånn da.

Både lærar 1 og lærar 2 gjev uttrykk for at dei ikkje hadde særleg utbytte av pilotprosjektet, og at det var få «knaggar» å henge dei nye elementa på gjennom sitatet: «Nei, det var lite knagger nei, det var lite å henge ting på for generalisert, synes eg».

På spørsmål om korleis arbeidet vart vidare etter «pilotprosjektet», så blei det jobba meir på planstadiet. Dette var krevjande då det blei opplevd vanskeleg å sjå som skulle gjerast heilt konkret og at det var svært lite direkte retta mot dei ulike faga. I følgje både lærar 1 og lærar 2 så var det utfordrande å sjå kva dei skulle gjere annleis heilt konkret.

Sentralt i utviklingsarbeidet på skulen er at det er ei plangruppe bestående av lærarar frå barnetrinn, mellomtrinn, ungdomsskule, rektor, inspektør og tillitsvalt. Desse har vore sentrale i arbeidet med å planlegge korleis skulen skulle implementere fagfornyinga. Rolla til gruppa er å vere med å dra lasset og sette i gang arbeidet med utviklingsprosjekt. Desse har ei overordna rolle. På spørsmål til lærarane om dei hadde ei rolle «utover dei andre tilsette» så svara lærar 1:

Jo de har vel de skal vel dra lasset for oss, tenker jeg, men for er jo ikke blitt spurt på forhånd om vi hadde noen tanker om gjennomføring av og eller hvordan vi skulle jobbe med implementering av fagfornyelsen. Det har vi ikke.

Intervjuar stilte spørsmålet «dersom dykk skulle tatt prosessen ein gang til og gjort noko annleis? Ville de då ha vore med på pilotprosjektet»? Svaret som kom frå lærarane var: «Det hadde vi droppa». Etter pilotprosjektet vart det tilsett ny rektor, og arbeidet med fagfornyinga var restarta. Vidare vart det jobba mykje med kompetansemåla, og samanlikna endringar frå LK06.

Det blei fokusert og lagt vekt på dei nye omgrepa som kjerneelement og tverrfaglege emne, og skilnaden på tverrfaglege emne og fleirfaglege emne. Dette kjem fram i sitat både frå lærar 1 og lærar 2:

Lærer 1: «Ja da begynte vi litt med de begrepene som er i den nye læreplanen. Det og vi snakker om kjerneelementene og litt sånn. Ja, vi begynte litt i bunnen på en helt ny måte».

Lærer 2: «Forskjellen på flerfaglig emne og tverrfaglig».

Ut frå det lærarane seier kan det virke som at det er meir vanleg enn uvanleg på skulen at det var forvirrende for lærarane med dei ulike omgrepa, og at det tidleg i prosessen ikkje har blitt avklart kva betydning dei ulike omgrepa har og kva dei tyder, men at dette vart betre etter kvart. Dette kjem fram av følgjande sitat:

.. jeg tror det er mange som på en måte var veldig sånn låst i dei her begrepene. Hva er dei forskjellige? Hva jeg skal hente ut av tverrfaglige emna, hva jeg skal hente ut av kjerneelementene? Hva betyr det?.

«... Ja, så det var litt sånn begrepsforvirring i starten, før man har klart å samle trådene litt da».

Ut i prosessen med omgrepsavklaringar starta arbeidet med å lage årsplanar. Her var fokuset å sjå på dei tverrfaglege emna og sjå samanhangen mellom kompetansemåla i dei ulike faga. Og finne ut kva emne som kunne gå inn i dei ulike faga. Vidare har dei jobba med fagplanar der dei har jobba i grupper på barnetrinn, mellomtrinn og ungdomsskule for å sy det saman til å bli ein raud tråd frå første til tiande klasse. Prosessen på skulen har vore relativt lik på alle trinna, og det har ikkje vore prioritert annleis på t.d. ungdomstrinnet kontra barnetrinnet.

Dette kjem fram av sitatet:

Så har vi gått vidare til fagplaner og hvor vi har jobba på barneskole, mellomtrinn og ungdomsskole og så sydd det sammen, sett at det på en måte er en helhet fra 1 til 10, en rød tråd.

Djupnelæring har også vore tema gjennom prosessen og er eit av dei mange nye omgrepa i planen, som har ført til nokre forvirringar, men begge informantane nemner at arbeidet med årsplanar har blitt endra og gjeve plass til å gå meir i djupna.

Dette blir bekrefta gjennom sitatet:

Spesielt i fagene som har kompetansemål over flere år da, 5 til 7.trinn. Hva skal vi ta hvor? bare for å kunne ha fokus på færre områder og ha mer dybdelæring.. Så det vil jeg jo si kommer inn i den årsplanen-jobbingen vi gjør. At vi siler ut noe, hva skal vi gjøre på hvert trinn da i forhold til de kompetansemålene.

Parallelt i prosessen med ny læreplan har også spørsmålet om nye lærebøker og nye læringsplattformer dukka opp. Lærarane legg vekt på at det å skulle ta stilling til nye læringsplattformer samtidig som ein innfører ein ny læreplan er ein viktig prosess, sidan det fagfornynging er ein læreplan som ikkje skal endre den tidlegare planen, men nettopp fornye den. Dei nemner at dette kan vere utfordrande, både for dei som skule, men også for dei ulike aktørane som står bak både lærebøker og læringsplattformer. Dei nemner at dei ser utfordringane med å t.d. lage ei bok basert på kompetansemål når skulane lagar egne planar med tverrfaglege mål ulikt frå lærar til lærar.

Intervjuar stilte spørsmål om dersom ein skulle ta prosessen på nytt om det var noko som burde vore gjort annleis, og då blir arbeid med fag i vidareutdanning dratt fram. Det å kunne jobbe meir fagspesifikt frå starten og finne ut kva er konkret skal kvar enkelt lærar endre på for at fagfornynging skal bli implementert. Både lærar 1 og lærar 2 har vore igjennom vidareutdanning i sentrale fag, og legg vekt på at det har blitt vore til god nytte, for å forstå fagfornynging og korleis den kan brukast i praksis.

Dei føreslår også at måten å implementere fagfornynging burde vere å ha samarbeid med t.d. ein høgskule som jobba med kompetanseheving inn mot dei ulike fag. Det blei også presisert

at det var viktig å vere ute på skulane og få til dialog. Dei har følt at det tidvis kun har vore monologar og einvegskommunikasjon.

Dette blir bekrefta gjennom sitatet:

Eg tok Norsk 5 til 10 i fjor på Høyskolen i Østlandet vidareutdanning det var. Det var noe helt anna, måte å få et innblikk i fagfornyelsen på. Det finnes så masse bra artikler som er skrevet og måter man kan sette seg inn i fagfornyinga. som går på det her med direkte på fagene, som på en måte ikke blir for generelt.

Og sitatet:

Høyskolene reiser jo rundt og har forelesning og har sånn kompetanseheving innenfor for eksempel fagfornyelser eller digital kompetanse og sånt da at det kunne ha vært noe mer sånt, da som var knyttet direkte til en høyskole som kom her og på en måte hørte litt på oss da hva det var vi lurte på, for det var jo bare monolog fra udi side til oss. Så jeg fikk. Det jeg sitter igjen med, og på en måte sånn som jeg ser fagfornyinga fikk jeg liksom gjennom det norske studiet, altså, det var veldig fin måte å se på.

5.2.2 Inspektør

Inspektør fortel at dei i forkant ikkje jobba nemneverdig med fagfornyinga, anna enn at det blei skrive ein høyringsuttale tidleg i prosessen. Denne gjekk meir på det overordna. Det vert ikkje nemnt at skulen har delteke på eit pilotprosjekt. Dette blir bekrefta gjennom sitatet: «...jeg vet at det har vært skrevet i en uttale, ja. Men det, det var nok mere sånn. Nei, det har vært ikke. Det vart ikkje jobba grundig med det, det var sett på litt overordna».

Arbeidet med å implementere fagfornyinga på skulen starta ikkje for fullt før 1.januar 2020, og var planlagd å jobbe med det framover våren 2020, men var amputert grunna nedstenginga under pandemien. Arbeidet som vart planlagt blei vanskeleg å gjennomføre pga. heimeskule, men dei prøvde likevel å ha det med seg i planlegginga og førebuingane trass i at dei ikkje visst korleis dette skulle gå framover. Sjølve arbeidet starta ikkje for fullt opp før hausten 2020, med «moccane» og planleggingsverktøyet på udir.no som hjelpemiddel og rettesnor.

Dette blir bekrefta gjennom sitatet:

Det var vel egentlig ikke før liksom då me hadde starta skoleåret tjuetjue at vi virkelig sett i gang, og så var det jo det ikke så lett eller da fordi at det Var liksom utover våren hadde sett av diverse tid til dette her. Så kom nedstengingen på pandemien, så det var jo litt amputert i forhold til det vi hadde planlagt å få gjennomført det skoleåret, men så var jo det var jo litt sånn forberedelse og kinking på læreplaner og sånn på et tidspunkt, uten at man visste helt kossen det kom til å ende opp.

Gjennom prosessen med å nytte utdanningsdirektoratet sine hjelpemiddel så nemner inspektør at tidsbruken blei feilvurdert, då ein prøvde å nå over alle delane på litt for kort tid. Resultatet blei derfor overfladisk. Han nemner at dei tidvis hasta seg igjennom ulike emne, og burde heller kanskje ha valgt å ha meir fokus på enkelte deler som ein hadde meir bruk for. Dette kan ha samanheng med at fagfornyinga kom utanfrå, som eit pålegg. Det var ikkje ein læreplan som vaks fram og som verken leiarar eller lærarane meinte trengst i skulen.

Som kjem fram av sitatet:

Det skulle nok ha brukt enda lenger tid på alle delene i det materiellet til utdanningsdirektoratet, me feilvurderte kanskje litt tidsbruken der sånn at det noko året ble litt overfladisk, tror jeg følte på at vi måtte liksom hasta oss litt for mye igjennom, me kunne kanskje ha valgt å ha litt større fokus på enkelte deler av sånn med på en måte vurderte at det har vi stor stor bruk for.

Til liks med lærarane nemner også inspektør plangruppa som sentral i utviklingsarbeidet på skulen. Der administrasjon, avdelingsleiarar, inspektør og sosiallærer er saman, med innspel frå fagforeining planlegg kursen for korleis ein skal jobbe på skulen. Grunna pandemien har ikkje arbeidet blitt slik som planlagd, og det har blitt arbeid i mykje mindre grupper enn først tiltenkt. Dette har ført til at det har vore utfordrande å halde den raude tråden i arbeidet. Det har vore dei same som har jobba i grupper heile den første tida, som har ført til at den gode refleksjonsarenaen blir svekka.

Etter kvart som samfunnet blei meir normalisert har skulen også trappa ned fokuset på fagfornyinga. På spørsmål frå intervjuar om skulen har avslutta arbeidet, så er svaret at dei

ikkje har avslutta arbeidet, men at det heller ikkje er eit fokusområde på anna vis enn at dei til ei kvar tid har element av fagfornyinga med seg i plan og planleggingsarbeidet. Arbeidet vert dermed ikkje jobba strategisk med, men heller som ein del av anna utviklingsarbeid. Her blir det nemnt t.d. tverrfaglegheit saman med prosjekt Inkluderande barnehage og skulemiljø (IBS).

Dette blir bekrefta gjennom sitatet:

På den måten så er det avsluttet, men det kommer jo hele tiden opp i. Vi har prøvd å trekke litt, veksla på det med det inkluderende barnehage og skulemiljø prosjektet og det og tenke inkludering og tenke tverrfaglighet. Ja. Så sånn sett så er det jo en prosess hele tida, men akkurat med har vi ikke brukt.

På skulen har dei som ein del av utviklingsarbeid grupper som blir kalla for «storlag».

Lærarane på t.d. 1-4 klasse er eit storlag, saman med sin avdelingsleiar, det same med 5-7 og 8-10 storlag.

5.2.3 Rektor

Leiinga ved skulen er samansett av rektor, assisterande rektor og tre avdelingsleiarar.

Fordelinga ved skulen er i hovudsak at rektor har ansvar skuleutvikling, medan dei andre har ansvar for drift av sine avdelingar. I prosessen med fagfornyinga er det hovudsakleg rektor

som har hatt ansvaret for å drive denne. Både rektor, insepektør og lærarane nemner at pilotprosjektet skulle vere som ein start på fagfornyinga ved skulen. Noværande rektor var ikkje i den rolla når prosjektet starta, då han kom inn seinare. Når han kom inn var prosessen i gang og fagfornyinga var kjent for dei tilsette, etter hans oppfatning.

Trass i arbeid med pilotprosjekt og arbeid frå udir så var blir det nemnt deler av kompetansepakkane frå udir ikkje var godt nok gjennomarbeidd, og at dei starta litt på nytt etter å ha gjennomført desse.

Dette kjem fram av sitatet:

Skulen var jo med pilotprosjektet. Det har dei kanskje snakket om. Så min oppfatning er at lærarane blei ganske godt skolert, for dei fikk jo veiledning, men det var nok ting som ikke var nok gjennomarbeid gjennom kompetansepakken.

Rektor nemner også at prosessen med å byggje ein ny skule og at fleire skulekrinsar har blitt slått saman har tatt tid og vore jobba med over fleire år. Dette har naturleg nok gjort til at det har vore utfordrande å skulle drive fleire utviklingsprosjekt samtidig som at ein skal byggje opp og ikkje minst drive ein skule. Rektor legg vekt på at det er viktig å byggje læringskultur over tid og at dette naturleg nok ikkje har blitt prioritert nok ved skulen då fokuset har vore å bli til «ein» skule. Det har også vore hyppig utskifting av leiarar ved skulen noko som også blir nemnt som er dempar på utviklingsarbeidet.

Dette kjem fram i sitatet:

...og så når eg kom hit når jeg da og det kan være min oppfatning av det. Er ikke sikkert at det er stemme heller. Men det var en mye mindre robust fellesskap. Denne skulen har egentlig jobbet mest med å bli ein organisasjon, så har dei byttet ledere sant. Dei som jobber i ungdomstrinnet har jo hatt 5 ledere dei siste 8 årene.

Det har også vore eit fokus hos rektor å tenke langsiktig og byggje opp eit robust læringsfellesskap, slik at nye utviklingsprosjekt og prosessar ikkje blir sett på som ei belastning for personalet, men heller lar eksisterande praksis og utvikling glir naturleg inn i kvarandre.

Dette kjem fram i sitatet:

Treng ikke nødvendigvis ha nye prosjekt, men i hvert fall halde prosesser i kollegiet i gang, da som gjer at de må jobbe sammen. De må jobbe kollektivt i lag. Det er i hvert fall min erfaring at du.

Frå tidlegare arbeidsplass har rektor erfaring med at han har jobba aktiv med å byggje eit læringsfellesskap der det har blitt dei har kopla dei ulike prosessane opp mot kvarandre, t.d. så har dei sett på kva samanhengar har det vore mellom eksisterande utviklingsprosjekt og fagfornyinga og prøvd å finne ein raud tråd i dette, og at det dermed blir meir aksept for å komme i gang med nye prosjekt og nye prosessar, noko som blir bekrefta gjennom sitatet «Begynte vi med noe nytt, så heftet vi det på noe gammelt. Da for eksempel så hadde vi jobbet med inkluderende barnehage og skolemiljø. Det udir prosjektet».

5.2.4 Oppsummering av prosessar som vart sett i gang:

1. Skulen deltok og sendte inn uttale i høyringsprosessen i forkant.
2. Pilotprosjekt var ein del av implementerings prosessen. Både lærarane og rektor peikar på pilot-prosjektet gjennom utdanningsdirektoratet. Inspektør nemnde ingenting om dette. Tidlegare rektor leia prosjektet, men lærarane følte dei lærte lite av dette.
3. Etter 1. januar «re-starta» skulen og byrja å jobbe med kompetansepakkane og filmane frå Utdanningsdirektoratet på ny. Både inspektør og lærarane meinte at dei i denne prosessen gjekk for breitt ut og prøvde å nå over for mykje på kort tid. Dei burde heller ha gått meir i «djupna». Arbeidet med kompetansepakkane stoppa opp når pandemien braut ut, og i følgje inspektør aldri blitt jobba systematisk med i etterkant.
4. Vidareutdanning – Lærarane er tydelege på at fagfornyninga ikkje blei innført før dei tok vidareutdanning og lærte om korleis dei skulle implementere denne inn i klasserommet gjennom fag. Vidareutdanninga vart tatt på eige initiativ for å lære meir om faget.
5. Arbeidet med årsplanane har gått parallelt med alle dei andre prosessane, og har vore ein viktig del i dei ulike prosessane, då dei er sentrale i det systemarbeidet.

5.3 Korleis sikre at fagfornyninga når ut til elevane?

5.3.1 Lærarane:

I intervju med lærarane kjem det fram at dei ikkje er heilt nøgde med korleis fagfornyninga vart presentert frå byrjinga av, og at det var forlite fokus på fag og korleis ein kan gjere det. Begge lærarane legg vekt på at det var utfordrande å sjå korleis dei skulle bruke dette i klasserommet, og kva konkrete endringar skulle ein gjere for at fagfornyninga blei implementert. Dei bruker norsk-faget som eksempel, og stilte spørsmål om t.d. kva konkrete endringar måtte dei gjere i norskfaget for at fagfornyninga skulle nå fram. Dette meinte dei mangla i dei ulike fasane av implementeringa, og at fokuset var for mykje retta mot å lage gode planar.

Dette kjem fram i sitatet:

At det er veldig lite direkte rettet mot et fag, hvordan man kan gjøre det. Hva er nytt i norskfaget som jeg bør ha fokus på? Hva er det jeg skal gjøre annerledes helt konkret? Det mangler, derfor var det veldig vanskelig da vi satt og så veldig mye på sånn kompetansemålene.

Lærarane nemner også at omgrepsforvirringa og kunnskapen om kva dei ulike nye omgrepa tyder var gjorde til at det blei ei usikkerheit om kva som eigentleg var endringane i den nye læreplanen. Omgrepsavklaringane vart ikkje jobba konkret med før januar 2020, noko som blir understreka i sitata:

Hva er nytt her og der i seg sånn? Men det blir veldig vanskelig hvis du bare skal forholde deg til kompetansemål. Hvis du ikke vet hva dreier kjerneelementene fra om for eksempel, hva betyr kjerneelementene i de forskjellige fagene? Hva er det de skal endre?

For å sikre at fagfornyninga når ut til elevane ser lærarane det i samanheng med at alle skulen har jobba aktivt med å lage årsplanar for dei ulike faga som inkluderer fagfornyninga. Undervisningsopplegga i klasserommet byggjer på dei ulike årsplanane, og såleis kan dette vere ein måte å sikre at fagfornyninga når ut til elevane.

Dette kjem fram i sitatet:

Vi jobber jo en god del i kollegaiet med årsplanen da. Og årsplanen skal jo være lenket til undervisningsopplegg. Den er jo det, du legger inn årsplanen, så legger du inn fag, og så legger du inn alt det tverrfaglige opplegg og. Hva du har tenkt Og så er jo det linka til det undervisningsopplegget du har tenkt å gjennomføre både for at det skal være dokumentasjon og tenker jeg for at det skal være resirkulerbart at du kan bruke det på nytt igjen.

Det blir også nemnt at fagfornyninga når ut til elevane indirekte grunna nye læreverk, nye skulebøker, meir digitalt arbeid og meir arbeid med djupnelæring. Dei får meir tid til å fordjupe seg i emner på tvers av dei ulike faga:

I hvert fall litt sånn. Implisitt kan man jo si da i form av nye skolebøker. Jobbe mye mer digitalt. Mer tverrfaglig enn før. De merkes godt i forhold til det her. Med og kanskje også dybdelæringen, at de får bedre tid da, og at de vet på en måte hva, hva målet er.

5.3.2 Inspektør:

Inspektør nemner at det spesielt har blitt meir fokus på tverrfaglegheit i skulen, gjennom t.d. temaveker. Men ellers er det ikkje så store endringar for elevane, utanom det som har blitt gjort med det digitale. Tidlegare så brukte vi meir datamaskinene og ipadane som skrivebøker, men nå har vi kun ny lærebok i matematikk og digitale bøker i dei andre faga.

Inspektør nemner også at det er viktig at det blir med i planleggingsarbeidet og årshjul og årsplanar er forankra i fagfornyinga, som igjen fører til at vekesplanglegginga blir forankra i det sammen. Når dette er gjort er inspektør tydeleg på at det er læraren si rolle å omsetje dette ut i klasseromma og sikre at elevane får opplæring i tråd med læreplanen. Måten ein som leiar kan ha oversikt over dette på er å ha oversikt over planane som er tilgjengeleg for heile kollegiet, samtidig som at ein må stole på kvar einskild lærar i klasserommet.

Dette kjem fram av sitatet:

Altså både vi må jo på en måte stole på at ting som står på planene som blir delt ut blir gjennomført, så vekeplan og og litt sånne. Ting som lærer. Han har laget til digitalt. Ja, ja, det er i veien. Måte å bare ja ja. Bare, så må ein jo ut for å sjå da.

5.3.3 Rektor

Rektor nemner også at han opplev at lærarane jobbar godt med tverrfagleg i skulen, og at dei etter at dei byrja å jobbe med fagfornyinga har bygd vidare på tidlegare tverrfaglegarbeid.

Skulen har også ein årsplananalyse mot slutten av kvart skuleår, der lærarane går igjennom kva dei har vore igjennom i skuleåret og kva som må førast over til neste skuleår. Rektor seier at dette er med på å sikre at elevane får den opplæringa dei har krav på, innanfor gjeldande læreplan. Han legg også til at utfordringa er at dei ikkje klarer å kontrollere kor djupt dei gått i

dei ulike måla, og kor mykje dei elevane har lært. Ein slik analyse vil kunne seie om aktuelle tema har vore på dagsorden eller ikkje.

Rektor seier:

Her kjører vi en årsplan analyse i juni. Der vi går igjennom kva vi har gjort med tema vi lovde at vi skulle gjøre noko med i årsplan, og det det har fungert. Men så kan du ikke garantere at alle mål og alle er behandlet like dypt så det er vel det som er svikten i systemer da.

Dersom dei ikkje har gått igjennom eit bestemt tema eller emne, eller at det er mange som har utfordringar med dette, så blir det tatt opp og brukt meir tid på neste skuleår, for å sikre at alle får nok opplæring. Men det er heilt klart ein svikt i følgje rektor, spesielt ved lærarskifte etter eit skuleår er det fort at det ikkje blir følgt godt nok opp.

Dette kjem fram av sitatet:

Jeg bruker gjerne eksempelet med likhet, nei, ligning og ulikhet i. Altså hvis jeg er lærer i matemaikk et år og ser at denne klassen trenger faktisk å bruke lengre tid på ligninger. Da er det ikke vits å bruke tid på ulikheter, men da er det jo veldig viktig at eg som lærer vet at vi må huske på å ta ulikhet til neste år, for det gikk vi ikkje gjennom i fjor. Men det er en risiko. I dei klassane du bytter lærer for eksempel.

5.3.4 Oppsummering punktvis:

1. Lærarane har frå første stund hatt som hovudfokus korleis dei skulle jobbe i klasserommet for at fagfornyninga skal nå fram til elevane. Det var først når dei fekk jobbe med faget gjennom vidareutdanning at dei følte dei fekk implementert den nye læreplanen inn i undervisninga.
2. Leiinga sin einaste metode for å sikre at fagfornyninga når ut til elevane, er gjennom årsplanar og vekeplanar. Det var manglande oppfølging frå leiinga si side.

6.0 Drøfting

6.1 Korleis blei fagfornyninga møtt?

I teorikapittelet gjer eg greier for to hovudteoriar, top-down bottom-up hovudsakleg av Matland og translasjonsteori av Røvik.

Implementeringa av fagfornyninga er ein top-down basert prosess då fornyninga av læreplanen aldri var noko som blei etterspurt frå lærarane eller skulane. Det starta med politikarar og fagpersonar, og blei innført ovanfrå og vidare nedover på dei ulike nivåa. I oppgåva vel eg derfor å nytte Matland si tolking av top-down bottom-up. Han legg til grunn at tvetydigheit og konflikt er sentralt i alle implementeringsprosessar noko han forklarar blant anna i sin kombinasjonsmodell, der han deler inn prosessen dei fire prinsippa administrativ, politisk, eksperimentell og symbolsk implementering(Matland, 1995, s.159-160). For denne studien vil eg drøfte funna i analysen opp mot alle dei fire prinsippa.

Ved innføringa av ein læreplan kan ein sjå på det som ein idè som blir overført til praksis, noko som blir beskrive som kontekstualisering i Røvik si tolking av translasjonsteori. Han nemner også areanaer og reglar som to retningar innanfor kontekstualisering(Røvik, 2007). Denne teorien vil saman med Matland si tolking av top-down teorien vere overordna for drøftinga eg skal gjere i dette kapittelet, då fagfornyninga som nemnt ikkje starta som noko som blei etterspurt, men meir som ein prosess der målet heile vegen har vore å tileigne elevane meir kunnskap for å kunne møte framtida. Framtida er som kjent vanskeleg å spå, og det kan derfor tolkast som at start-fasen av fagfornyninga er eit resultat av ein idè og prosessen med implementering er vegen mot å setje idèen ut i praksis.

6.1.1 Korleis møtte lærarane fagfornyninga?

I spørsmålet om korleis fagfornyninga blir møtt, ligg det i spørsmålsstillinga at ein vil vite korleis prosessen har vore i startfasen. I teorikapittelet gjer eg greie for korleis prosessen med ny læreplan starta. Utgangspunktet var omlegginga kunnskapsløftet etter råd frå OECD om ein meir målstyrt og resultatorientering skule, og evalueringa av læreplanen, også regissert gjennom dei. OECD er ein samarbeidsforum som for å betre dei økonomiske og sosiale

spørsmål, slik at medlemslanda skal få betre vilkår til å gjennom politiske verkemiddel sikre tryggleik og vekst(Haug, 2020). Heile prosessen med fagfornyinga fram til den nådde kvar enkelt kommune tolkar eg som ein politisk prosess. Det var også i denne fasen at både lærarane og leiinga møtte fagfornyinga.

Matland skriv at politisk implementering vert kjenneteikna med låg tvetydigheit, men med høgt konfliktnivå(Matland, 1995). Lærarane er tydelege på at innføringa av ein ny læreplan var noko dei var pliktig til å gjere, som ein top-down prosess, sidan det var bestemt av både storting, regjering og departement. Det var dermed lite diskusjon på skulen om den skulle innførast eller ikkje, diskusjonen gjekk heller på nytteverdi. Sjølv om nokre var meir skeptiske enn andre.

Historisk har det variert kor lenge det har vore mellom kvar læreplan. Lengda mellom LK06 og LK20 er av dei som har lengst intervall mellom seg. Dette gjer til at fleire av dagens lærarar ikkje har opplevd å jobbe med andre læreplanar enn LK06 og heller ikkje vore med på å innføre ein ny læreplan. I motsetnad til dei som t.d. har meir erfaring, som gjerne har vore med på å innføre opptil fleire. Dette gjev naturleg nok svært ulikt utgangpunkt då ein gjerne tar med seg erfaring frå tidlegare inn i ein slik prosess.

I intervju med lærarane kjem det fram at det første møtet med fagfornyinga ikkje var konfliktfylt, men det var som nemnt over noko skepsis, spesielt blant dei lærarane som hadde vore med på å innføre læreplanar tidlegare. Erfaringa deira var at det ikkje var særleg samsvar mellom planverket og det som skjedde i praksis i klasserommet, og dermed ein skepsis til endå ein ny plan. Det kan stillast spørsmål om det har vore ein mislukka prosess og at oversettinga ikkje har funne stad. Lærarane nemner i intervjuet at dei ser på fagfornyinga som noko som er bestemt, og noko dei er må vere med på. Det kjem ikkje fram i intervjuet at det har vore noko form for konflikt i særleg stor grad, men at det har vore ei grad av usemje, og ein heller «stille protest» mot den nye planen. Dette kan sjåast på som ein form for konflikt. Inspektør seier i intervjuet at han helsa læreplanen velkommen, spesielt fokuset på djupnelæring. Samstundes presiserte han at han ikkje meinte at det var behov for noko nytt i skulen. Det kan tolkast som at han var nøgd, og at dei vart pålagd noko dei eigentleg ikkje trengte.

Det andre elementet som Matland (1995) viser til er tvetydigheit(Matland, 1995). Denne seier Matland er låg ved politisk implementering, noko som kan tolkast som at budskapet skal vere klår og tydeleg og liten tvil om kva den inneber. I sitt første møte med fagfornyinga så er det ingen teikn på at det er noko form for tvetydigheit, då den blir presentert som ei fornyande form av eksisterande læreplan, LK06, men med meir fokus på djupnelæring og tverrfagleg arbeid. Det var ikkje tvetydigheit i særleg grad kring desse omgrepa i byrjinga, då dei i stor grad er sjølvforklarande. Seinare i prosessen seier begge lærarane at spesielt arbeidet med dei tverrfaglege temaa, og med kjerneelementa var utfordrande å forstå. Dei seier t.d. at dei synast at arbeidet blir for generelt og at det er for lite konkretisering og eksempel. Dette kan tolkast som at det er ei tvetydigheit i desse elementa.

Matland (1995) seier at administrativ implementering vert sett på som lite konfliktfylt og med ei lav tvetydigheit(Matland, 1995). I tida etter at den blei politisk vedteken blir ansvaret for innføringa i stor grad lagt på kommunane og dei enkelte skulane, rett nok med hjelp frå Utdanningsdirektoratet. I perioden frå den blei vedteken i stortinget til det tredje i kraft 1.januar 2020 blei det brukt midlar på at skulane kunne delta og bruke kompetansepakkane tidleg i prosessen, omtalt i studien som pilot-prosjekt. Dette var nettbasert undervisning med drøftingsoppgåver som omhandla dei ulike delane og elementa som var nytt i planen. Alle videoane, intervju og arbeidet rundt dette har nok vore ressurskrevjande. Samtidig fekk ikkje kommunane og skulane auka sine økonomiske rammer på budsjettet. Det blei ikkje tilført friske midlar (pengar) til dei enkelte einingane, så det kan kanskje sjåast på som eit spleiselag. Det er liten tvil om at lærarane og skulane fekk ei ekstra arbeidsbelastning med ny læreplan. Dette kan heng også saman med lærarane sin noko spesielle arbeidstidsavtale som er delt opp i bunden og ubunden arbeidstid, der undervisningstid og planleggingstid er ein del av den bundne. Det er mange oppgåver som fell inn under planleggingstida, blant anna arbeid med nye læreplanar. Leiinga har styringsrett over denne tida, og det kan vere ei krevjande øving å finne ut kva som er passeleg arbeidsmengd. Det kan då vere lett for i ein implementeringsprosess å forvente at det blir gjort meir enn det er tid til for lærarane. Ein slik situasjon er ikkje ukjent for dei fleste som har jobba i skulen, der det har blitt tilført midlar, men brukt på eit høgare nivå. For lærarane som i praksis står med arbeidet og skal realisere fagfornyinga har ikkje fått midlar, men må ta denne av si planleggingstid.

Er dermed alle tilsette alltid lojale mot pålegg og restriksjonar som kjem frå eit høgare nivå i organisasjonen? Og at det ikkje er noko form for tvetydigheit? Matland skriv også at resultatet er proporsjonalt med ressursar og midlar som blir sett inn(Matland, 1995).

Av eiga erfaring som både lærar og skuleleiar er ei av dei største utfordringane til lærarane i dagens skule tid. I prosessen med fagfornyinga vart det avsett tid av lærarane si planeleggingstid, men det blir ikkje sagt noko om det blei prioritert vekk anna arbeid. Arbeid med ein ny læreplan for lærarane går over fleire fasar, der dei først skal skaffe seg oversikt og gjere seg kjent med innhaldet, deretter lage planar og til sist iverksette den ovanfor elevane i klasserommet. Sett med ein lærar sine auge så kan det sjå ut til at det er sett inn midlar i form av at dei skulle bli kjend med fagfornyinga i god tid før den tredde i kraft.

Utdanningsdirektoratet laga også utkast til fagplanar for dei ulike fag og årstrinna, truleg for å avlaste trykket og hjelpe skulane og lærarane med tidsklemma. Utfordringane som lærarane i studien påpeika var at det var for mange ukjente omgrep og uttrykk knytt til den nye planen, og at innhaldet blei for generalisert. Spesielt lærarane som har vore med på å innføre læreplanar tidlegare, meinte at om dei blei pålagd å bruke utdanningsdirektoratet sine planar, ville det bli nok ein plan som blei lagt i ei skuff. Sett frå ein lærar sin ståstad kan dette tolkast som at det var ein slags stille konflikt, sidan det i intervjuet ikkje kjem tydeleg fram kva dei egentleg meiner.

På spørsmål i intervjuet med lærarane om kva leiinga meiner om den nye læreplanen, synast dei det er vanskeleg å komme med eit tydeleg svar. Dei meiner at leiinga har «plikt» til å ha tru på prosjektet og derfor må vere positive, sidan det er ein del av jobben deira «å ta i mot» arbeidet med implementeringa ovanfrå og føre det vidare nedover i organisasjonen. Dersom dette er haldninga til lærarane på skulen, kan dette tolkast til å vere eit konfliktfylt tema, då lærarane ikkje er sikker på legitimiteten til arbeidet som dei har brukt og skal bruke svært mykje tid på.

6.1.2 Korleis møtte rektor fagfornyinga?

Det ligg til grunn i studien at rektor ikkje var tilsett i stillinga i arbeidet med pilotprosjektet.

Vedkommande kom inn etter at pilotprosjektet var avslutta, frå ei tilsvarande stilling, der fokuset over lang tid hadde vore å bli ein lærande organisasjon, noko dei hadde lukkast med.

Dette vart også naturleg nok eit fokus ved oppstart i ny stilling ved denne skulen. Rektor sitt møte med fagfornyinga var gjennom kursing/møte med statsforvaltaren, og gjennom ulike høyringsrundar. Rektor verkar lojal mot planar og idear på høgare nivå, og det kjem ikkje fram at han er negativ til fagfornyinga. Dette kan tolkast som at rektor meiner, at når det ørsy er bestemt, så må ein gjere så godt ein kan. Vedkommande har lang fartstid i liknande stillingar i skuleverket, og det kan verke som at det er ei haldning om at det er positivt å vere ein skule som til ei kvar tid jobbar med utviklingsprosjekt.

I intervjuet så dreiar rektor ved fleire høve over på temaet over på det å vere ein lærande organisasjon, ein skule som alltid har avsett tid og som jobbar kontinuerleg med å utvikle seg (Postholm, 2018, s.317). Det kan tolkast som at rektor har eit lite konfliktfyllt forhold til den politiske implementeringa. Det kan heller sjå ut som at det blir prøvd å utvikle rutinar for korleis ein skal kunne jobbe med utviklingsprosjekt framover. Det kan stillast spørsmål om det er riktig tidspunkt å fokusere på slike rutinar, når skulen ikkje er kome veldig langt på veg i arbeidet med innføringa. Rektor nemner i intervju at sidan skulen hadde delteke på pilotprosjektet, så antar han at lærarane hadde god kunnskap og var godt i gang med implementeringa etter dette var avslutta. Det kan også tolkast som ei form for tvetydigheit. Tvetydigheit som ei form for misforståing av kva kunnskap lærarane har og kva dei har lært gjennom pilotprosjektet og tvetydigheit i form av for lite djupnekunnskap om innhaldet i fagfornyinga.

6.1.3 Korleis møtte inspektør fagfornyinga?

Inspektør sitt første møte med fagfornyinga skjer gjennom høyringsprosessen skulen deltok på i form av å sende inn høyringssvar til stortinget før stortingsmeldinga var vedteken. Han presiserer at han ikkje hadde noko motførestillingar til ny læreplan, men at det heller ikkje var eit stort ynskje om ein ny læreplan. Dette kan tolkast som eigentleg ikkje er så positiv til den

nye planen. Det kan verke som at inspektør er likegyldig, noko som kan tolkast som at han har gjeve litt opp arbeidet med fagfornyinga, ein slags stille konflikt. Det kan også tolkast som at det er ein form for tvetydigheit hjå han, til liks med lærarane som peikar på at det var ei form for omgrepsforvirring. I følgje Matland (1995) samsvarar desse funna med den administrative implementeringa. Det blir heller ikkje nemnd noko om pilotprosjektet, men inspektør er oppteken av at skulen har jobba mykje med andre prosjekt og prøvd å finne fellestrekk mellom desse.

6.2 Kva prosessar blir iverksett?

I skulen der intervjuobjekta jobbar så var det første møtet med fagfornyinga gjennom at planane var ute på høyring. Rett nok hadde nok dei fleste som jobba i skuleverket høyrte om både Ludvigsen-utvalet og kva den nye læreplanen skulle innhaldet, men det første skriftlege prøvet fekk ein gjennom dei to NOU'ane; NOU;2014 og NOU;2015:8 når dei skulle ut på høyring. Då fekk skulen moglegheit til å sende inn innspel til høyringsrunda som føregjekk i to omgangar. Haug (2020) skriv at det kom inn 20.000 svar til saman i heile Noreg (Haug, 2020)

6.2.1 Prosessen rundt høyringsrundene

I Røvik sin translasjonsteori er omgrepet kontekstualisering sentralt. Han skriv at kontekstualisering er når idè blir overført til praksis i ein spesiell sektor eller organisasjon(Røvik, 2007).

Prosessen med fagfornyinga kan vere ei slik kontekstualisering, der det heile byrja med ein idè om at eksisterande læreplan måtte fornyast. Arbeidet med å oversetje den til praksis byrja når arbeidet med NOU'ane var i gang.

For lærarane derimot var det når høyringsprosessen var i gang. I tida etter at høyringsuttalane var på plass vart det gjort eit omfattande arbeidet med utdanningsdirektoratet i samarbeid med fleire, der alle videoane og arbeidet med å skulle lage til nettkurs blei realisert. Røvik brukar omgrepa aktørar og arenaer når han forklarar kven som er involvert i oversettinga frå ein idè til praksis. Han skriv også at alt kan setjast inn i det han kallar for den hierarkiske

oversettingskjeda. Der han seier at nye idèar kjem inn gjennom topp-leiinga, og dannar ei vertikal kjede frå toppleiing til underliggjande nivå, altså top-down orientert. Slik kan ein også sjå på ein denne prosessen. Fagfornyinga kan sjåast på som ei top-down orientert implementering, då den aldri var eit ynskje frå «grasrota» (Røvik, 2007).

Røvik skriv også at det i ein slik prosess er utfordrande for dei enkelte organisasjonane å få nok fridom til å oversette idèen i eigen praksis(Røvik, 2007). I arbeidet med høyringsprosessen, var intensjonen, som i alle høyringsprosessar at dei skulle få innspel frå «grasrota», altså lærarane ute i skulane over heile landet. Peder Haug påpeikar i sin artikkel, som er nemnt ovanfor, at det ikkje er ein automatisk samanheng mellom det å ta i mot innspel og det å ta innspela med i det vidare arbeidet. Sjølve høyringsprosessen er ein relativt styrt prosess, den gjev ikkje verken fridom eller avgrensingar, noko som heller ikkje treng, då det meir eller mindre grad er innhaldet i dei ulike innspela som tel(Haug, 2020).

6.2.2 Prosessen kring pilot-prosjektet

Neste steg i arbeidet med ny læreplan på skulen var pilot-prosjektet som dei deltok på i regi av utdanningsdirektoratet. Dette var det i hovudsak rektor som skulle leie, og i følge lærarane så var det også rektor som meldte dei på dette prosjektet. Dette skriv også Røvik om som ein del av oversettingskjeden, at det i translasjonar er leiinga som har oversikt over utfordringar i organisasjonen, men at idèar ofte skal vere ei løysing på slike utfordringar(Røvik, 2007). I dette tilfellet kan det vere at rektor tenkte at dette kunne løyse utfordringar ved skulen på gitt tidspunkt, men det seier studien ikkje noko om. Det vi kan tolke ut av det er dersom ein ser på regjeringa som øvste myndigheit, som i dette tilfellet var Stoltenberg regjeringa, som ynskte revidering av læreplanen, så var fagfornyinga såleis ei slags løysing på ei utfordring eller ei framtidig utfordring. For som nemnt tidlegare var mandatet til Ludvigsens-utvalet at dei skulle komme med framlegg til ein læreplan som skulle hjelpe elevane til å løyse framtidens utfordringar. Inspektør nemner i intervjuet derimot ingenting om pilot-prosjektet. I intervju er han mest fokusert på arbeidet frå 1.1.2020. I intervju a både med skuleleiinga og med lærarane blir det særskild referert til «storlag», som er ei gruppe samansett av pedagogar og

avdelingsleiarar, og til planleggingsmøte for lærar. Det blir i liten grad referert til felles møter for heile personalet når det er snakk om fagfornyinga. Kan det dermed vere at det har vore lite fokus på felles møter, og at pilot-prosjektet har blitt sett på som ei grunnopplæring av kun pedagogane?

Pilot-prosjektet var meint å skulle vere eit arbeidet der skulen har meldt seg på for å lære meir om fagfornyinga, og vere meir i forkant. Opplegget er i stor grad styrt av Utdanningsdirektoratet gjennom videoar og oppgåver som er spelt inn på førehand. Desse blir kalla for videoane, og har blitt omtalt i oppgåva ved fleire høve tidlegare. I arbeidet med desse er det heller ikkje ei særleg stor fridom for skulen som organisasjon. Dei kan sjølvstilt velje metode for korleis dei skal gjennomføre opplegget, t.d. gruppevis eller enkeltvis. Men i det store og det heile, svært topp-styrt.

Stimulus – respons sekvensialitet

Røvik skriv så om det fjerde argumentet for hierarkiske oversettingskjeda, som han kallar for stimulus-respons-basert sekvensialitet. Denne er relevant då den seier noko om prosessane som blir utløyst i toppen, som etter kvart rykkjer nedover i organisasjonen, rykkjer også innover (Røvik, 2007). Med det meiner han at idèen blir oversatt og tilpassa litt etter litt jo lenger ned den kjem i organisasjonen. For «vår» skule, så kan det tolkast som at den ikkje har rukke å blitt oversett fult ut gjennom opplegget som skuleleiinga stod for, men etter kvart som det kom på lågare nivå har blitt meir og meir oversatt. I tidsperioden kring pilot-prosjektet gjev dei uttrykk for at det er fleire element dei er misnøgd med, medan det kjem klart fram av intervjuet at dei er føler at dei er på rett sport etter å ha gjennomført vidareutdanning og fått jobba med planen på deira eige nivå.

6.2.3 Prosessen kring «restart 1.januar»

Ved årsskiftet i 2020 tredje fagfornyinga i kraft, og frå den datoen var det LK20 som var den gjeldande læreplanen. På denne skulen var nok ikkje prosessen med fagfornyinga kome langt nok til at arbeidet med implementeringa kunne avsluttast. Alle intervjuobjekta, både leiarar og lærarar uttalar seg som at arbeidet med innføringa av fagfornyinga ikkje var ferdig etter pilot-

prosjektet, noko som heller ikkje var venta, men det kan likevel tolkast at dei hadde forventa å få meir ut av prosjektet, og kome lenger på dette tidspunktet.

Lærarane er tydelege på at dei ikkje ville ha brukt tid på pilot-prosjektet om dei skule valt ein gang til. Dette kan tolkast i retning av at dei ikkje hadde god nok oversikt over fagfornyinga, og heller ikkje at dei var kome langt nok med å innføre læreplanen i deira kvardag.

Inspektør uttaler at det var ikkje før i 2020 at skulen verkeleg sette i gang prosessen. Han er tydeleg i intervju på at skulen gjekk for breitt ut då dei prøvde å gå igjennom alle emna og fagtema i videoane. Han ser i etterkant at dei burde brukt meir tid, og gått meir i djupna på dei ulike temaa. Det blir også lagt til grunn at, til liks med resten av landet, så blei arbeidet stoppa av Covid-19-pandemien, som kom midt i innføringsperioden.

Etter at landet opna igjen og det blei tid og rom for å normalisere arbeidet, så svarar inspektør på spørsmålet om arbeidet med fagfornyinga er avslutta, at det er på ein måte avslutta, men at dei jobbar med tema i den nye læreplanen.

Rektor seier i intervju at hans oppfatning er at skulen har god kjennskap til fagfornyinga gjennom pilot-prosjektet, men at han meiner den ikkje er godt nok gjennomarbeidd. Det har derfor re-starta prosessen og gått gjennom videoane frå utdanningsdirektoratet på nytt, fram til pandemien. Han legg også vekt på at dei har fokus på å byggje opp eit robust læringsmiljø og at dei har fokus på å byggje opp dette i tida framover. Det kan stillast spørsmål om kvifor dette blir prioritert framfor konkret arbeid med fagfornyinga. Dette kan samanfalle med at rektor meiner at skulen hadde eit godt utgangspunkt, etter at pilot-prosjektet var avslutta.

Rektor byrja som nemnt over, i jobben etter at pilot-prosjektet var avslutta, og det kan sjå ut som at det ikkje er heilt samsvar mellom dei ulike grepa som blir gjort. Han seier at han føler at skulen har god oversikt over fagfornyinga sidan dei har vore med på pilot-prosjektet, samtidig så går dei på igjen og vil bruke fellestida på dette også etter at fagfornyinga har tredd i kraft. Arbeidet blir så avbrote av pandemi-utbrotet, men blir aldri heilt tatt opp igjen og fullført. Er rektor i ein «skvis» der han tenkjer at dei har implementert fagfornyinga «formelt», ved å delta på pilot-prosjekt og gått igjennom dei fleste kompetansepakkane ein ekstra gang, og då eventuelt har då sitt på dei reine, sett med juridiske auge?

Prosesen har som nemnt tidlegare vore ein top-down basert prosess. Dette kan sjåast i samanheng med slik Røvik forklarar den top-down orienterte delen av den hierarkiske kjeda. (Røvik, 2007, 294). Sjølv om dei er kome eit stykke på veg i implementeringsprosessen, får vi framleis eit inntrykk av at lærarane på dette tidspunktet ikkje har noko eigarforhold til den nye læreplanen. Og at arbeidet er ei pålagd oppgåve. Det kan også ut frå analyse tolkast som at det pedagogiske personalet på dette tidspunktet har avgrensa friedom til å gjere eigen oversettingar. Røvik beskriv dette under punktet «Begrensa frihet til oversetting»(Røvik, 2007). I ein slik fase vil alltid leiinga ha kontroll på korleis dei lokale tilpassingane er innanfor rammene. Inspektør nemner spesifikt at dei gjekk for breitt ut og såg for mange videoar, i staden for å bruke meir tid på kvart enkelt tema. Det kan tolkast som at dei såg mange videoar, men brukte lite tid på refleksjon, dialog og diskusjon kring dei ulike temaa.

Det går også fram av intervju, med både skuleleiinga og lærarane at heile prosessen var noko abstrakt, i den form at ingen hadde særskild god kunnskap om innhaldet i læreplanen. Det var nok også ei form for tvetydigheit mellom særleg rektor og lærarane, då rektor hadde inntrykk av at lærarane hadde god kontroll på innhaldet i den nye læreplanen. Det kjem ikkje fram i intervju kor lenge skepsisen til lærarane varte, eller om ein snur på det; det kjem ikkje fram i intervjuet om skepsisen nokon gong tok slutt. I intervju med både inspektør og lærarane vart det sagt at fagfornyinga blei møtt med ein skepsis av lærarane. Den blei ikkje omtalt positivt for lærarane hadde starta på vidareutdanning og fått meir kunnskap gjennom denne, noko som kan tolkast som at skepsisen varte gjennom heile «re-start» perioden og vidare medan landet stengde ned. Dersom ein tolkar skepsis som ein stille konflikt, kombinert med den tvetydigheita som tydeleg kom hos lærarane gjennom arbeidet, kan i følge Matland re-start prosessen dreie seg om ei symbolsk implementering. Dette var også den einaste prosessen der noverande skuleleiing og pedagogane har jobba spesifikt med den nye læreplanen.

6.2.4 Prosesen kring vidareutdanning

Lærarane er tydelege på at det er først når dei tek vidareutdanning at dei verkeleg blir kjend med fagfornyinga, og ikkje minst lærte å anvende den. Begge lærarane legg også vekt på at

det er ei omgrepsforvirring, og lite «knaggar å henge ting på» gjennom udir sitt program. At lærarane i stor grad brukar omgrepet omgrepsforvirring, er svært samanliknbart med det Matland skriv om tvetydigheit. Det var først når dei byrja å sjå fagfornyinga opp mot kvart fag at dei forstod korleis det hang saman med rettleiing frå fagpersonar som underviser og er fysisk til stades. I arbeidet med videoane frå Utdanningsdirektoratet var det lagt opp til einvegskommunikasjon, der dei skulle diskutere i grupper på arbeidsplassen i etterkant. Dette fungerte meir som eit sjølvstudium. Lærarane legg vekt på at ein av suksessfaktorane med vidareutdanningane var dialogbasert kommunikasjon, der dei kunne stille spørsmål, diskutere i grupper og få rettleiing. Slik lærarane svarar i intervju, kan det tolkast som at dei er nøgd med innhaldet i studiet, sett med «læreplan-briller». Og at det er liten grad av både tvetydigheit og konflikt i forhold til arbeidet med læreplanen. Røvik skriv som nemnt over om det han kallar for «begrensa frihet til oversetting»(Røvik, 2007), der han seier at det er leiinga som har klare idear om kva som skal implementerast og at det er avgrensa kor stor fridom ein har nedover i organisasjonen. Dette har nok lærarane som aktørar kjent på i særleg grad, men det kan sjå ut til at etter at lærarane starta på vidareutdanning at ein bevegar seg over i det Røvik kallar for stimuli-respons-basert sekvensialitet. Her vil den rykkje innover etter kvart som ein kjem nedover i organisasjonen og aktørane på dei ulike arenaane vil få eit større eigar forhold til prosessen. Han nemner fleire ulike type arenaar for oversetting. Først og fremst framhevar han at ein arena for oversetting og konterkstualisering er der menneska møtast, både uformelt og formelt. Dei uformelle kallar Røvik for utviklingsarenaar, som kan vere t.d. kurs, konferansar, seminar eller studiar. Ei slik vidareutdanning som er nemnt her, kan vere ein slik utviklingsarena(Røvik, 2007).

Det er tydeleg at skepsisen som lærarane hadde i første møte med læreplanen gradvis har gått over til irritasjon over t.d. omgrepsforvirring, ei viss tvetydigheit, som blir sterkare jo meir tid som går, og jo lenger ut i prosessen ein er komen. Det er naturleg at lærarane kjenner på presset med å komme i gang med nye planar. Starten på prosessen med fagfornyinga er kan sjå ut til å vere ei politisk implementering, og vidare ei adminsitrativ implementering. Når ein er kome så langt i prosessen, kan det det tyde på at det er ei viss tvetydigheit, medan konflikt nivået tilsynelatande ikkje er særleg stort, noko som kan skuldast at innføringa har gått over så lang tid at den har blitt godtatt. Samtidig kan det også vere at det går føre seg ein «stille

konflikt» med sterk ueinigheit, men at aktørane ikkje godtar at det er slik og derfor vel å ikkje seie så mykje. Matland skriv at høg tvetydigheit og lågt konfliktnivå er kjenneteikna på ei eksperimentell implementering. Han legg vekt på at denne delen av implementeringa er den prosessen som har høgast usikkerheit kring resultatet, og at det er aktørane på mikronivå, altså her lærarane, sin aktivitet som er avgjerande for resultatet(Matland, 1995). Det kan derfor tenkast at når vi ser på implementeringa av fagfornyninga frå idè til praksis kan ha element av det Matland beskriv som eksperimentell implementering.

Dersom vi legg til grunn at konflikt nivået er høgt, til tross for at det tilsynelatande er låg sidan ingen seier så mykje, men heller godtek det i stillheit, så kan det tolkast som at heile implementeringa kan vere ei symbolsk implementering. Matland skriv av resultatet i ein slik prosess er veldig varierende(Matland, 1995). Dette kan tolkast som ein type implementering som er uforutsigbar, sidan ikkje er noko klårt svar på kva som blir resultatet.

I eit så viktig arbeid som det innføringa av ein læreplan er, bør ein vel kunne stille spørsmål om det i det heile tatt burde vere antydingar til ein slik type implementering.

6.3 Korleis sikre at fagfornyninga når ut til elevane?

6.3.1 Lærarane

Røvik skriv om konkretisering frå ein abstrakt idè til ein konkret plan(Røvik, 2007).

Fagfornyninga vart prøvd å lansere som ein idè som hadde brei legitimitet i skulen, som ikkje stemde heilt med verkelegheita. Det at lærarane var så usikre på alle dei nye omgrepa kan tolkast som at idèen har gått frå å vere abstrakt til det å bli meir konkret etter at lærarane fekk meir eigarskap til arbeidet og prosessane gjennom blant anna vidareutdanning.

På spørsmål til lærarane om korleis det blir sikra at fagfornyninga når ut til elevane, fortel dei at det frå starten av var for lite fokus på fag og korleis ein kan gjere det i klasserommet, som er lærarane sin viktigaste arena. Røvik nemner også aktørane, altså lærarane, som av dei mest sentrale når ein skal oversette ein transformasjonsprosess frå idè til praksis. Når desse sentrale aktørane i så stor grad gjev uttrykk for at dei ikkje er nøgd med korleis den når fram til elevane kan det vere ein klårt teikn på at dei ikkje har blitt høyrte tidlegare i prosessen, og at den i stor grad er top-down styrt(Røvik, 2007). Det kjem også fram at dei har vore misnøgde

med korleis fagfornyinga vart presentert og korleis prosessen har vore heilt frå byrjinga av. Fokuset deira har vore heilt frå første møte med fagfornyinga om korleis dette påverkar undervisninga i klasserommet, ikkje minst sikre oss at den når ut til elevane. Dei peikar på at det var for mykje fokus på å lage planar, noko dei også meiner er viktig. Dei nemner eit konkret døme i forhold til dei nye omgrepa og forvirring kring desse, spesielt at det er utfordrande å lage planar om kjerneelement før dei eigentleg veit kva kjerneelement er. Det kan vere eit eksempel på at tvetydigheita i reforma kan skape utfordringar, og vere ei potensiell kjelde til konflikt.

Samtidig som at lærarane meiner at det er problematisk at dei jobba så aktivt med planar tidleg i prosessen, meiner dei også at arbeid med årsplanar er skulen sin måte å sikre at fagfornyinga når ut til elevane. Dette kan tolkast på den måten at årsplanar er svært viktige og har ein sentral funksjon i skulane sin kontekstualiseringsprosess, eller det kan tolkast som at skulen har få eller ingen rutinar for å fange opp om læreplanen verkeleg når ut til elevane, anna enn å stole på kvar enkelt lærar. I den samanheng bør det også stillast spørsmål ved om skulen verkeleg har kontroll på at ideane i fagfornyinga vert oversett til praksis, sjølv om det t.d. står i årsplanen. Lærarane peikar også på at elevane får innføringa inn i kvardagen indirekte gjennom nye lærebøker og læringsplattformer. Dette kan tolkast som at skulen som organisasjon ikkje har utvikla ein god nok praksis for å sikre transformasjonsprosessen.

Lærarane legg vekt på i intervjuet at dei ikkje fekk ei god innføring i kva fagfornyinga handla om før dei valte å ta vidareutdanning. Det blir observert at lærarane til ei kvar tid er opptekne av kva som skjer i klasserommet, og korleis endringane vil påverke deira og elevane sin kvardag. Det er gjennomgåande gjennom alle intervjuar at det er lærarane som har høgt fokus på resultatet i klasserommet, altså korleis den endrar kvardagen til elevane. Kanskje ikkje så unaturleg sidan det å leggje til rette for eleven er ei av kjerneoppgåvene til lærarrolla, og dei som til sist skal setje læreplanen ut i verk?

Røvik (2007) skriv også om når ein ide eller eit konsept blir tatt inn som ein masterversjon (Røvik, 2007). Prosessen der utdanningsdirektoratet har laga eit «opplæringsprogram» for alle lærarar, kan tolkast som at dei vil styre prosessen og at alle skulane skal innføre læreplanen etter same metode. Samtidig så viser studien at då skulen var

ferdig med pilot-prosjektet så var dei framleis i stor grad søkande etter informasjon og kunnskap. Det kan tolkast at i lærarane sin sfære så eksisterer det fleire masterversjonar, og stor grad av tvetydigheit.

6.3.2 Rektor og inspektør

Leiinga peikar på årshjul, årsplanar og vekeplanar som svaret på korleis skulen sikrar at læreplanen når ut til elevane. Dette er arbeid som blir gjort på trinna, altså på tvers av klassane. Inspektør nemner spesifikt at når planane er laga i fellesskap er det læraren si plikt til å omsetje læreplanen ute i klassane, og sikre at elevane får undervisning i tråd med denne. Med dette seier han at dei har ikkje noko system som fangar opp det som føregår i klasserommet. Dei har system for å kunne kontrollere kva som er planlagt ut frå fagfornyinga, men altså ikkje kva som faktisk blir gjort. Han legg også til at dei kjem til eit punkt at det må stole på at læraren gjer jobben. Indirekte seier han at læraren er heilt avgjerande for at læreplanen skal nå fram til elevane.

Rektor nemner dei same punkta som inspektør, men legg til at dei kvar vår gjennomfører ein årsplananalyse. Denne kontrollerer at elevane har vore gjennom dei tema og mål som er planlagt i årsplanen. Intensjonen med ein slik analyse er at ein skal ta med seg dei ulike temaa eller kompetansemåla som ein ikkje har fått gjennomført over til neste skuleår. Rektor presiserer samtidig at det er fleire svake punkt i denne analysen, då den ikkje kontrollerer kor mykje dei har vore innoom kvart tema. Ei anna utfordringa kan også vere ved lærarbytte, då er ein i alle fall avhengig av svært god kommunikasjon mellom avtroppande og på troppande lærar.

7.0 Oppsummering

Eg har i denne studien belyst temaet «Implementering i grunnskulen» der problemstillinga har vore følgjande:

«Problemstillinga i denne studien har vore «Korleis vert fagfornyinga implementert i grunnskulen?»»

Gjennom å intervju fire personar, derav to lærarar, ein inspektør og ein rektor på same skule har eg fått eit innblikk i korleis deira arbeid med fagfornyinga har vore. Dei har gjeve meg innsikt i deira kvardag og deira meiningar.

Med å intervjuje både lærarar og leiarar så er empirien frå fleire nivå, og fortel korleis skulen har jobba med fagfornyinga. Dette har etter mi meining gjort studien meir valid, og eg har fått belyst problemstillinga som planlagt, gjennom å svare på forskingsspørsmåla, som fokuserer på sentrale aspekt i arbeidet med å implementere fagfornyinga.

Korleis vart fagfornyinga møtt?

I studien kjem det fram at alle som blei intervjua var lojale til den nye læreplanen, og hadde den oppfatning at den måtte innførast. Det var ingen stor motstand mot den frå korkje lærarar eller leiarar, men det var heller ikkje nokon som meinte det var eit klart behov for ein ny plan. Alle informantane er litt vage i formuleringane sine når det blir spurt om andre kollegaer, men det kjem fram nokre kommentarar, der det er liten tvil om at jo fleire læreplanar lærarane har vore med på, jo større er skepsisen til den nye. Det samsvar med det Røvik (2007) beskriv som kontekstualisering, som er når idè blir til praksis. Der ein idè kjem inn i ein allereie etablert organisasjon med prosedyrar, rutinar og usynlege kulturar der det allereie er innarbeidd ein kultur (Røvik, 2007).

Kva prosessar vart iverksett?

Gjennom heile prosjektet med innføringa av fagfornyinga har skulen vore innom fleire ulike prosessar. Dei har vore med på høyring, «pilotprosjektet», arbeid i team og grupper og ikkje

minst vidareutdanning. Informantane har ulike meiningar om prosessane, men det kjem tydeleg fram ei misnøye frå lærarane på korleis prosessen har vore, meir mot opplegget frå Utdanningsdirektoratet, og mot prosessen kring «pilotprosjektet» på skulen. Det var tidlegare rektor som styrte denne prosessen. Rektor som var intervjuet var ikkje tilsett på skulen i perioden då det blei sendt inn høyringsuttale eller pilotprosjekt blei gjennomført. Inspektør var nok heller ikkje veldig involvert i nokon av prosessane, då han nemner at det blei sendt inn ein uttale, men har eller lite kunnskap om denne. Pilotprosjektet nemner han ingenting om. Lærarane vektlegg at det er ikkje før dei starta vidareutdanning, kombinert med arbeidet som den nye rektoren sette i gang, at dei følte dei forstod kva fagfornyinga handla om. Ein slik prosess som vidareutdanning, beskriv Røvik (2007) som ein oversettingsarena, der menneske møtest for å lære, og er eit ledd i prosessen med å oversette ein idé til praksis. Rektor vektlegg også at skulen hadde eit godt utgangspunkt i arbeidet med fagfornyinga då han byrja i jobben sidan dei hadde vore med på pilotprosjektet. Sidan lærarane gjev uttrykk for det motsette kan dette tolkast som ei tvetydigheit. Dette kan også gå over i ein konflikt dersom leiinga over tid tenker at kompetansen er større enn den er, og lærarane føler på at dei burde kunne meir. Dette er innanfor det som Matland (1995) beskriv som symbolsk implemetering med høgt konfliktnivå og høg tvetydigheit.

Korleis sikra leiinga at fagfornyinga nådde fram til elevane?

Gjennom intervjuet kjem det tydeleg fram at lærarane heilt sidan dei blei kjent med fagfornyinga, har vore opptatt av kva det vil ha å seie for elevane og kva endringar det vil seie for deira arbeid. For deira del så er dei opptekne av at dei i fellesskap planlegg årsplanar, slik at dei får dekkja inn dei elementa som krevst. Dei nemner blant anna tverrfaglege mål som døme på dette. Utover årsplanar og vekeplanar opplever ikkje lærarane at skulen har noko system for å fange opp om læreplanen verkeleg når ut til elevane.

Både rektor og inspektør peikar også på at måten leiinga har kontroll på læreplanen i hovudsak er gjennom årsplanar og vekeplanar. Inspektør presiserer at ein kjem til eit punkt der ein må stole på lærarane. Skulen gjennomfører også ein årsplananalyse der dei går

igjennom kva mål dei har vore igjennom og kva dei ikkje har klart. Skulen kan dermed ikkje vise til eit system som sikrar at læreplanen når ut til elevane, utanom årsplanar, vekeplanar og at dei stolar på at lærarane gjer jobben.

Røvik (2007) nemner at eit punkta i forklaringa over er når ein idè går vidare til neste nivå, vil det «rykke» innover i organisasjonen, og bli meir oversatt og tilpassa. Dette samsvarar godt med mine funn, der det kjem fram at det er lærarane og deira fokus som er avgjerande for at idèen skal bli til praksis!

8.0 Avslutning

Gjennom studien har eg fått innblikk i korleis ein skule jobbar med implementering av ein læreplan, både på leiarnivå og lærarnivå. Det har vore svært gjevande å sjå den kompetansen, engasjementet og motivasjonen desse informantane har både i og for rolla si. Lærarane viser med sitt engasjement for elevane og kva ei slik endring vil seie for livet i klasserommet, at dei er dedikerte til rolla si. Kanskje er det dette engasjementet som er avgjerande for om ein skule klarer å innføre eit utviklingsprosjekt som t.d. ein læreplan?

Skuleleiinga har eit litt ulikt fokus, noko som ikkje er unaturleg, ut frå organiseringa på skulen. Der inspektør har ansvar for den daglege drifta, har rektor meir eit overordna ansvar for utviklingsprosjekt og drive desse vidare.

Det har også vore interessant å sjå kor stort engasjement rektor har for utviklingsarbeid, og kor langsiktig tankegangen er. Fokuset er i stor grad retta mot å byggje eit sterkt profesjonsfellesskap, slik at implementerings prosessar i framtida glir lettare.

Min motivasjon for denne oppgåva var ikkje at eg skulle finne ein fasit for korleis ein skulle innføre ein læreplan, men heller gå i djupna og analysere dei ulike nivåa. For å få meir kunnskap om kor viktige dei ulike nivåa er, og kor avhengig dei er av kvarandre for at eit prosjekt skal lukkast. Gloppen (2009) som er referert til i teorikapittelet gjorde tilsvarande funn i sin studie, der ho trekk fram at alt som skal innførast tar tid, og at det er først når deltakarane, får eit eigarforhold til arbeidet at dei ser nytteverdien i det. Ho drar også fram at sjølvtiliten til læraren er svært viktig for å innføre eit utviklingsprosjekt. Denne studien viser dermed at det er viktig å få lærarane engasjert, det er dei som er praksisen og skal bringe læreplanen ut til elevane. Frå idè til praksis!

Forskinga i denne studien vil kunne vere til nytte for andre skular som skal implementere ein læreplan. Det kan vere fleire skular som framleis jobbar med innføringa, gjerne med utfordringar der dei opplever at dei ikkje kjem vidare. Denne studien peikar nokre punkt for korleis den vert implementert, som andre skular kan nytte seg av. Dei sentrale faktorane som kjem fram av studien kan også vere relevante i andre prosessar enn i implementering av ein læreplan. For min eigendel har denne studien vore ei interessant reise. Eg har fått heva blikket

og blitt kjend med ei ny skule og korleis dei har jobba og framleis jobbar for å implementere ein læreplan. Det har vore spesielt interessant og sjå skilnaden og det ulike fokuset på dei ulike informantane. Leiarane har hatt eit litt meir rutinert forhold til læreplanen, der dei har heva blikket og prøvd å sette det i samanheng med andre prosjekt og det daglege livet på skulen, medan lærarane har frå første møte vore opptekne av korleis det vil påverke elevane og kva dei kan gjere for at det skal på best mogeleg måte nå fram.

Desse motsetnadane, der kvar profesjon gjer det dei kan for dei dei har ansvar for, tenker eg er svært viktig for å klare å få til implementering av både læreplanar og andre prosjekt.

9.0 Litteraturliste

- Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6> Lisens: CC-BY 4.0
- Burner, T., Alvestad, K. C., Gustavsen, T. S., Kacerja, S., Ruud, L. C., Salvesen, G. S., & Schipor, D. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen: Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 2.*
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker : hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen.* Akademisk Forlag.
- Fjørstad, S. (2022). Eksamen ME6-501 Forsking, design og metode. Høgskulen på Vestlandet.
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 93(5), 341-355.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-04>
- Hansen, M., & Ui, T. N. a. u. (2014). *Implementering i skolen, top down eller bottom up? : en kvalitativ studie av hvilke grep og tanker rektor har om implementeringsprosesser.* UiT Norges arktiske universitet.
- Haug, P. (2020). Fagfornyinga i reformhistorisk perspektiv. *Bedre skole (trykt utg.)*, 32(4).
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring.* Fagbokforlaget Bergen.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (Third edition. ed.). SAGE.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of public administration research and theory*, 5(2), 145-174.
<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242>
- Offerdal, A. (1992). Den politiske kommunen. Samlaget.
- Opplæringsloven. (2004). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) med endringer, sist.* Cappelen Akademisk.
- Postholm, M. B. (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling.* Fagbokforl.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Universitetsforl.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- St. nr. 28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement

Tjora, A. (2017). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT*, 1, 1-16.

Utdanningsdirektoratet. (2021). Barn som ikke møter på skolen. For skoler og skoleeiere. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barnsom-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Hvordan referere til læreplanene? For skoler og skoleeiere. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>

Veiteberg, J., Kirke, u.-o. f., & Nasjonalt, I. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and Methods*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Vil du delta i forskingsprosjektet «Implementering av fagfornyninga i grunnskulen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt der formålet er å *finne ut korleis fagfornyninga vert implementert i grunnskulen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva ei slik deltaking vil bety for deg.

Formål

Formålet med studiet er å finne ut korleis fagfornyninga blir implementert i skulen på ulike nivå. Eg vil intervjuje både leiar, avdelingsleiar, representant frå utviklingsgruppa og ein representant frå lærarane. Problemstillinga er «korleis vert fagfornyninga implementert i grunnskulen»?

Det går i hovudsak ut på å finne ut korleis fagfornyninga blir møtt/oppfatta og korleis prosessen på skulen blir iverksett. Dette er ein del av ei masteroppgåve i studiet organisasjon og leiing ved Høgskulen på Vestlandet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg frå Høgskulen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitenskap, er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å intervjuja ein leiar, avdelingsleiar, ressursperson for utviklingsarbeid og lærar på ein skule med minimum 350 elevar. Eg har føretatt ei strategisk utveljing av deltakarar eg meiner kan hjelpe meg i dette prosjektet. Eit kriterium er at du har vore i stillinga i minst 3 år og delteke i arbeidet med iverksetting av fagfornyninga i skulen.

Kva tyder det for deg å delta?

Du blir invitert til å delta på eit intervju, som blir tatt opp på lydopptak, og transkribert etterpå. Det er sett av omlag 45 min til intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje ein grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Vi vil bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun prosjektansvarleg, rettleiar og student som har tilgang på data.*
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode som blir lagra på ei eiga namneliste åtskilt frå øvrige data. Datamaterialet blir lagra på HVL sin forskingsserver
- Både kommunenamn, skule og deltakarar vil bli fullt ut anonymisert.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir sletta når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er i løpet av 2023. Data med kodeliste og nummer blir sletta, medan øvrige data blir lagra i ein passordbeskytta database som kun eg har tilgang til.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå *Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få rette opplysningar om deg som er feil eller misvisande
- å få slettet personopplysningar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å vite meir om eller nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Steffen M. Fjørstad (steffen@sunnfjord.fhs.no), telefon: 900 11 881
- Ansvarleg: Laila Nordstrand Berg (Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no), telefon: 480 64 094

Emne: MR691

Kandidatnummer: 237

20.10.2023

- Personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet; Trine.Anniken.Larsen@hvl.no
telefon: 55 58 21 17
-

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Laila Nordstrand Berg

(Forskar/rettleiar)

Steffen M. Fjørstad

student

Vedlegg 2- Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Implementering av fagfornyninga i grunnskulen*», og har fått mogelegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på band
- at funna frå studien kan publiserst i anonymisert form i masteroppgåva
- at data frå intervjuet kan brukast etter prosjektslutt i anonymisert form

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast frem til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

07.11.2022

Referansenummer

246397

Vurderingstype

Standard

Dato

07.11.2022

Tittel

Implementering av fagfornyninga i grunnskulen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for økonomi og administrasjon

Prosjektansvarlig

Laila Nordstrand Berg

Student

Steffen Myklebust Fjørstad

Prosjektperiode

01.11.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 31.12.2023.

[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.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG. Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

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

PERSONVERNPRINSIPPER Vi 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Vi 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 Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art.

5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal
Lykke til med prosjektet!

Intervju

Tusen takk for at du tar deg tid til å vere med på dette intervjuet. Eg er som du veit masterstudent ved Høgskulen Vestlandet. Eg vil med denne undersøkinga finne ut korleis ein kan implementere fagfornyinga på ein grunnskule, og kva prosessar som blir sett i dei ulike gruppene. Det du seier vil ikkje kunne sporast tilbake til deg, alt er anonymt. Eg ynskjer også å ta opp samtalen og transkribere den i etterkant. Tusen takk for at du stiller opp til intervju.

Problemstilling:

Korleis vert fagfornyinga implementert i grunnskulen?

Forskingsspørsmål:

Korleis blir fagfornyinga møtt/oppfatta?

Kva prosessar blir iverksett?

Kva vert gjort for å sikre at fagfornyinga har nådd ut til elevane?

Tema og spørsmål for intervju

- Bakgrunn og forventningar for ny læreplan
 - *Korleis fekk du kjennskap til fagfornyinga?*
 - Korleis blei arbeidet med fagfornyinga møtt på skulen?
 - Opplevde du at fagfornyinga vart møtt ulikt av dei ulike gruppene på skulen?
 - (lærarar, leiinga og andre grupper)
 - Korleis var oppfatninga av fagfornyinga på skulen?
 - Skepsis? Misnøye? ar det ulike oppfatningar av fagfornyinga?

- Av rektor? Leing? Lærarar?
 - Var det ueinigheiter eller ulike oppfatningar mellom dei ulike t.d. lærarane og leiinga?
- Skulen sitt arbeid med ny læreplan.
- *Korleis opplevde de at administrasjon/skulekontoret jobba med fagfornyinga?*
 - Korleis har de på skulen jobba med å innføre fagfornyinga?
 - Kva delar har vore prioritert?
 - Har det vore semje/usemje om kva delar som skal prioriterast?
 - Kven prioriterte? Kva var bakgrunnen for prioriteringane?
 - Har det blitt prioritert ulik på dei ulike trinna? Kvifor? Eller har skulen prioritert likt over heile linja?
 - Korleis blei arbeidet organisert og systematisert?
 - Korleis vart arbeidet styrt?
 - Kva rolla hadde rektor i prosessen?
 - Kva rolle hadde avdelingsleiar i prosessen?
 - Kva rolle hadde utviklingsgruppa i prosessen?
 - Kva rolle hadde lærarane i prosessen?
 - Korleis vart arbeidet dokumentert?
 - Korleis blei arbeidet organisert med tanke på tidsbruk?
 - Korleis jobbar din skule med fagfornyinga i dag?
- Korleis har fagfornyinga ført til ei endring i skulen?
- Korleis har fagfornyinga påverka kvardagen din?
 - Korleis har fagfornyinga ført til endringar for elevane?
 - Kan du gje eit eksempel?
 - I samband med innføringa av fagfornyinga, har endringar i klasserommet vore eit prioritert tema? Korleis? Av kven?
 - Har skulen iverksett tiltak for at fagfornyinga skulle skape endringar i klasserommet? Evt kva?
 - Korleis blir det fulgt opp av leiinga ved skulen?

- Kva veit leiinga ved skulen om kva som skjer i klasserommet, og korleis skaffar ein seg slik kunnskap?