

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003

Navn: Ingrid Høvik

Implementering og pandemi:

En studie om implementeringen av LK20
under COVID-19-pandemien

Dato: 18. mai 2022

Totalt antall sider: 72

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en casestudie for å undersøke om COVID-19-pandemien har påvirket implementeringen av ny læreplan i norsk skole. Formålet med oppgaven er å belyse lærere og rektorers perspektiver i en implementeringsprosess som har bydd på nye utfordringer. Studien tar utgangspunkt i en problemstilling og to forskningsspørsmål.

Problemstillingen som besvares er: Hvordan påvirket COVID-19 implementeringen av den nye læreplanen i norsk skole? Forskningsspørsmålene er følgende: Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo? Har rektorer og lærere samme oppfatning av implementeringen? For å besvare disse spørsmålene er det brukt en kvalitativ undersøkelse med intervju av tre lærere og to rektorer på to ulike caseskoler i Trøndelag. Studien baserer seg på en fenomenologisk tankegang, hvor analysen er gjort ved hjelp av casedesign og en cross-case-analyse, og kategorisk inndeling av empirien (Johannessen, 2016);(Tjora, 2021);(Thagaard, 2018).

For å øke forståelsen for informantenes erfaringer, er det brukt ulike teorier, tidligere forskning og andre relevante dokumenter. Teoriene brukt i studien er bakkebyråkrati (Lipsky, 2010) med støtte av andre forfattere (Winter & Nielsen, 2008);(Hupe et al., 2015) og Triple-I-modellen med andre perspektiver på implementering fra Fullan (2010). I tillegg brukes litteratur og dokumenter som Strategi for fagfornyelsen (2017b), og andre undersøkelser og hjelpemidler fra Utdanningsdirektoratet (UDIR) som støtte til drøftingen.

Funnene som kommer fram i studien er at implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er en prosess betydelig påvirket av COVID-19-pandemien. COVID-19-nedstengingen i mars 2020 stoppet utviklings- og implementeringsarbeidet omkring den nye læreplanen til fordel for at lærerne skulle ha kapasitet nok til å drive en god hjemmeskole. Det kommer fram at både lærere og rektorer har lik oppfatning av at implementeringen av LK20 ville foregått annerledes uten pandemien. Det er en enighet mellom informantene at det må arbeides mer med LK20, og flere av aktørene mener at man ikke kan regne læreplanen som implementert. Funn viser også at Strategi for fagfornyelsen (2017b), strategiplanen som viser en tidslinje for implementeringsprosessen av LK20, ikke er blitt fulgt.

Abstract

This master's thesis is a case study to investigate whether the COVID-19-pandemic has affected the implementation of the new curriculum in Norwegian schools. The purpose of this project is to highlight the perspectives and challenges of teachers and principals in a process of implementing a new curriculum. To reflect upon this, the following research questions have been asked: How did COVID-19 affect the implementation of the new curriculum in Norwegian schools? Does the process of implementation answer to the strategy in the government document *Strategi for fagfornyelsen (2017)*? Do teachers and principals share the same experience of the implementation process? To answer these questions, this thesis uses a qualitative research method. The interviews were organised with three teachers and two principals at two case schools in Trøndelag county. The study is based on a phenomenological thought process. The analysis is done with case design and a cross-case-analysis, along with categorical sectioning of the data (Johannessen, 2016);(Tjora, 2021);(Thagaard, 2018).

To help understand the informants' experiences, this thesis uses a variety of theories, earlier research, and relevant documents. This thesis includes theory on street-level-bureaucrats (Lipsky, 2010) with secondary literature (Winter & Nielsen, 2008); (Hupe et al., 2015) and the Triple-I-model and other perspectives on implementation from Fullan (2010). In addition, research papers and secondary literature are used to support the discussion of the findings, alongside *Strategi for fagfornyelsen (2017)* and other aids from The Norwegian Directorate of Education and Training (UDIR).

The findings in this study show that the implementation of LK20 is a process deeply affected by the COVID-19 pandemic. When the schools closed due to the pandemic in March of 2020, the work surrounding the implementation of the new curriculum paused. This halt was due to the teachers having to prioritise planning and executing satisfactory teaching from home. Findings also show that both teachers and principals share the same understanding in regards of the implementation process and how it would have been done differently without the pandemic. Findings reveal that teachers and principals agree on the fact that they must spend more time working with LK20, and multiple informants claim that LK20 has yet to be implemented. Another important finding is that the strategy in *Strategi for fagfornyelsen (2017b)*, the document that shows a timeline of the implementation process of LK20, has not been met.

Forord

Dette prosjektet har vært en god, gammeldags berg-og-dalbane. Å kombinere jobb med studier har aldri vært så vanskelig som dette siste semesteret. Likevel har motivasjonen vært på topp, og interessen for implementeringsprosesser i skolen har bare vokst siden jeg startet med denne ideen for cirka et år siden. Denne ideen kom til live i en samfunnsfagsøkt av ingen andre enn min veileder, Geir K. Almlid, som fortjener all takk for å ha loset meg gjennom dette semesteret uten å miste trua på at jeg skulle komme meg gjennom det. Håpet om at dette prosjektet skal kunne bidra til forskningen og refleksjonen omkring implementeringsprosessen av den nye læreplanen er fremdeles ikke svunnet hen.

Videre sier jeg derfor takk til de fem som ønsket å delta i min studie. De erfaringene og refleksjonene de har gjort seg, er det som virkelig har landet dette prosjektet. Måten disse lærerne og rektorene har brettet ut en sårbar tid og vært ærlige om deres opplevelse har på mange måter både gjort inntrykk og inspirert denne studien.

En takk må også rettes til min fantastiske sjef og rektor, som sammen med mine nærmeste kolleger har lagt til rette for at jeg skal fullføre studiet og endelig få tittelen jeg har jobbet for i fem lange, men likevel korte, år. Min aller nærmeste kollega (og mamma), Liv Kristin, fortjener en personlig takk for å være en stor supporter, i tillegg til å være den som plukker opp alt det jeg ikke har rukket over i klassen min. Til slutt må jeg selvfølgelig takke min herlige samboer Magnus, som har vært en stor heiagjeng i seg selv.

Ingrid Høvik

Bessaker, mai 2022

Innhold

1	Introduksjon	7
1.1	Bakgrunn og temavalg	7
1.2	Begrunnelse for studien	8
1.3	Problemstilling.....	10
1.4	Disposisjon	11
2	Teori.....	12
2.1	Spørsmål til Skole-Norge	12
2.2	Utdanningsdirektoratets kompetansepakker	13
2.3	Strategi for Fagfornyelsen (2017b).....	14
2.4	Implementering og implementeringsteori	15
2.5	Forutsetninger for implementering	16
2.6	«Street-level Bureaucracy».....	16
2.7	Å forstå bakkebyråkrati	17
2.7.1	De offentlige ansattes dilemmaer	17
2.7.2	Ulike perspektiver på bakkebyråkrati fra andre forfattere.....	18
2.8	Lærere som «bakkebyråkrater»	19
2.8.1	Rektor som bakkebyråkrat.....	19
2.8.2	Begrepet «bakkebyråkrati» i prosjektet	20
2.9	Fullans perspektiv på utdanningsreformer	21
2.9.1	A) Karakteristikkene av forandring	22
2.9.2	B) Lokal kontekst	22
2.9.3	C) Eksterne faktorer	23
3	Metode og forskningsdesign	24
3.1	Fenomenologi	24
3.2	Casesdesign	25
3.3	Semistrukturert intervju og intervjuguide.....	25
3.3.1	Utvalg	25
3.4	Gjennomføring av intervjuene	27
3.5	Transkribering av intervju	28
3.6	Å vurdere et intervju	29
3.6.1	Intervjupersonenes oppfatning av LK20	30
3.7	Analyse av intervjudata	30
3.7.1	Fenomenologisk analyse av datamaterialet	31
3.7.2	Cross-case-analyse	32
3.8	Ulemper ved valgte metoder.....	33
3.9	Forskningsetikk i prosjektet.....	33
3.9.1	Meldeplikt og NSD.....	33
3.9.2	Fritt informert samtykke og resultatene av studien	34
3.9.3	Forskerens rolle i prosjektet	34
3.9.4	Evalueringsstudien/kvalitet i studien.....	35

4	Analyse	37
4.1	Arbeidet med implementeringen av LK20 før nedstengingen	37
4.2	Utfordringer utenom COVID-19	39
4.2.1	Fravær og utskifting i kollegiet	39
4.2.2	Individuelle oppfatninger av læreplanen	39
4.3	Samarbeidet i kollegiet før COVID-19	40
4.4	COVID-19 påvirket arbeidet med implementeringen	40
4.5	Strategiplanen for implementering av LK20	42
4.5.1	Strategi for fagfornyelsen (2017)	43
4.6	Medvirkning fra lærerne	44
4.7	Oppfølging av arbeidet med LK20	45
4.8	Status i dag	45
5	Drøfting	47
5.1	Arbeidet før og opp mot COVID-19-nedstengingen	47
5.1.1	Ledelsen har planlagt implementeringsprosessen	48
5.1.2	Er rektor bakkebyråkrat?	49
5.2	COVID-19-pandemiens påvirkning av implementeringsarbeidet	50
5.2.1	Valget om å sette implementeringen på pause	51
5.2.2	Individuelle tolkninger av læreplanen	51
5.3	Rektorene og lærernes oppfatning av implementeringen	52
5.4	Bruken av Strategi for fagfornyelsen (2017b)	53
5.4.1	Fasene i Triple-I-modellen	54
5.5	Etter COVID-19-nedstengingen – hva nå?	55
6	Avslutning	57
	Litteratur.....	59

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide rektorer

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og temavalg

I 2015 ble det annonsert: Fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes (NOU 2015: 8). Dette ble først presentert i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2016)), tilrådingen fra Kunnskapsdepartementet om fornyelsen av Kunnskapsløftet, det tidligste dokumentet som går nøye inn på hva fagfornyelsen skal inneholde. LK20, som den videre blir omtalt, er ment å tilfredsstille de høye ambisjonene Solberg-regjeringen (2013-2021) satte for Norge som kunnskapsnasjon.

Spoler vi fram til året 2022, er vi allerede et par år inn i bruken av denne læreplanen. Lærerne skal planlegge, gjennomføre og vurdere elevene slik som LK20 tilsier. Men, til tross for denne store forandringen i norsk skole, er det ikke innføringen av LK20 vi husker året 2020 mest for.

I mars 2020, midt i implementeringen av en ny læreplanreform, stengte samfunnet ned i møte med en pandemi. COVID-19-pandemien snudde hverdagen på hodet. Til og med det stabile skolesystemet vårt fikk en omveltning få rektorer og lærere kunne ha forventet. Med denne nedstengingen av samfunnet, ble den alminnelige skolehverdagen flyttet fra klasserommet til hjemmekontoret. Med elevers undervisning på nett, ble også lærerens planlegging og teamsamarbeid flyttet til de digitale plattformene. Arbeidet til både rektorer og lærere ble flyttet fra etablerte rammer til Teams og Zoom. I denne krisetilstanden var det mye som ikke var som normalt, men enkelte elementer skulle fremdeles jobbes med som før.

I en pressemelding fra regjeringen 6. mai 2020, knappe to måneder inn i nedstengingen, ble det nemlig uttalt av blant andre daværende kunnskapsminister Guri Melby (Venstre) at fagfornyelsen skulle gjennomføres som planlagt, uten noen ekstra forsinkelser (Kunnskapsdepartementet, 2020). I ettertid har det kommet reaksjoner, både lærere mellom seg og i pressen. I en artikkel i Utdanningsnytt, påpekes det at Skolenes Landsforbund (SL) ba kunnskapsministeren om å utsette fagfornyelsen allerede tidlig i 2020. I samme artikkel kommenterer Øystein Gilje, førsteamanuensis ved Universitet i Oslo, at en utsettelse ville ha vært ødeleggende for en av de største reformene i norsk skole på flerfoldige år (Mejlbo, 2020). Det hersker ingen tvil om at dette var et omdiskutert valg av regjeringen. Hva dette valget betød i praksis for hver enkelt skole er det bare de enkelte ansatte som vet, og det er akkurat det denne studien forsøker å belyse.

Det er viktig for meg å presentere min forforståelse for denne studien. Min interesse for dette prosjektet kom først og fremst fra undervisning om byråkrati og implementering i samfunnsfag ved Nord universitet. Ved å kombinere implementeringsstudier med innføringen av den nye læreplanen og den konstante påminnelsen om pandemien, ble prosjektet født i løpet av en forelesning. Personlig har jeg min egen oppfatning av hvordan implementeringen av ny læreplan har blitt gjennomført på skolen jeg i ettertid hadde et vikariat i. Under nedstengingen våren 2020 ble jeg stående som observatør, da jeg på det tidspunktet ikke hadde fast jobb, men bodde med en lærer som kjente på presset av pandemien. Det jeg så, var at lærerne rundt meg brukte mye av sin tid på å planlegge og gjennomføre undervisning på nett. De var på en helt ny plattform og var nødt til å jobbe med hjelpemidler og metoder få har vært borti før.

Som lærer har jeg vært svært interessert i og generelt nysgjerrig på hvordan gjennomføringen av denne implementeringen av ny læreplan ble prioritert i løpet av COVID-19-pandemien. Som forsker er jeg fascinert av hvordan strategiplanene henger sammen med planene lagt av skoleeier, rektor og til slutt lærere. Ved å sette fokuset på den planlagte gjennomføringen og undersøke hvordan lærere og rektorer har opplevd arbeidet omkring LK20, gir jeg plassen til de som selv har opplevd arbeidet, og ikke bare observert på avstand. Målet mitt er å belyse det positive og det negative, og forhåpentligvis forstå mer om hvordan implementeringen av LK20 har foregått.

1.2 Begrunnelse for studien

Å forske på COVID-19 og fagfornyelsen hver for seg er i liten grad gjort. Å se disse temaene i sammenheng med hverandre har fremdeles ikke blitt gjort i noen stor grad heller. For å begrunne studien, ser jeg derfor dette prosjektet som et bidrag til implementeringsforskningen, konkret hvordan den nye læreplanen er blitt innført i norsk skole med COVID-19 som bakteppe. Det er fremdeles få studier som har kommet ut til nå, spesielt når det kommer til å se på hvordan pandemien har påvirket skolen og dens ansatte.

Implementeringer av tidligere læreplaner er med på å gi en pekepinn om hvordan neste innføring vil foregå, og er en begrunnelse for hvorfor det er verdt å gjennomføre en slik studie for den nye læreplanen. Dersom vi ser på læreplanene i et historisk perspektiv, har de nemlig forandret seg i stor grad i både implementeringsstruktur og generell læringsstruktur. I praksis har de gått fra å omhandle hva den individuelle lærer gjorde for å planlegge i sitt fag med vekt på fagmetodikk i LK76, til at man i R94 prioriterte lærerens fagdidaktiske arbeid i sine fag og noe kollektive arbeid på skolen, til i LK20 å vektlegge den felles forståelsen og beslutninger

om felles praksis i profesjonsfaglige læringsfellesskap (Ballangrud, 2022). Dette vil si at en ny læreplan har historisk sett hatt med seg store strukturelle forandringer. Ettersom prosjektet har som formål å finne ut hvordan COVID-19 har påvirket implementeringen av den nye læreplanen, vil derfor rapporter og konklusjoner fra tidligere implementeringer og av tidligere læreplaner fungere som en forventning eller forutsetning. Derfor har jeg valgt å vise til enkelte rapporter fra implementeringen av LK06, Kunnskapsløftet fra 2006, som kunnskapsgrunnlag for denne studien.

Det finnes ulik forskning på akkurat det feltet, deriblant en rapport skrevet av forskere som fulgte reformimplementeringen av Kunnskapsløftet (LK06) gjennom fem år. Denne rapporten, *Kunnskapsløftet som styringsreform- et løft eller et løfte?* (2012), tar for seg ulike perspektiver på implementeringen, deriblant fra et nasjonalt styringsnivå, skoleeiers styringsnivå og til slutt skolen som styringsnivå. Hovedformålet med deres prosjekt var å undersøke om dette nye styrings- og forvaltningssystemet fungerte i tråd deres intensjoner (Aasen et al., 2012, s. 17). I kapittel 9.5 av rapporten påpeker Aasen et al. (2012) at metastudier av implementeringsforskning viser til at en god systematisk reform forutsetter at disse styring- og forvaltningsnivåene har et godt samarbeid mellom seg. Videre beskrives hierarkiperspektivet, som er med på å forstå en implementering som en prosess som foregår «ovenfra og ned». Reformen implementeres og institusjonaliseres dermed gjennom sentral styring, og nedover i styrings- og forvaltningssystemet (Aasen et al., 2012, s. 305).

Implementeringen av LK06 er også sett på av flere forskere. Rapporten *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen* sammenfatter flere funn fra de nasjonale rapportene som omhandler læreplanene i Kunnskapsløftet fra 2006 (Sivesind, 2012). Et av forskningsspørsmålene fra Sivesind (2012) utpeker seg for prosjektet mitt: «Hvordan er læreplanreformen implementert etter intensjonene med reformen?». Som svar på dette spørsmålet, viser rapporten til undersøkelser som pekte på at det var en manglende oppfølging og samordning av lokalt arbeid med LK06. Rapportene om LK06 viser at skolene under oppstarten av implementeringsprosessen syntes å være overlatt til seg selv, mens det senere i reformperioden forandret seg (Sivesind, 2012, s. 22). I denne prosessen var det skoleeierne som ble tildelt viktige oppgaver og ansvar med tilknytning til det lokale arbeidet med LK06 (Dale et al., 2011, s. 73). Resultatet fra Sivesind (2012) viser at skoleeierne opplevde implementeringen av LK06 som krevende.

Det viktigste funnet i denne rapporten om LK06 er rektorene og lærernes erfaringer med implementeringsprosessen. Sivesind (2012) peker nemlig til konklusjonen om at det er store

forskjeller i hvordan rektorene og lærerne erfarte implementeringen av LK06. Dette funnet pekte på utfordringer med flere sider av styringen i implementeringsprosessen. Begrunnelser som er framhevet er en uklar ansvarsfordeling, manglende kommunikasjon mellom nivåer og aktører, og strukturproblemer. I tillegg var kompetansestrategien i for liten grad et målrettet tiltak i implementeringen (Sivesind, 2012, s. 23). Denne kompetansestrategien med tittelen *Kompetanse for utvikling*, hadde som formål å sikre at personalet i grunnskoleopplæringen skulle ha kompetanse som sikret tilpasset opplæring til elevene. Lærerne skulle også gjennomgå et kompetanseløft for å være beredt til å møte utfordringene knyttet til reformen LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 4).

1.3 Problemstilling

Problemstillingen til dette prosjektet er som følger:

«Hvordan påvirket COVID-19 implementeringen av den nye læreplanen i norsk skole?»

Problemstillingen har som mål å belyse konkret hvordan COVID-19-pandemien påvirket implementeringen av LK20 på to caseskoler. Erfaringene fra disse to skolene vil sette søkelyset på hvordan selve implementeringsprosessen har foregått, og hva slags virkninger COVID-19 har gitt.

Med denne problemstillingen som bakgrunn er det utformet følgende forskningsspørsmål:

- 1) «Har rektorer og lærere samme oppfatning av implementeringen?»
- 2) «Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo?»

Forskningsspørsmål 1 er stilt på bakgrunn av at både rektorer og lærere er intervjuet for denne studien. Dette spørsmålet belyser eventuelle forskjeller og likheter mellom rektorene og lærerne, og er blant annet med i studien for å gi et bedre innblikk i rektorene og lærere som bakkebyråkrater. Forskningsspørsmål 2 omhandler Strategi for fagfornyelsen (2017b), og stilles fordi dokumentet viser til en plan for implementeringen av LK20. Dokumentet er dermed med på å sette søkelyset mot implementeringsprosessen og en helt konkret tidsplan. Strategi for fagfornyelsen (2017b) gjør det derfor enklere for meg å drøfte både forskningsspørsmål 1 og problemstillingen. Begge forskningsspørsmålene er blitt besvart ved å undersøke datamaterialet og sammenligne svarene fra informantene.

1.4 Disposisjon

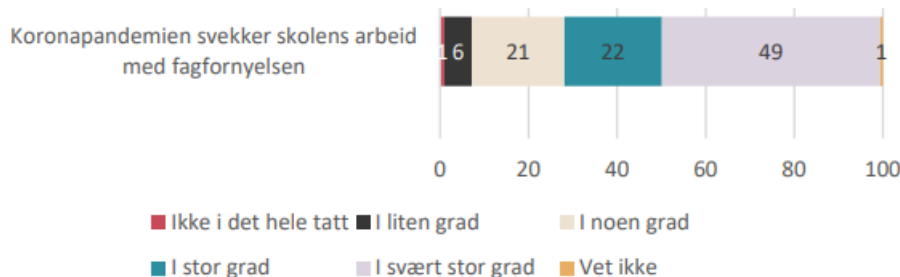
Oppgaven er oppdelt i totalt seks kapitler. I kapittel 1 er en introduksjon til temaet. I dette kapitlet framheves min forforståelse og bakgrunn for studien. Det er også presentert en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Kapittel 2 omhandler teoriene prosjektet tar utgangspunkt i. Implementeringsteori og teorien om bakkebyråkrati legges mest vekt på. Kapittel 3 handler om den metoden som er brukt i studien. I tillegg presenteres forskningsdesign- og etikk. Analysen er i kapittel 4, hvor svarene fra intervjuene med informantene presenteres. Kapittel 5, drøfting, er diskusjonen omkring analysen, hvor forskningsspørsmålene og problemstilling blir diskutert sammen med teoriene. Til slutt, kapittel 6, er avslutningen og oppsummeringen av prosjektet.

2 Teori

Først vil jeg presentere relevant forskning og de ulike dokumentene som er relevante i prosjektet. Videre vil jeg ta utgangspunkt i begrepet implementering, ulike implementeringsteorier, i tillegg til teorien om bakkebyråkrati.

2.1 Spørsmål til Skole-Norge

Det finnes ikke mye forskning og evalueringer omkring LK20 enda. Dette oppdateres fortløpende, og innen året er omme, finnes det nok flere rapporter å se til. En rapport som allerede er kommet, er *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørre-undersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021* (2021b). Utdanningsdirektoratet hadde nemlig våren 2021 en rundspørring til skoler og skoleeiere med fokus på ulike temaer. Et av disse temaene var fagfornyelsen og hvordan arbeidet har foregått. En av områdene denne undersøkelsen belyser er ulike utfordringer knyttet til arbeidet med LK20. Det er flere relevante spørsmål spurt til skolelederne, men det som er mest relevant for dette prosjektet er påstanden: «Koronapandemien svekker skolens arbeid med fagfornyelsen». Rundt halvparten av skolelederne oppgir at pandemien i stor grad har vært en utfordring i arbeidet med LK20 (Bergene, 2021b, s. 73).



Figur 1: Svarene fra skolelederne angående koronapandemien (Bergene, 2021a)

Ved hjelp av figur 1, kan vi se at det kun er 16 av de 109 i undersøkelsen som sier at de i liten grad mener pandemien svekker skolens arbeid med LK20, mens til sammenligning er det 22 som mener i pandemien påvirker i stor grad, og 49 i svært stor grad. Resultatet her viser at det i stor grad har vært problematisk hos de spurte skolelederne, og man kan bruke dette resultatet som en støtte mot det man finner ut blant lærerne og rektorene i dette prosjektet.

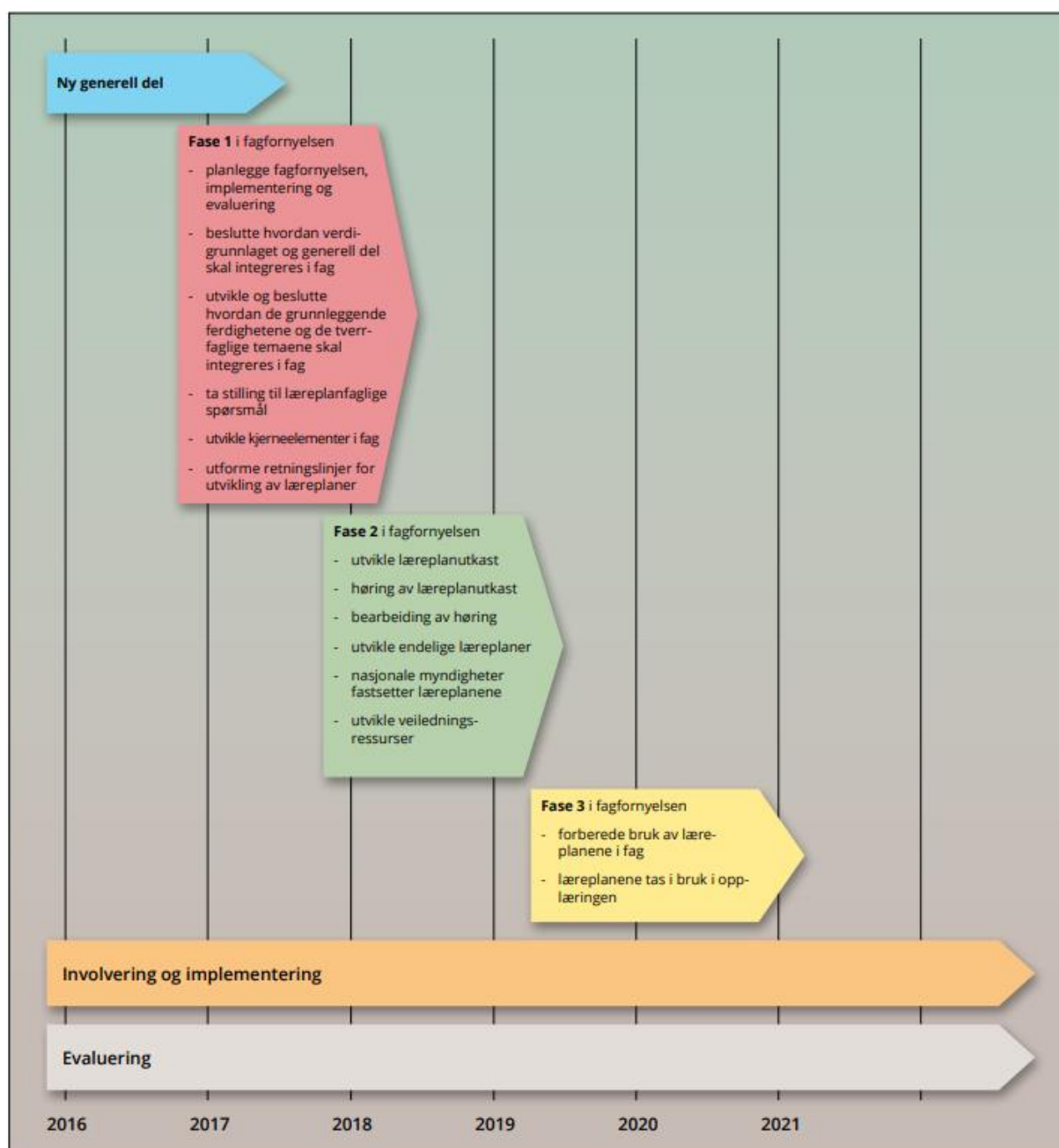
2.2 Utdanningsdirektoratets kompetansepakker

Utdanningsdirektoratet (UDIR) lanserte tidlig *kompetansepakker*. Disse kompetansepakkene ble i stor grad brukt av begge caseskolene denne studien baserer seg på. UDIR sine kompetansepakker er ulike moduler man kan arbeide med alene eller i kollegiet for å få faglig påfyll og støtte til å utvikle praksisen i skoler og barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Hvordan disse kompetansepakkene ble brukt var i hovedsak opp til skoleeier og skoleledere på de aktuelle skolene. De aller fleste kompetansepakkene la opp til kollegialt arbeid med en leder i spissen. Kompetansepakkene er tilgjengelige for alle.

Intervjupersonene har svart på spørsmål om kompetansepakkene og deres bruk av disse. Å arbeide med læreplanen på en slik måte er et hjelpemiddel i implementeringen, da det presenterer en kollegial og individuell måte å arbeide med fagstoffet på. Man kan ikke konkludere om disse kompetansepakkene har hatt en effekt på implementeringen eller ikke, men man kan likevel se det som et godt hjelpemiddel fra UDIR.

2.3 Strategi for Fagfornyelsen (2017b)

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2017 et dokument ved navn *Strategi for fagfornyelsen*. Denne strategien skal synliggjøre læreplanutviklingens like faser, avklare hvilke forventninger som ligger ved den, og sikre god involvering i de ulike fasene av arbeidet på skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I arbeidet med LK20, er det lagt opp nye føringer for et tett og langsiktig samarbeid mellom skoleeier og skolene (Meld. St. 21 (2020-2021));(Ballangrud, 2022).



Figur 2: De ulike fasene i LK20

Figur 2 viser de ulike fasene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kort forklart har denne planen tre faser som følger etter utviklingen av en ny generell del (2014-2017). Fase 1 (2017-2018) er i stor grad planlegging og utvikling av faglig innhold og implementering. Fase 2 (2018-2019) bygger på fase 1 og har som fokus å videre planlegge og fastsette læreplanene. Fase 3 (2019 og videre) handler om å forberede de som skal ta i bruk læreplanene, samt starte innføringen og bruken av dem. I tillegg skal *involvering og implementering*, samt *evaluering*, fortsette fortløpende. Dette arbeidet startet i 2016 og vil fortsette utover fase 3.

Dette dokumentet er høyst relevant i dette prosjektet. Dette er fordi selve strategien vil legge en forventning til hvordan arbeidet med LK20 skal ha foregått til tross for pandemien. Grunnlaget og forventningen dette dokumentet gir gjøres ekstra relevant ved at det er inkludert i forskningsspørsmålene. Det er et bevisst valg for å ytterligere fremheve viktigheten av offentlige, sentrale dokumenter som legger grunnlaget for det lokale læreplanarbeidet.

2.4 Implementering og implementeringsteori

Implementering som begrep er vanskelig å definere, for det er mange sider ved det. En av definisjonene på implementering lyder slik: «(...) Implementation is defined as a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions» (Fixsen et al., 2005, s. 5) Ser man til denne definisjonen, mener Fixsen et al. (2005) at en implementeringsprosess har en mening med seg, og er beskrevet i såpass detalj at man kan «ta og føle på» forandringen. Dersom man bruker en ny læreplan som eksempel, er det å bruke den nye læreplanen det nye programmet (*program*) som skal innføres, mens å jobbe med implementeringen via ulike arbeidsmetoder er de spesifiserte aktivitetene designet for å implementere læreplanen.

En annen definisjon på begrepet implementering kommer fra boken *Implementering* (2015), hvor Roland og Westergård (2015) bruker flere ulike definisjoner. Den som stikker seg best ut er denne av Rogers: «Implementation occurs when an individual (or other decision-making unit) puts an innovation into use» (Rogers, 1995, i Roland og Westergård, 2015, s.21). Denne definisjonen peker på hvordan implementeringen ikke skjer før man faktisk begynner med selve arbeidsprosessen med vedtaket, som vi da kan se på som en forenkling eller videreføring av definisjonen brukt av Fixsen et al. (2005). Prosjektet har brukt disse to definisjonene på implementering fordi disse definisjonene passer godt sammen. Begge definisjonene handler om å arbeide med forandringen for at den skal skje i praksis, eller bli implementert. Dette er akkurat det man har gjort med den nye læreplanen LK20.

2.5 *Forutsetninger for implementering*

Å implementere noe nytt i en så bredspektret organisasjon som den norske skole krever mye fra både fellesskapet og individene. Et gjennombrudd med noe genereres av krefter som kommer nedenfra og opp, men også krefter som kommer ovenfra og ned (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 166). Dette betyr i praksis at de som er helt nederst, altså lærerne, også påvirker dette på lik linje som det på toppen, som er regjeringen.

Roland og Westergård (2015) diskuterer hvordan grunnleggende endringer aller helst bør skje med den forutsetningen at det er utviklet en kollektiv orientering i arbeidet. Dette vil si at man må åpne for læring i et fellesskap gjennom positiv samhandling og samarbeid, blant annet i form av fagstoff som innlæres i personalet, reflekteres over og øves på (Roland & Westergård, 2015, s. 86). Dette gir et felles grunnlag for videre arbeid, og man forsikrer en kollektiv og felles forståelse av fagstoffet. En systematisk implementering, slik som Strategi for Fagfornyelsen (2017b) viser til, åpner for å gjøre en slik endring enklere å gjennomføre. Dette gjøres for å styrke læring kollektivt, ettersom det er utfordrende å innføre noe nytt uten en systematisk tilnærming. Selve læringen kan skje individuelt, men for å oppnå den samme kollektive forståelsen, må man arbeide med andre gjennom læringsprosessen (Roland & Westergård, 2015, s. 87).

2.6 «*Street-level Bureaucracy*»

Den mest sentrale teorien i dette prosjektet er *Street-level Bureaucracy*. Begrepet *Street-Level Bureaucrat* kommer fra Michael Lipsky sitt verk *Street-Level Bureaucracy* (2010), originalt publisert i 1980 med samme tittel. Verket omhandler blant annet et fokus på hvordan individet står foran et dilemma i den offentlige sektoren. Lipsky hevdet at de virkelige politiske beslutningstakerne er de offentlige ansatte, som i praksis er siste leddet av implementeringskjeden og dermed de som utøver den offentlige politikken ovenfor folket (Winter & Nielsen, 2008, s. 103). Winter og Nielsen (2008) omtaler Lipsky som en utfordrer til den klassiske implementerings- og forvaltningslæretradisjonen.

Vi kan oversette begrepet *Street-Level Bureaucrat* til «bakkebyråkrat» og bruke Lipskys forklaringer på norsk. Denne oversettelsen vil bli brukt videre. Forstavelsen «bakke» (originalt «*street-level*») viser til hvordan den offentlige ansatte arbeider direkte med mennesker og har en distanse fra autoriteten, mens «byråkrati» (originalt «*bureaucracy*») viser til denne autoriteten og hvordan det er et sett regler og struktur den ansatte må følge (Lipsky, 2010, s. 12).

2.7 Å forstå bakkebyråkrati

Det er to måter å forstå begrepet «bakkebyråkrati» ifølge Lipsky. Den første måten er å tolke det som arbeid i offentlig sektor hvor arbeideren samhandler med den generelle befolkningen, slik som Winter og Nielsen (2008) beskrev. Eksempel på slike yrker er lærere, politi og sosialarbeidere som er ansatt i offentlig sektor, og er dermed bakkebyråkrater (Lipsky, 2010, s. xvii). Den andre forståelsen er den Lipsky tok utgangspunkt i opprinnelig. Dette var å definere bakkebyråkraten som en offentlig ansatt som utøver arbeidet under spesifikke omstendigheter. I denne forståelsen er det slik at bakkebyråkraten samhandlet med befolkningen i jobben og utøver skjønn når det kommer til autoritet. Denne offentlige ansatte kan ikke gjøre jobben etter idealet for arbeidet på grunn av begrensningene i arbeidet (Lipsky, 2010, s. xvii).

2.7.1 De offentlige ansattes dilemmaer

Forordet i verket av Lipsky (2010) har tittelen «*Dilemmas of the Individual in Public Services*» og beskriver hvordan det originale verket i tillegg hadde to distinktive påstander. Den første handlet om hvordan offentlige ansatte i jobber hvor man har kontakt med ulike medmennesker viser skjønn som en viktig dimensjon i deres arbeide. Videre påstås det at jobben ikke kan gjennomføres med den høyeste standarden når det kommer til å ta avgjørelser, da de som jobber direkte med menneskene mangler både tid, informasjon og andre ressurser for å kunne respondere riktig til hver individuell situasjon (Lipsky, 2010, s. xi). Bakkebyråkratene ender dermed opp med å danne ulike vaner og rutiner for å gjøre jobben enklere å gjennomføre, noe som også påvirker utfallet. Det påstås at bakkebyråkraten følger disse egenlagde rutinene og vanene for å prosessere flere klienter, og ender dermed opp med en dårligere kvalitet på arbeidet.

Den andre påstanden sier at jobber så forskjellige og ulike som for eksempel politi, sosialarbeidere og lignende, er strukturelt like på tross av ulikhetene. Ved å analysere enkle karakteristikk, kan man sammenligne og se både likheter og forskjeller. Lipsky (2010) påstår at på tross av ulikhetene, kan man se hvordan disse yrkene er en del av et «essensielt paradoks». Lipsky (2010) oppsummerer disse to påstandene ved å kalle det en *paradoksal virkelighet*; målet er å behandle alle medborgere likt, men samtidig reagere ulikt i møte med individuelle situasjoner og caser. Selve begrepet «bakkebyråkrati», eller «street-level bureaucracy», peker mot dette paradokset.

2.7.2 *Ulike perspektiver på bakkebyråkrati fra andre forfattere*

Ut fra disse tolkningene finnes det også videre utgreiinger om bakkebyråkrati. Først er en tolkning av Hupe et al. (2015), fra verket *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Først og fremst omtales de som de ansatte som er i kontakt med individer i samfunnet, slik som både Lipsky og Winter & Nielsen beskriver. Rollene til disse individene bakkebyråkratene er i kontakt med kan variere. De kan eksempelvis være klienter, foreldre, elever, pasienter og lignende. For det andre gjør bakkebyråkratene jobben sin mens de er i «*public service*», altså som offentlig ansatt. Hupe et al. (2015) skriver også at bakkebyråkrater kan være ansatt i et privat selskap så lenge dette selskapet er innleid i offentlig sektor, med forutsetning at arbeidet utføres på vegne av og til gode for fellesskapet. Den tredje delen av definisjonen er at bakkebyråkrater gjennomfører oppgaver de er blitt opplært i. Dette kan være en profesjonsutdanning, slik som lærere, eller en enkel opplæring og kursing. Dersom man setter sammen alle disse karakteristikene, vil vi se at alle tre er med på å identifisere bakkebyråkraten. Oppsummert beskrives bakkebyråkratene og deres oppgaver og ansvar slik: «(...) a) they have inherent discretion; b) function as policy co-makers; and c) show a certain craftsmanship in fulfilling their tasks» (Hupe et al., 2015, s. 16).

Videre er en tolkning av Taylor (2007), som har sett direkte på læreren som bakkebyråkrat. Ved hjelp av en undersøkelse, har Taylor spurt spørsmålet om lærere fremdeles kan anses som bakkebyråkrater. Noen lærere i undersøkelsen har gjennomført påpekte at de på enkelte områder hadde mistet muligheten til å bruke eget skjønn, som er en definerende del av å være bakkebyråkrat, men at det ikke nødvendigvis gjorde at de følte seg maktesløse for den grunn (Taylor, 2007, s. 568). Taylor mente at læreren som en *policy-maker* ikke lenger kan få tittelen bakkebyråkrat på samme måte som før. Dette på grunn av ulike policyer, i tillegg til det store ansvaret en lærer har for sine handlinger i skolen (Taylor, 2007, s. 569). Bakgrunnen for denne overordnede styringen er det store presset fra New Public Management (NPM). NPM er en fellesbetegnelse for ulike prinsipper og metoder for organisering og styring av den offentlige sektoren, basert på hvordan man styrer private sektorer (Hansen, 2022). Det er viktig å påpeke at dette er en undersøkelse gjort i britiske skoler, som skiller vesentlig fra norske. Blant annet er det store fokuset rundt NPM, en offentlig virksomhet i utgangspunktet styrt av markedet, større i Storbritannia enn det er i Norge (Hansen, 2022). Likevel er det et perspektiv som kan diskuteres også i Norge, på bakgrunn av at det problematiserer læreren som bakkebyråkrat.

2.8 Lærere som «bakkebyråkrater»

I dette prosjektet defineres lærere som bakkebyråkrater. Denne definisjonen brukes også på generell basis, ikke bare i forbindelse med implementering av LK20. Læreren defineres som en bakkebyråkrat fordi læreren er den som i praksis gjennomfører det som bestemmes ovenfra. En lærer har nemlig plikt til å følge blant annet Opplæringsloven. Læreren skal også undervise etter de kravene gitt fra Departementet. I Opplæringsloven (1998) leser vi at dette er snakk om forskrifter om fag, mål for opplæringen, omfanget av opplæringen i fagene og gjennomføring av undervisning. Mange av disse elementene kommer fram i læreplanene, altså i Kunnskapsløftet 2020. Dersom vi ser til hvordan det gjøres i praksis, er det læreren som velger hva som prioriteres på bakgrunn av det som gis fra Departementet. Hva slags undervisning som skal foregå, og til slutt hva slags mål eleven oppnår, og hvordan de gjør dette, er opp til lærerne.

Dersom vi ser tilbake på hvordan Lipsky (2010) definerer en bakkebyråkrat og deres oppgaver, kommer det fram at læreren vil ta imot policyer og utøve disse etter å ha utviklet dem til å bli anvendbare i skolen. Slik har lærerne gjort seg kjent med lovgivingen, for så å gjøre det i praksis, på en måte tilpasset praksisen. Videre nevner Lipsky (2010) at bakkebyråkrater er profesjonelle ansatte, så de utøver arbeidet sitt på bakgrunn av forventninger fra deres organisasjoner, i dette tilfellet skolen. Et eksempel fra skoler i USA er at lærere er de avgjør hvem som skal utvises, hvem som fremdeles skal være i skolen, og gjør vurderinger av elevene (Lipsky, 2010, s. 13).

2.8.1 Rektor som bakkebyråkrat

I tillegg til lærere kan man se på andre roller i grunnskolen som bakkebyråkrater. Ettersom rektorer er en sentral del av prosjektet, vil bakkebyråkratibegrepet også omfavne dem. Denne påstanden kan forsvares ved å se til instansene en rektor svarer til.

Først og fremst må man se til ansvarsområdene en rektor har. Utdanningsdirektoratet (2020c) skriver om fem hovedområder av krav og forventninger til rektor:

1. Elevenes læringsmiljø
2. Profesjonsfellesskap og samarbeid
3. Styring og administrasjon
4. Utvikling og endring
5. Lederrollen

Disse kravene er beskrevet som et ideal, og det ligger ikke noen forventning om at enkeltindividet skal være like god på alle områdene. Rent oppsummert omfatter disse områdene en rektor som har oversikt og kontroll over administrasjon, personale og elevenes læremiljø, mestring og trivsel. Rektor står ansvarlig for å tilrettelegge for godt læringsmiljø, samt elevenes læringsresultater. Rektor skal se til at skolen som organisasjon fungerer optimalt, og at skolens samfunnsoppdrag blir utført. På bakgrunn av dette kan vi se en stilling som ligger over lærerne, men fremdeles ikke øverst i rangstigen.

Ser man til kravene som er stilt til rektor, finner vi også krav som tilsier at rektor passer innenfor begrepet bakkebyråkrat. Når det kommer til punkt 3, styring og administrasjon, står det skrevet at rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter, i tillegg til å skulle lede lærerne på bakgrunn av nasjonalt og lokalt vedtatt politikk (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette vil si at rektorer er styrt av blant annet skoleleder, lokale politikere i kommunestyret og lignende instanser. Ergo så har rektor sine egne policyer og planverk å følge, og blir plassert i en rangstige hvor de kan omtales som bakkebyråkrat. Selv om de ikke står helt på «bunn» og bruker læremålene i LK20 i klasserommet slik som en lærer, er de fremdeles med på selve implementeringsprosessen ved å lage egne strategiplaner utfra allerede eksisterende planer og policyer. Dersom vi ser til de kravene og forventningene som tidligere er omtalt, har de også et oppfølgingsansvar. Skolen skal nemlig legge til rette for at profesjonsfellesskapet er preget av aktiv deltakelse i kollegiet, delingskultur, vilje til å endre seg og kontinuerlig praksisutvikling, noe som da i praksis blir rektorens ansvar å følge opp. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I lys av teorien om bakkebyråkrati er det nyttig å ta utgangspunkt i å både rektorer og lærere som informanter, da det gir flere perspektiver på bakkebyråkraten.

2.8.2 Begrepet «bakkebyråkrati» i prosjektet

Slik jeg har presentert teorien om bakkebyråkrati, ser vi at den går hånd i hånd med både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Som nevnt, omtaler Lipsky (2010) lærere i sin teori, i tillegg til at det støttes opp av andre verk som tar for seg denne tematikken (Winter & Nielsen, 2008);(Hupe et al., 2015);(Taylor, 2007). På generell basis kan man se til hvordan en lærers arbeidsdag blir styrt av læreplaner og andre dokumenter. Mer konkret ser man til hvordan lærerne ble gitt en implementeringsplan de skulle følge, mens de samtidig må gjennomføre en jobb i møte med elever, foreldre og ikke minst pandemien.

Dersom vi ser til implementeringen av en ny læreplan, passer teorien om bakkebyråkrati godt. Implementeringen av LK20 er innføringen av en ny policy som til syvende og sist blir lagt på

lærerne, etter strategiplanene lagt av andre. Dermed kan man anvende denne teorien opp mot akkurat denne prosessen, da bakkebyråkratene er de som arbeider med implementeringen i praksis.

2.9 Fullans perspektiv på utdanningsreformer

I følge Fullan (2015) er det to måter å se på utdanningsreformer. Den ene, som han kaller «*innovation-focused approach*», er å undersøke og se etter spesifikke innovasjoner for å se hvordan de foregår og ut fra det definere hvilke faktorer som fungerer. Den andre, «*capacity-building focus*», snur dette på hodet og spør etter hvordan vi kan utvikle den innovative kapasiteten til en organisasjon for å skape en kontinuerlig utvikling og forbedring. Disse to måtene å angripe utdanningsreformer på kan flyte inn i hverandre og er ikke nødvendigvis utelukkende overfor hverandre.

Innføring og implementering av utdanningsreformer kan forklares ved hjelp av Fullans «Triple-I»-modell. Den tradisjonelle Triple I-modellen tar utgangspunkt i tre faser: 1) *initiation*, 2) *implementation* og 3) *institutionalisation/continuation*. Det argumenteres delvis for at denne modellen er utdatert i vårt digitale samfunn, men de ulike fasene har stor verdi i perspektivet dette prosjektet har.

Vi kan forklare modellen ved å starte med at man skal implementere noe nytt, eksempelvis et program eller en forandring. I starten av prosessen, begynner man med implementeringen av planen, som i stor grad er å forsøke å bruke den. Dette kan være mer eller mindre effektivt. Videre er man i en fase hvor målet er å jobbe videre med den nye planen. Til slutt kommer det som omtales som *outcome*, som betyr resultatet, som refererer til de ulike resultatene man får ut av den nye forandringen som er gjort (Fullan, 2015, s. 56).

La oss vurdere Triple-I-modellen i sammenheng med implementeringen av LK20. Først omhandler fase 1, *initiation*, prosessen som leder opp til og inkluderer bestemmelsen for å gjøre en forandring (Fullan, 2015, s. 55). Dette kan man i dette prosjektet knytte opp til NOU 2015:8, da det er utredningen fra Ludvigsen-utvalget, som var et utvalg utnevnt av regjeringen for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8). Fase 2, *implementation*, omhandler vanligvis de første 2-3 årene av utdanningsreformen. Dette passer godt til implementeringsfasen vi er inne i akkurat nå med LK20. Fase 3, *continuation*, refererer til om reformen blir innebygd i den eksisterende delen av systemet eller ikke, en fase som vi er på vei inn i med LK20.

Det er flere faktorer for hver av disse fasene. De som er mest relevant for dette prosjektet, er faktorene for fasen implementering. De faktorene som påvirker implementering er A) Karakteristikkene av forandring, B) Lokal kontekst, og C) Eksterne faktorer (Fullan, 2015, s. 68).

2.9.1 A) Karakteristikkene av forandring

Innenfor A) Karakteristikkene av forandring, finner vi 1) *Need* (behov), 2) *Clarity* (bevissthet), 3) *Complexity* (kompleksitet), og 4) *Quality (and practicality)* (kvalitet). Disse fire delene kan forklares på følgende måte:

- 1) Behov omhandler selve behovet for en forandring. Vi kan se på LK20 som eksempel, hvor Regjeringen i Meld. St. 28 forklarer at de har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon, og at man dermed har et behov for å fornye læreplanen for å sikre dette (NOU 2015: 8, s. 5);(Meld. St. 28 (2015-2016)).
- 2) Bevissthet handler om bevisstheten over mål og mening med den nye forandringen. Dette omtaler Fullan som et problem i en endringsprosess, da selv om det er en enighet at det er behov for en slags endring, så er det ikke sikkert at det er klart hva man skal gjøre annerledes (Fullan, 2015, s. 70). Fullan (2015) gir eksemplet om at selv om lærerne vil forandre noe i læreplanen eller forbedre skolen som helhet, så trenger ikke forandringen om hva de skal gjøre annerledes være tydelig nok.
- 3) Kompleksitet refererer til vanskeligheten og det som kreves av en forandring av de som er ansvarlige for implementeringen (Fullan, 2015, s. 71). Hvor mye man faktisk må forandre, baserer seg på hvilke forutsetninger man har.
- 4) Kvalitet handler delvis om hvor praktisk forandringen er. Denne delen assosieres direkte med forandringens kvalitet og hvor praktisk forandringen er.

2.9.2 B) Lokal kontekst

Den lokale konteksten har flere ulike elementer ved seg. Det lokale skolesystemet er med på å påvirke forandringen. Den samme forandringen er ofte vellykket på en skole, men ikke på en annen (Fullan, 2015, s. 73). Det er flere årsaker til dette, og Fullan (2015) presenterer flere som kun er relevante for skolesystemet i USA. Jeg vil presentere de som er relevante i Norge og for denne studien. Disse to lokale kontekstene er rektoren og lærerne.

Rektoren er i stor grad med på å innføre en forandring. Måten rektoren behandler denne forandringen, vil være med på å vise lærerne om forandringen er viktig eller ikke. I tillegg

skal rektoren støtte lærerne både psykisk og med andre ressurser de kan bruke (Fullan, 2015, s. 74). Fullan forklarer problematikken med å være rektor i en prosess med forandring slik:

The subjective world of principals [rektorer] is such that many of them suffer from the same problem in implementing a new role as facilitator of change as do teachers in implementing new teaching roles: What the principal should do specifically to manage change at the school level is a complex affair for which the principal often has little preparation. (Fullan, 2015, s. 75)

Å finne arbeidsmetoder og andre grep for å støtte forandringen eller implementeringen i skolen, uten å ha så mye forberedelse i hvordan han skal gjøre det, ser vi da er utfordringer en rektor kan møte.

Videre ser vi til lærerne. Fullan (2015) skriver at både den individuelle læreren og de kollegiale faktorene er med på å påvirke implementeringen. Det er variasjoner i forutsetningene til individene, og noen vil være mer motiverte og ha større muligheter til å gjøre en forandring. Både lærere og rektorer er dermed en del av den lokale konteksten når det kommer til forutsetninger for implementering av en forandring.

2.9.3 C) Eksterne faktorer

Til slutt i fasen implementering ser vi på de eksterne faktorene. Skoler er en del av noe større, og dette er med på å påvirke implementeringsprosessen. Fullan (2015) omtaler hovedsakelig hvordan eksterne organisasjoner og avdelinger som *research and development* og andre *government agencies* i USA og Canada er med på å påvirke implementeringen, da det på statlig nivå må være forutsetninger for å gjennomføre en nasjonal reform. I Norge vil eksterne faktorer dermed være blant annet statlige faktorer som Utdanningsdirektoratet, i tillegg til andre aktører som påvirker viktige implementeringer i skolen, som for eksempel Utdanningsforbundet.

Man kan også argumentere for at en ekstern faktor i den nylige implementeringen av LK20 er COVID-19-pandemien. Pandemien hadde en stor betydning på hvordan implementeringen av LK20 ble gjennomført. For dette prosjektet er pandemien behandlet som en viktig, ekstern faktor i implementeringsprosessen av LK20.

3 Metode og forskningsdesign

Dette prosjektet tar utgangspunkt i kvalitativ metode med en fenomenologisk framgangsmåte som støttes opp av casedesign. Implementeringen av en ny læreplan er et omfattende fenomen som i dette prosjektet forskes på ved hjelp av å samle inn erfaringer fra enkeltindivider på to ulike caseskoler. Fenomenologiske studier tar gjerne utgangspunkt i å analysere meningsinnhold, noe som i dette prosjektet suppleres av *cross-case-analyse*.

Det er flere ulike framgangsmåter når man gjennomfører en fenomenologisk analyse. I dette prosjektet brukes metoden presentert i Johannessen (2016) som utgangspunkt med støtte av Robert K. Yins casedesign og Miles & Hubermans cross-case-analyse. Hvordan intervjuet gjennomføres, analyseres og vurderes er lagt stor vekt på.

3.1 Fenomenologi

Begrepet *fenomenologi* stammer fra det greske verbet *phainestai*, som oversatt på norsk betyr «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Fenomenologi er både en filosofisk tilnærming i tillegg til å være kvalitativ, metodisk tilnærming. Johannessen et al. (2016) beskriver kvalitativ design som en fenomenologisk tilnærming til å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Dette vil si at man som fenomenolog ser på menneskene som individ og hvordan deres væremåte er, og deres subjektive virkelighetsoppfatning (Johannessen et al., 2016, s. 78).

Å bruke en fenomenologisk tilnærming vil si at man ser på hvordan mennesker oppfatter verden rundt seg. Å velge en slik tilnærming gir prosjektet i høy grad, da formålet er å finne ut hva slags erfaringer lærerne og rektorene har fra implementeringen av den nye læreplanen. De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan finne en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36). Johannessen et al. (2016) påpeker at det er viktig å se sammenhengene mellom hvordan et menneske handler og i hvilken kontekst og sammenheng dette individet utfører dette i. En handling kan nemlig bety noe annet i en annen kontekst. Prosjektet er dermed tilpasset det fenomenologiske perspektivet.

Selv om det er fenomenologi som passer best i dette prosjektet, er det hensiktsmessig å bruke andre metodiske tilnærminger som støtte. En fenomenologisk framgangsmåte er i hovedsak en måte å se på det man studerer, ikke bearbeide det. Selve analysen baserer seg i stor grad på forskeren og hvordan man tolker intervjupersonenes uttalelser, så for å sikre at begge casene

er godt representert og fortolket av forskeren, støttes denne metoden av andre metoder, nevnt i de neste kapitlene.

3.2 Casedesign

Johannessen et al. (2016) beskriver *casedesign* som en framgangsmåte til et kvalitativt forskningsprosjekt. Casedesign er ofte tolket som studieobjekt er studiet av det spesifikke (Johannessen et al., 2016, s. 205). Når man omtaler casedesign som et forskningsdesign, menes prosessen fra å finne en problemstilling til å analysere dataene man har samlet inn. I dette prosjektet brukes forskningsdesignet casedesign som et hjelpemiddel for å arbeide med de to caseskolene.

Robert K. Yin arbeider med to dimensjoner i design av casestudier; enkelt- eller flere caser, samt en eller flere analyseenheter (Johannessen et al., 2016, s. 206). Dette vil si at man begrenser seg utfra antall caser man studerer, og hvor mange analyseenheter man velger. I mitt prosjekt er det et flercasedesign med flere analyseenheter som er brukt, da det skal samle informasjon fra både rektorer og lærere på samme type institusjon, men flere ulike steder.

3.3 Semistrukturert intervju og intervjuguide

For å samle inn datamaterialet til den kvalitative undersøkelsen har jeg brukt intervju. Det er fire ulike typer gjennomføringer av intervjuer: 1) ustrukturert intervju, 2) semistrukturert intervju, 3) strukturert intervju og 4) strukturert intervju med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016, s. 147). Med bakgrunn i hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene er utformet, er det i dette prosjektet et semistrukturert intervju det beste alternativet.

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men både rekkefølge og temaer kan variere underveis. I dette prosjektet er det utviklet to intervjuguider, en tilpasset rektorene (vedlegg 3) og en tilpasset lærerne (vedlegg 4). Intervjuguiden ble fulgt, i tillegg til at det ble spurt relevante oppfølgingsspørsmål, da det semistrukturerte intervjuet gir muligheter for dette. Å bruke denne typen intervju ga større innblikk i intervjupersonenes meninger og tanker om spørsmålene, og ga en bedre innsikt i de individuelle casene.

3.3.1 Utvalg

For å kontakte utvalget, sendte jeg en henvendelse til rektorer via e-post. Utgangspunktet for valg av intervjupersoner er hovedsakelig basert på skoler i nærområdet, altså mellom 0-2 timer fra der jeg bor. Jeg har også undersøkt hva slags omfang COVID-19 har hatt i de aktuelle kommunene for å se mulighetene for en variasjon i utvalget.

E-posten jeg sendte var formulert relativt kort og konkret med håp om at dette ville øke interessen fra rektorene. Jeg fikk derimot bare ett svar. En slik lav responsrate antar jeg kommer av at skolene ofte mottar mange slike henvendelser i løpet av vinteren og våren. Det kan også være at slike henvendelser fra noen man ikke kjenner godt ofte ikke blir fulgt opp. Rekrutteringen av intervjupersoner gikk dermed sakte, og den siste skolen ble rekruttert via en oppsøkende samtale ansikt til ansikt med rektor. Begge rektorene var positive og meget interesserte i prosjektet. På den ene skolen kontaktet rektor selv lærere som kunne være interesserte, mens på den andre skolen tok jeg kontakt på egenhånd.

Utgangspunktet for prosjektet var åtte intervjuer, men grunnet utfordringer med COVID-restriksjoner og manglende respons, ble utvalget redusert til fem. Likevel mener jeg at dette er et godt utvalg til studien. Utvalget ble til to lærere og én rektor på den ene skolen, mens på den andre kun én lærer og én rektor. Utvalget er fra to fådelte skoler i Trøndelag. Dette vil si at undervisningen foregår i grupper hvor flere klasser er slått sammen, vanligvis på grunn av en liten elevmasse. For å gjøre det enklest mulig, omtales skolene som skole 1 og skole 2. I samme stil blir rektorene også rektor 1 og rektor 2, mens lærerne til sine respektive skoler blir lærer 1, og lærer 2A og 2B.

Intervjupersoner skole 1	Beskrivelse
Rektor 1	Utdannet lærer i 2001, snart 1 år som rektor på skole 1.
Lærer 1	Jobbet som lærer på skole 1 i to år.
Intervjupersoner skole 2	Beskrivelse
Rektor 2	19 år i skolen, fem år som rektor på skole 2.
Lærer 2A	Ferdig utdannet i 2001, jobbet på skole 2 siden 2006.
Lærer 2B	Arbeidet i yrket i 20 år.

Tabell 1, oversikt over intervjupersoner i prosjektet

Det var satt av opptil 30 minutter per intervju. Intervjuene med rektorene tok rundt 20 minutter, mens for lærerne varte intervjuene rundt 15 minutter. Intervjuguiden og informasjonsskriv med samtykkeskjema ble utsendt på e-post eller Teams på forhånd slik at intervjupersonene kunne forberede seg. Dette gjorde intervjuet mer forutsigbart og åpnet

dermed for mer refleksjon omkring spørsmålene. Alle intervjuene ble gjort én til én. Dette var for å sikre fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens erfaringer og refleksjoner om temaet (Johannessen et al., 2016, s. 146).

Det er noen svake sider knyttet til utvalget av informanter. På grunn av helse- og tidsperspektiv er noen av intervjuene gjort med mine egne kolleger ved skolen jeg har et vikariat på. Dette er i seg selv kritikkverdig, men kan forsvares ved at disse intervjupersonene ikke var kolleger under før etter COVID-19-nedstengingen og implementeringen av LK20. I tillegg var jeg veldig opptatt av å finne kolleger jeg ikke samarbeider med daglig, altså lærere fra andre trinn jeg kun møter i felles møtetider eller i lunsjen.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på møterom på de aktuelle skolene og via Teams. Noen intervju var gjort i arbeidstiden til informantene, mens andre ble gjort på ettermiddagen. Det ble avsatt tydelige tidsrammer, som tidligere nevnt. Med et overslag på 30 minutter per intervju, ble det veldig god tid da det viste seg at intervjuene ikke varte lengre enn rundt 15 minutter for lærerne, og 20 minutter for de to rektorene. Dette fjernet stressmomentet om tid, spesielt da det er vanskelig for lærere og rektorer å finne tid til slike intervjuer i en travel hverdag.

For dette prosjektet er intervjuene tatt opp ved lydopptak. Disse lydopptakene er gjort via Nettskjema diktafon, en app som lagrer opptakene i trygge, krypterte servere. Innsamlingen har skjedd via telefon og iPad for å sikre to lydkilder slik at ingen intervjuer forsvant.

Erfaringen med å ta opp lyd via Nettskjema sin diktafon-app var generelt god, til og med når lyden kom fra Teams. Jeg mistet ingen lydopptak, dog jeg mener det var en god idé å ha to lydkilder likevel i tilfelle.

Erfaringen gjort fra disse intervjuene, er at alle intervjupersonene var svært interesserte og imøtekommende. Å velge semistrukturert intervju gjorde det enklere å få flyt i samtalen, og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke nødvendigvis tilhørte intervjuguiden. Tjora (2021) påpeker at man etter et par intervjuer begynner få intervjuguiden under huden, og kan dermed oppleve mer flyt. Dette var også min erfaring av intervjuene. Selv var jeg noe nervøs for hvordan det skulle gå, men erfaringene var kun positive. Intervjupersonene var profesjonelle og inntrykket jeg fikk var at informantene var ærlige om sine opplevelser. Ingen av intervjupersonene reagerte negativt på det å skulle bli tatt opp på lydopptaker.

Noe jeg opplevde som veldig nytt, var å intervju gjennom Teams. Lyden ble fremdeles tatt opp via Nettskjema sin diktafon, og dette bød ikke på noen problemer. Telefon og iPad ble

plassert ved høyttalerne på PC-en. Informanten var like hyggelig og imøtekommende, men det ble vanskeligere for meg som intervjuer å se det komplette bildet av kroppsspråket. I tillegg fikk man ikke hilst og småpratet noe før intervjuet. Likevel så mener jeg det var en god måte å gjennomføre det på, da dette var best for intervjupersonen, og til og med deres ønske.

3.5 Transkribering av intervju

For å analysere et intervju fra lydopptak er det en fordel å transkribere det. For dette prosjektet, transkriberte jeg lydopptakene manuelt på PC, fortløpende etter innsamling. Når man overfører et intervju fra opptak til tekst, blir dette en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen. Når man skriver dette referatet vil man dermed passe på at man rekonstruerer intervjusituasjonen så godt som mulig, og at det sosiale samspillet kommer fram (Thagaard, 2018, s. 111). Dette vil si at det kan være verdt å notere seg både generelt kroppsspråk og eventuelle fysiske reaksjoner man ikke får med på lydopptak. Det er dermed viktig å transkribere intervjuet tidlig etter det er gjennomført.

Å transkribere intervjuene var veldig interessant i seg selv. Så fort jeg klarte å lytte på min egen stemme på opptak, var den største utfordringen å skrive fort nok, pause lydopptaket, og få med alle detaljene. Det er ofte lurt å være noe mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig, da for eksempel nøling eller vansker for å finne riktig ord kan være interessant i analysen (Tjora, 2021, s. 185). Jeg brukte derfor god tid på å skrive ned absolutt alt, noe som tok en del tid. Jeg erfarte at den første transkriberingen tok mange timer, mens den siste gikk betraktelig fortere.

Mens jeg transkriberte innså jeg også at det å skrive trøndersk om til bokmål bydde på ulike utfordringer. Vendinger og begreper brukt på dialekt er ikke nødvendigvis oversettbare. Tjora (2021) påpeker at man som hovedregel transkriberer på nynorsk eller bokmål, men at man også må være observant på ulike dialektord som kan ha en spesiell betydning, og dermed må vurderes om det skal være med. Dette ble svært relevant for meg. Det finnes flere trønderske fraser fra intervjuene som for meg gir mening, men for andre lesere vil ha en annen betydning.

3.6 Å vurdere et intervju

Når man gjennomfører et intervju, må man møte intervjupersonen, eller informanten, med et åpent sinn. For forskeren vil dette si at man er nøytral og ikke lar sine egne meninger og verdier påvirke intervjuet. Det er viktig å reflektere over hvordan forskeren kan være med på å påvirke intervjuet, spesielt hvis man har kjennskap eller et forhold til de man intervjuer, slik som i dette prosjektet.

Måten intervjupersonen man prater med presenterer seg selv, vil også påvirke hvordan intervjuet går. Eksempelvis kan intervjupersonen velge å fremstille seg selv på et gunstig vis og beskrive sine erfaringer i lys av et ønske om å gjøre et godt inntrykk, eller fremheve problematiske sider ved livet sitt for å overbevise forskeren om sin vanskelige livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 108). Eksempelvis kan man i dette prosjektet oppleve en intervjuperson som vil sette sin arbeidsplass i godt lys, eller en intervjuperson som ser veldig kritisk på den. Erfaringen gjort i løpet av dette prosjektet er at intervjupersonene er ærlige, både om seg selv, sine opplevelser og sin arbeidsplass.

Hvordan man som forsker møter disse intervjupersonene og meningene deres vil også påvirke utfallet av intervjuet. Det er dermed viktig at man forholder seg til dette, og reflekterer over betydningen av kontakten man får med intervjupersonene. Det er viktig å unngå problematisering av betydningen av intervjuets kontekst, selv om man skal være bevisst over det. Thagaard (2018) refererer til Aase & Fossåskaret (2014:117) at vi må kombinere interessen for betydningen av interaksjonen i intervjusituasjonen med interessen for den kunnskap intervjupersonen gir om sine erfaringer. Dette er fordi vi bør finne en balanse mellom intervjuet som vitenskapelig metode og et perspektiv på intervjuet som kilde til forskningsdata (Thagaard, 2018, s. 109).

Når man kjenner intervjupersonene fra før, er det spesielt viktig å være klar over disse elementene. Det vil være spesielt viktig med nøytralitet fra forskeren som gjennomfører intervjuet. Det er også en forutsetning at intervjupersonen klarer gjøre det samme, men ikke et krav eller en forventning, slik som beskrevet tidligere i dette kapitlet. Erfaringen gjort fra intervjuene er at kjennskapen til informantene ikke utgjorde noen effekt på selve intervjuet, annet enn at samtalen fløt godt, både før, under og etter. Alle intervjupersonene, både de jeg hadde kjennskap til og de jeg ikke har møtt før, var alle profesjonelle og interesserte i å gi svarene jeg trengte til prosjektet. Likevel er det viktig å gjøre ekstra vurderinger av intervjuene når det gjøres med noen man har kjennskap til. Konklusjonen fra disse vurderingene er at å prate om implementeringen av LK20 er ikke et sensitivt tema i seg selv,

noe som betyr at min relasjon til informantene ikke behøver påvirke deres refleksjoner omkring intervju spørsmålene.

3.6.1 Intervjupersonenes oppfatning av LK20

Det faglige innholdet i LK20 er ikke relevant for dette prosjektet, men kun implementeringsprosessen og hvordan COVID-19 har påvirket denne. Intervjuguiden er utformet slik at det ikke skal bli stilt spørsmål om det faglige innholdet for å sikre relevante svar fra intervjupersonene. Man kan likevel ikke se bort ifra at intervjupersonenes oppfatning av implementeringen kan være farget av inntrykket fra det faglige innholdet i LK20. Dette er noe man må være bevisst over under analyse av intervjuene.

Det er viktig å påpeke at i de gjennomførte intervjuene har det ikke kommet frem verken positive eller negative meninger om det faglige innholdet i LK20. Dette betyr ikke at alle er verken fornøyde eller misfornøyde med den nye læreplanen, men at de forholdt seg nøytrale i intervjuet.

3.7 Analyse av intervjudata

For å analysere intervjudataene er det brukt en sammensetning av flere tilnærminger, alle basert på fenomenologi og casesdesign. Hovedfokuset har vært å finne en måte å tolke datamaterialet på for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å finne den mest ideelle metoden, kan man se til Johannessen et. al. (2016). De skriver om ulike strategier for å tolke data, blant annet av Robert K. Yin. Han opererer med fire ulike strategier for å tolke data: 1) analyse basert på teoretiske antakelser, 2) analyse med utgangspunkt i empirien (induktiv datanalyse), 3) utvikle casebeskrivelser og 4) utvikle troverdige rivaliserende forklaringer.

Det er den førstnevnte strategien, en analyse basert på teoretiske antakelser, som er blitt brukt i dette prosjektet. Dette vil si at jeg har jobbet ut fra de valgte teoriene for å analysere datamaterialet for å finne et reflektert svar på problemstillingen. Å arbeide med teoretiske antakelser bidrar til å gi retning og struktur i analysen, og gir forskeren en slags «brille» å se empirien gjennom (Johannessen et al., 2016, s. 214). For å jobbe med teorien på denne måten, er man nødt til å tilpasse intervjuguiden. I dette prosjektet er deler av spørsmålene i intervjuguiden tatt fra det teoretiske bakteppet for å sikre gode analyser av intervjudataene. Under analysen vurderte jeg teorien opp mot intervjupersonenes svar for å sikre at dataene var relevante. I tillegg ble de analyserte svarene med det teoretiske bakteppet brukt flittig i drøftingen. Analysen foregikk slik at jeg først så på informantenes svar innenfor skolene.

Dette var gjort for å se om rektor og lærere har samme oppfatning. Deretter ble analysene presentert sammen i kapittel 4, analyse. Denne prosessen gjøres på denne måten for å sikre at analysene representerer datamaterialet på en god måte og ikke blir mistolket på noe vis.

3.7.1 Fenomenologisk analyse av datamaterialet

Prosjektet har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk analyse. I en fenomenologisk metode vil man analysere meningsinnholdet i datamaterialet. Forskeren må dermed tolke og forstå den dypere meningen i de ulike erfaringene som presenteres. I Johannessen et al. (2016) presenteres det fire hovedfaser av analyse av meningsinnhold. Disse fasene ble brukt som mal i arbeidsprosessen. De ulike fasene har også fått flere elementer og arbeidsmetoder for å tilpasses til prosjektet.

Den første fasen er en naturlig start i arbeidet, og helhetsinntrykket av datamaterialet, samt det å skaffe en sammenfatning av meningsinnholdet. Johannessen et al. (2016) skriver at dette krever at man leser gjennom det man har samlet inn og ser etter temaer man ønsker å belyse. I denne fasen er det muligheter for å sammenfatte informasjonen og velge ut det som er mest relevant til videre analyse. Denne første fasen ble brukt til å sammenligne svarene innenfor de to casene. I tillegg var det også naturlig å bruke denne fasen til å se på forskjeller og ulikheter mellom de to caseskolene. For å ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 1, så jeg også på hvordan rektorene har svart i sammenligning med lærerne, da flere spørsmål korresponderer mellom intervjuguidene.

Den andre fasen handler om koder, kategorier og begreper. Her skriver Johannessen et al. (2016) at man skal finne meningsbærende elementer i materialet. Målet er å finne det som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Man gjennomfører en systematisk gjennomgang av materialet og noterer det som passer hovedtemaet. Dette er prosessen man kaller koding, eller det å indeksere empirien. For dette prosjektet er det tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data som passer best. Denne måten å kategorisere på vil si at man velger setninger eller begreper som er relevante, merker dem med for eksempel fargekoder, og dermed kategoriserer dem. Dette kan man også kalle *kategorisk inndeling* (Johannessen et al., 2016, s. 165). Å organisere dataene i tabeller og modeller konkretiserer i tillegg til å gjøre dataene enklere å analysere. Her valgte jeg ut det som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, og markerte med ulike farger for å kategorisere, slik Johannessen et al. (2016) foreslo. Dette er en viktig del av arbeidet som vil avgjøre om man finner svar på problemstilling og forskningsspørsmålene, og er dermed den fasen som jeg vektla mest. Dette var også den fasen som tok lengst tid, ettersom den ble gjort fysisk på papir.

Den tredje fasen omtales som kondensering. Dette tar utgangspunkt i kodingen og målet er å abstrahere meningsinnholdet i de etablerte kodene (Johannessen et al., 2016, s. 176). Etter denne fasen skal man sitte igjen med et redusert materiale som man kan ordne etter spesifikke kodeord. Disse ordene kan settes opp i tabeller og lignende for å se om man kan kondensere de like kodeordene enda mer. Denne delen av prosessen var mest utfordrende, men også den fasen som gjorde materialet enklere å behandle videre.

Den fjerde og siste fasen heter sammenfatning. Dette betyr at man bruker materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser (Johannessen et al., 2016, s. 176). Forskerens jobb er å vurdere om inntrykket av den sammenfattede beskrivelsen er i tråd med inntrykket som fremstilles i det opprinnelige materialet før man begynte avkodingen i fase to. Det er viktig å sikre at tolkningen av datamaterialet er i tråd med det som kom fram i intervjuene. Dette er dermed den delen av prosessen hvor man er nødt til å gå fram og tilbake dersom det viser seg at det ikke er samsvar mellom det opprinnelige materialet og selve kodingen. Underveis kan dermed koder og kategorier endres. Erfaringen jeg gjorde meg under denne fasen er at det opprinnelige materialet hadde samsvar med kodingen jeg gjorde i analyseprosessen.

3.7.2 *Cross-case-analyse*

I tillegg til den fremgangsmåten i den fenomenologiske analysen, vil også begrepet og arbeidsmetoden «cross-case analyse» være relevant (Miles & Huberman, 1994 i Johannessen, 2016, s. 207). I en slik analyse sammenligner man gjerne casene og studier av et bestemt fenomen i ulike kontekster. Johannessen et al. (2016) mener dette er enklere, og funnene står ofte sterkere enn ved enkeltcasestudier. Dersom det er flere caser, kan man bruke kvantitative teknikker og forskeren kan kvantifisere funnene ved å sette opp tabeller og sortere informasjonen. I en slik cross-case-analyse som ble beskrevet her, så analyserer man ofte i lys av de samme temaene. Dette påvirker direkte hva som blir sett etter under analysen.

Å jobbe med en cross-case-analyse er en fenomenologisk fremgangsmåte som i stor grad tilhører fase tre og fire i analysen omtalt i kapitlet om fenomenologisk analyse. Mens jeg arbeidet med kodeordene og selve kondenseringen av materialet, sammenlignet jeg også casene. Her kan man sette opp skjema eller lignende. Jeg fant det best å sammenligne og notere de felles kodeordene, og skrive ned både likheter og ulikheter underveis.

3.8 Ulemper ved valgte metoder

Metoden jeg valgte for dette prosjektet har både fordeler og ulemper. En fordel med metoden er at jeg som forsker har fått direkte kontakt med informantene, og kan dermed direkte observere det jeg forsker på. Dette åpner for en god del etiske ulemper som omtales videre i kapittel 3.9 Forskningsetikk i prosjektet.

Å se problemstillingen i et kvantitativt perspektiv ville åpnet for et større utvalg, og dermed et mer representativt resultat. Data fra en kvantitativ spørreundersøkelse kunne blitt presentert ved hjelp av statistikk og ville åpnet for analyse på en annen måte. Det å presentere en større mengde data fra mange flere informanter ville gitt et større innblikk i hvordan implementeringen av LK20 har foregått.

Til tross for det, er konklusjonen at kvalitativ metode med få intervjuer og casearbeid passer prosjektet best. Den kvalitative metoden vil åpne for større refleksjon omkring spørsmålene som blir stilt. Man kan oppleve å få et bedre datasett ved bruk av kvalitative metoder og teknikker dersom man analyserer dataene på en god og fullstendig måte.

3.9 Forskningsetikk i prosjektet

3.9.1 Meldeplikt og NSD

I en studie hvor man er i direkte kontakt med de personene som studeres, er det særdeles viktig med god etisk praksis. Det er flere lover og regler, blant annet meldepliktigheten når man skal behandle personopplysninger.

Prosjektet ble meldt til og vurdert som godkjent av Norsk senter for datainnsamling (NSD) på bakgrunn av behandlingen av personlig informasjon og lagring av data (vedlegg 1). Dette innebærer at all innsamlet data er blitt lagret separat fra identifikatorer som navn, e-postadresser og andre personalia. Alle som har deltatt i prosjektet, har gitt skriftlig samtykke. Disse underskrevne skjemaene er tatt vare på separat fra annen data for å sikre anonymitet. Dette samtykket omtales videre som et fritt, informert samtykke, og kan trekkes når som helst etter informantens ønske. I løpet av prosjektets gang er det kun veileder og student som har hatt tilgang på dataene som samles inn. Alt av data som kan identifisere blant annet person- og skolenavn ble anonymisert fortløpende under transkriberingen av intervjuene. Alle opplysninger av personlig art og lydopptak blir slettet etter prosjektets slutt i starten av juni 2022. Ingen opplysninger eller gjengivelser i prosjektet er identifiserbare.

3.9.2 Fritt informert samtykke og resultatene av studien

Alle som har deltatt i prosjektet, fikk tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2), og signerte dette før gjennomføringen av intervjuene. På forhånd, i et slikt prosjekt, skal det alltid hentes inn et fritt informert samtykke. Dette informerte samtykket går ut på at intervjupersonene har frivillig, uten press, sagt ja til å delta i et forskningsprosjekt de har blitt informert om. Som nevnt, kan informantene trekke samtykket om de ikke ønsker delta i studien likevel.

Man må reflektere over hva informert samtykke innebærer for personene vi studerer. For det første må man tenke over selve prinsippet informert samtykke, da mengden informasjon deltakerne får om studien kan påvirke resultatet. Med dette menes det at man skal gi tilstrekkelig informasjon for å kunne bestemme deltakelse, men ikke nødvendigvis så detaljert som forskningsspørsmål, ettersom dette kan påvirke dataene.

Thagaard (2018) påpeker at vi ikke på forhånd kan vite hvilke resultater man kommer fram til i prosjektet, så det er viktig å påpeke at deltakerne kan trekke tilbake samtykket når de selv ønsker. I praksis kan ikke verken deltakerne eller forskerne på tidspunktet av intervjuet vite hvordan dataene skal presenteres og hva som kommer fram i studien. De som deltar i prosjektet, vil ikke kunne vite hvordan forskeren analyserer og tolker dataene. Dette åpner dermed for etiske dilemmaer og et ansvar om å være bevisst over dette gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig å være klar over hvordan man presenterer funn slik at det gagnar prosjektet uten at det går på bekostning av de etiske kravene eller det samtykket som er gitt av intervjupersonene. Min jobb som forsker er å svare på forskningsspørsmålene, ikke henge ut de som har gitt sitt bidrag til prosjektet.

3.9.3 Forskerens rolle i prosjektet

Det er viktig å belyse sin egen rolle som forsker i et prosjekt som krever mye kontakt med intervjupersonene man samler inn datamaterialet fra. Det er nemlig slik at alle mennesker bruker sin forforståelse, som oftest ubevisst, til å tolke verden rundt seg. Mine egne tanker for dette prosjektet er derfor presentert i kapittel 1. Forskeren vil bruke denne forforståelsen til å vektlegge hvilke data hen mener er viktige og hvordan de til slutt skal tolkes. Dette går hånd i hånd med en fenomenologisk tilnærming, som i stor grad baserer seg på at forskeren selv skal bestemme hva som er viktigst i datamaterialet. Et annet eksempel er hvordan det teoretiske bakteppet er ofte noe som ligger i grunn for forskeren vil være med på å farge prosjektet i stor grad.

På bakgrunn av dette kan man si at metoden valgt i dette prosjektet, krever mye av forskeren, også som privatperson. Som nevnt tidligere er intervjusituasjoner særlig sensitive ettersom man er konstant interaksjon med intervjupersonen som står for dataene i prosjektet. Man må stå helt nøytralt og ikke farge resultatene med sine egne meninger eller forforståelser. Dette gjør det viktig å redegjøre forskerens forutsetninger, inspirasjon og bakgrunn for prosjektet.

3.9.4 Evaluering av studien/kvalitet i studien

For å evaluere den kvalitative undersøkelsen tas det utgangspunkt i begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overenstemmelse*. Definisjonene som brukes i prosjektet er av Guba og Lincoln (Johannessen et al., 2016, s. 231). Disse begrepene defineres ved hjelp av Johannessen et al. (2016) sin tolkning. I dette kapitlet vil disse begrepene diskuteres i sammenheng med undersøkelsen som er gjort.

Kort oppsummert er alle disse fire begrepene fra Guba og Lincoln relevante, og de henger i stor grad sammen. Å evaluere kvaliteten i studien er en viktig del av arbeidet, spesielt i en kvalitativ undersøkelse hvor det i stor grad er opp til forskeren hvordan man tolker materialet. Disse begrepene har vært relevante å reflektere over gjennom hele prosessen. De har gitt en god pekepinn på hvor jeg har stått i prosjektet, og hva jeg skulle se etter da jeg vurderte den kvalitative undersøkelsen.

Pålitelighet/reliabilitet handler om undersøkelsens data. Med dette menes hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og til slutt hvordan de bearbeides. I kvantitativ forskning er dette veldig strengt, mens i kvalitativ forskning kan man styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten i form av en casebeskrivelse, hvor man går nøye inn på framgangsmåten i prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Her vil man også se til forskningsetikken og vurdere hvordan denne ivaretas gjennom prosjektet. I tillegg må det tilføyes at det er viktig å være ærlig om sin egen framgangsmåte og forutsetninger slik at man ser hvordan empirien på sitt vis er farget av forskerens utgangspunkter. Spesielt i et slikt prosjekt er det en forutsetning for leseren å få et innblikk i prosessen hvor man har kommet fram til et resultat, slik det er forsøkt gjort i denne studien.

Troverdighet, eller intern validitet, handler i kvalitativ forskning om å finne riktig metode til hva man undersøker. Forskerens framgangsmåter og funn skal reflektere formålet med studien og deretter reflektere virkeligheten på riktig måte (Johannessen et al., 2016, s. 232). Man er derfor nødt til å diskutere fordeler og ulemper med valgt metode, for å sikre at man kan vise til riktig valg av metode. Den interne validiteten vil også bli sterkere dersom man som på lik

linje med begrepet pålitelighet går nøye inn på detaljene i fremgangsmåten av studien. Det er viktig å være åpen ved valg av spørsmål til intervjuguide, det teoretiske bakteppet, og andre metodiske perspektiver. Disse vil alle være med på å farge den interne validiteten.

Videre har man overførbarhet, eller ekstern validitet, som går på hvordan man kan bruke resultatene til andre, lignende fenomener. Et prosjekt som analyserer en eller flere caser vil ikke være representativt i en stor sammenheng, men likevel gi et innblikk i situasjonen og være relevant for ytterligere undersøkelser ved en senere anledning. Resultatene kan også brukes som inspirasjon og eventuelt begrunne behovet for en større undersøkelse av disse temaene dersom det er gjennomført på en god måte.

Til slutt er det begrepet bekreftbarhet, også omtalt som objektivitet. Dette handler om at funnene skal være et resultat av forskningen, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016, s. 234). Begrepet viser til i hvilken grad resultatene fra selve undersøkelsen kan forsterkes og bekrefte via andre forskeres empiri. Man må derfor være selvkritisk i hele prosessen. Det lønner seg også å sammenligne sin empiri og tolkning med annen litteratur for å se om den støttes av andre forskere.

I dette prosjektet er det presentert en nøye forforståelse for å sikre objektiviteten. Resultatene fra undersøkelsen støttes også opp av annen forskning, som i dette tilfellet sier mye av det samme som resultatene i analysen. Ved hjelp av dette og et selvkritisk syn, har man i denne studien unngått forskerens subjektive holdninger, og dermed forsterket objektiviteten, eller bekreftbarheten.

4 Analyse

Problemstillingen er som følger: «Hvordan påvirket COVID-19 implementeringen av den nye læreplanen i norsk skole?» Forskningsspørsmålene, lagd for å støtte opp problemstillingen, ble da utformet slik: 1) «Har rektorer og lærere samme oppfatning av implementeringen?» og 2) «Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo?»

Analysen er presentert etter tema. De to caseskolene som er omtalt i dette prosjektet er kalt skole 1 og skole 2. Videre vil rektorene bli omtalt som rektor 1 og rektor 2, mens lærerne er lærer 1, og lærer 2A og 2B. Analysen tar utgangspunkt i begge caseskolene og presenterer funnene fra skolene om hverandre.

4.1 Arbeidet med implementeringen av LK20 før nedstengingen

Arbeidet med implementeringen av LK20 har på skolene vært noe likt. Begge skolene har arbeidet med det faglige og overordnede innholdet av den nye læreplanen. Det er brukt flere arbeidsmetoder og hjelpemidler, som oppgavegjøring individuelt og samarbeid om oppgaver i grupper. I tillegg er begge skolene en del av det samme regionale nettverket, hvor skolene mottok råd, tips og opplegg for å arbeide med implementeringen av den nye læreplanen.

Det vi ser er at skole 2 hadde, like før nedstengingen, et større fokus på arbeid med basisfag i grupper, hvor lærerne ble delt etter fagene norsk, matematikk og engelsk. Med det arbeidet som var gjort med den overordnede delen og verdigrunnet i LK20, jobbet de i gruppene med basisfagene i sammenheng med disse. Til sammenligning nevner rektor 1 at de på skole 1 brukte en arbeidsmetode som baserer seg på å jobbe med læreplanen i praksis. Denne arbeidsmetoden gikk på tvers av trinnene i kollega- og teamgrupper. Ettersom skole 1 er en fådeltskole, har småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn jobbet sammen om å prøve ut undervisning, arbeide praktisk, og gi tilbakemelding til rektor på dette.

Det er mest dem [kompetansepakkene], også er det også brukt litt sånn ... «Nå får dere prøve å planlegge og finne de kompetansemålene, prøve å planlegge en norsktime ut ifra det, sånne ting. Prøvd å få til litt praktisk og inni. For noen av kompetansepakkene føltet litt ... Tørre. (Rektor 1)

Likt på begge skolene er at kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet (UDIR) er de som oftest ble brukt i arbeidet med LK20 før nedstengingen i mars 2020. Disse ble brukt i kombinasjon med individuelle oppgaver og arbeid i kollega- og teamgrupper. Rektor 2 omtaler kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet som det mest brukte hjelpemidlet på

skole 2, slik som på skole 1. De rådene og tipsene skolene mottok fra det regionale nettverket var også basert på kompetansepakkene, påpeker rektor 2.

Videre ble det jobbet i kollega- og teamgrupper på skole 2. Både med faggrupper og med en blanding på tvers av fag og kompetanse. Rektoren vurderer nytten av hjelpemidlene slik:

Noen ting kan du jo bedre enn andre ting, og da er det veldig greit å ha en mal som du på en måte har som utgangspunkt, også kan du velge hva du vil fokusere på mer eller mindre på utfra egen kompetanse med videosnutter, oppgaver som ligger der som forslag (...) Det både trykker prosessen og letter den litt, istedenfor at du skal sitte og lage alt selv.

Lærerne på skole 2 mener at skolens bruk av disse hjelpemidlene var nyttig og fungerte bra mens de ble brukt aktivt.

Det fungerte jo veldig bra da. Så det kunne jo ha fungert godt videre. (Lærer 2A)

På skole 2 påpeker både rektor og lærere at de har jobbet ekstra mye med den overordnede delen av LK20. De la det rektor 2 beskriver som en grunnmur med den generelle delen, hvor det ble jobbet med planen på en måte som vekket et engasjement i kollegiet.

Vi valgte en litt annen inngang til den generelle delen, og det ble såpass sterkt for oss (...) Det var ikke planlagt sånn (...) men det ble så sterkt, og på en måte ble det sånn at både skole og barnehage virkelig hadde lyst til å gjøre en endring i akkurat det med menneskeverd. (Rektor 2)

Dette arbeidet omtaler også lærerne ved skole 2. Lærer 2A beskriver det slik:

Vi hadde jo den der overordna delen og det verdigrunlaget og så jobba vi med det, og det har vi jo egentlig jobba med på andre vis og. Med hvilke verdier vi vil fokusere på denne skolen.

4.2 Utfordringer utenom COVID-19

4.2.1 Fravær og utskifting i kollegiet

Både på skole 1 og skole 2 har fravær blant kollegiet vært beskrevet som en utfordring. Begge skolene omtaler seg som små skoler, så kun det minste fravær har påvirket arbeidet med implementeringen. Rektor 2 påpeker at de på skole 2 har måtte tatt igjen deler av arbeidet for de som har vært borte:

Det har jeg ikke noe tall på, men vi er ikke noen stor skole (...) så med fravær blir vi jo sårbare. Istedenfor at vi da bare kan kjøre på for at gruppa er så stor, så må vi stoppe og rykke litt tilbake og sørge for at vi har med oss alle hele veien. (Rektor 2)

På skole 2 nevnes det ikke hvorfor det har vært mye fravær, mens på skole 1 har rektoren en forklaring. Fraværet i kollegiet ved skole 1 har ikke hatt noe med COVID-19 å gjøre, da det har vært en del sykemeldinger av alle mulige årsaker. Utskifting av lærere i kollegiet har vært en utfordring på skole 1. Den rektoren som startet med implementeringen er ikke lenger ansatt, da rektor 1 kom inn etter arbeidet hadde startet. Lærer 1 mener at arbeidet med LK20 ble påvirket av at skolen skiftet ledelse i løpet av implementeringsperioden.

4.2.2 Individuelle oppfatninger av læreplanen

Ved skole 2 kommer det fram utfordringer med enkeltpersoners innstilling til nye læreplaner. Både lærerne og rektor påpeker at noen av de mer erfarne lærerne har vært med på opptil flere nye læreplaner, og det dermed er enkeltpersoner i kollegiet som reagerer negativt på å skulle implementere en ny læreplan nok en gang. Denne problemstillingen omtales av både rektor og lærerne på skole 2, men de ser ingen grunn til at det skal påvirke samarbeidet i kollegiet rundt LK20.

Som alltid i et kollegium hvor noen føler at ... «Det her har vi hatt så mange ganger før». (...) Nye læreplaner, det har vi fått med jevne mellomrom, og enkelte føler da; «er denne så mye annerledes enn det vi har hatt før?» (...) Men selv om det at man har piggene ut betyr det jo ikke at samarbeidet er dårlig. (Lærer 2A)

Rektoren ved skole 2 pratet om de som har vært negative ovenfor den nye læreplanen, og hvordan han har funnet en løsning som skal gagne alle.

De også har jo vært med, men det er jo litt mer derfor jeg har følt jeg må ta egne vrier på noe og, for å få med engasjementet til alle. Så det har vært stor variasjon i motivasjon for å begynne med arbeidet. (Rektor 2)

Til sammenligning med skole 1, sier lærer 1 at det har gått bra i forhold til hva slags innstilling man har til den nye læreplanen. Begrunnelsen er at de på skole 1 har et lite kollegium hvor de sitter med ganske like tanker om hvordan læreplanen brukes i skolehverdagen.

4.3 Samarbeidet i kollegiet før COVID-19

Før COVID-19-nedstengingen, omtales samarbeidet i kollegiet rundt LK20 som godt. Det er en felles oppfatning av at kollegiene generelt har hatt et godt samarbeid.

På skole 1 har rektoren opplevd samarbeidet i kollegiet som varierende utfra hvilken periode man var i. Rektor sier at det gikk veldig bra i periodene som var «roligere». Disse periodene defineres som de delene av skoleåret hvor det ikke forekommer utviklingssamtaler og lignende for kontaktlærerne. Rektor 1 sier det ikke har vært like enkelt å prioritere arbeidet rundt LK20 for kontaktlærerne i de ukene med mye kontaktlæreransvar.

4.4 COVID-19 påvirket arbeidet med implementeringen

Alle informantene forteller at arbeidet med implementeringen ble svært påvirket av COVID-19 og nedstengingen. Det kommer fram fra både skole 1 og skole 2 at arbeidet hadde gått bra helt til COVID-19-pandemien slo inn for fullt. Begge skolene hadde arbeidet etter en plan, og var etter deres egne tidsskjema i rute etter at arbeidet startet på høsten. Et halvt år etterpå, ble det brått stopp med arbeidet ved den første, store COVID-19-nedstengingen i mars 2020.

Det stoppa opp med korona, føler jeg. Rett og slett. Med pandemien. (Lærer 2A)

Nesten alt av utviklingsarbeid på vår skole ble bare avlyst. Da var det egentlig om å overleve skoleåret, og kanskje starte opp igjen med friskere pust i august. (Lærer 1)

På skole 2 fortelles det om et arbeid som var på god vei. Lærerne på skole 2 påpeker at arbeidet hadde startet bra, men at med hjemmeskole ble forandringer i planene:

Vi starta godt (...) Så kom koronaen. Også begynte vi så vidt å sitte hjemme, men så ble det mye annet med Teams-undervisninga at det stoppa opp.

Jeg tror vi prøvde oss så vidt i nedstengingsperioden og jeg, men det fungerte jo ikke. Men da var det mer sånn veldig selvstendig. (Lærer 2A)

Angående hjemmeskole og Teams-undervisning, snakker også rektor på skole 2 om problematikken med arbeidsmengde. Utfordringen med å balansere denne endringen samtidig som arbeidet med LK20 skulle fortsette skapte vansker for flere:

Vi begynte jo på, og skulle prøve å kjøre via Teams, oppå nedstenging, hjemmeskole, totalendring på alt. Så fort at for vår del så ble det for mye. Så da stoppa vi egentlig den prosessen. (Rektor 2)

Lærer 2B forteller om lærernes perspektiv i dette arbeidet:

Det ble brått stopp. Eller, vi skulle egentlig fortsette. Istedenfor fellestid, så skulle vi sitte og jobbe oss igjennom, lese og skrive svar, og fortsette arbeidet egentlig. Så noen av oss satt og gjorde det, så var det noen som satte ned foten og sa «det her har jeg faktisk ikke tid til samtidig som alt det andre». Og så ble jo det tatt hensyn til. (Lærer 2B)

Denne utfordringen går også igjen hos skole 1. Lærer 1 forteller hvordan man «satt i egen båt» fra COVID-19-nedstengingen mars til juni i 2020, ettersom tankegangen og målet ble å overleve resten av skoleåret. Rektor 1 nevner problematikken slik:

Da ble det strekk i laget, for noen hadde tid til å sitte og se på dette her hjemme, og fikk litt sånn oppdrag at «det kan du se på og så kan du se denne filmen». Noen hadde da unger hjemme, og var kanskje alene med dem. Det ble veldig forskjellig hvilken arbeidskapasitet folk hadde i den tiden. (Rektor 1)

Informantene trekker fram at det ble stor forskjell mellom de ulike lærerne hva de rakk å komme seg gjennom av fagstoff. Begge rektorene påpeker at prioriteringen ble å planlegge undervisning og gjennomføre denne, og at det dermed ikke ble mye tid til overs til utviklingsarbeid, slik som LK20. Denne problematikken kommer fra alle informantene. Avgjørelsen å stoppe prosessen ble på skole 2 tatt i samråd med tillitsvalgt, og rektor 2 påpeker også at dette ble gjort for å «berge folk», og i tillegg skape en god hjemmeskole for elevene, til tross for at det stoppet implementeringsprosessen.

Hvordan lærerne og rektorene vurderer arbeidet med LK20 er dermed veldig farget av at implementeringen stoppet opp. COVID-19 står som hovedgrunnen til at vurderingen stort sett oppleves som dårlig. Det er viktig for lærerne og rektor ved skole 2 å framheve arbeidet som allerede er gjort innen COVID-19 slo inn. Lærer 2B forteller:

Så vi har jo gjort litt (...) Vi må jo skryte av det vi har gjort.

På spørsmål om hvordan skolene har håndtert å implementere ny læreplan samtidig som pandemien, mener alle informantene at det kunne ha vært gjort bedre. Rektor 1 påpeker at det ikke gikk bra å håndtere implementering av LK20 samtidig som COVID-19-nedstengingen.

Lærer 1 påpeker at man må jobbe med de ressursene man har, noe læreren mener at skole 1 har vært gode på. Likevel har COVID-19 påvirket resultatet og hvor langt man er kommet i arbeidet. Rektor 1 sier:

Det ble prøvd og det ble jobba med, men summen ble ikke god nok, tenker jeg. Det ble for mye som falt bort, så jeg tenker, vi er ikke ferdig (...) Og følelsen nå er at nå går vi bare videre. Om dette var riktig, å fortsette å kjøre gjennom og at vi skulle igjennom den, eller om vi skulle ha stoppa opp ... Jeg vet ikke jeg. (Rektor 1)

Som svar på samme spørsmål, sier rektoren ved skole 2 at det ikke nødvendigvis har vært håndtert så bra, men at det grunnarbeidet som er gjort med LK20 er sterkt. Arbeidet med den overordnede delen av LK20 framheves også av lærerne. Det er enighet blant både lærerne og rektor ved skole 2 at det ble utfordrende og vanskelig å håndtere implementeringen av LK20 samtidig som COVID-19 pandemien. Det foreligger ikke noen dypere forklaring for hvorfor det ikke har vært håndtert bra. Lærer 2A påpeker kort:

Vi har ikke håndtert det bra.

Begge lærerne kommenterer at det har vært andre arbeidsområder som er blitt prioritert.

Det har vært annet fokus, andre områder å jobba med. (Lærer 2A)

Det ble for utfordrende tror jeg. Eller, det dukka opp andre ting. Jeg vet ikke. Jeg vet jo ikke hva som er grunnen. Jeg har jo ikke gått og tenkt på at vi burde, eller, ja. Vi har kanskje glemt det flere. Det kan jo hende og. Så om det har havnet bak noe annet som var mer prekært, eller om det er glemt, det vet ikke jeg. (Lærer 2B)

4.5 Strategiplanen for implementering av LK20

Ved spørsmål om bruken av strategiplan, er det ingen av lærerne på verken skole 1 eller skole 2 som har sett en plan. Informantene forklarer at det høyst sannsynlig har hatt en plan, men at den ikke har vært utdelt eller vist fram i kollegiet.

Det er mulig ledelsen har hatt en plan, men jeg har ikke sett noe sånn «da gjør vi det, og da gjør vi det». (Lærer 2A)

Lærer 1 sier at de har hatt en oversikt over hva som skal tas opp på utviklingstid og fellestid, men ikke noen annen plan over implementeringsarbeidet.

Som ansatt i skolen føler jeg ikke det har vært noen veldig fin og konkret plan. Har kanskje følt at det heller har vært sånne små drypp. Mangler kanskje litt mer den her

«sånn er veien videre for å få læreplan inn under huden hos absolutt alle ansatte».

(Lærer 1)

Det nevnes også at det ikke nødvendigvis var omtalt eller brukt som en strategiplan, men heller en større plan gitt fra ledelsen. Det som kommer fram fra rektor på skole 2, er at det er rektoren og ledergruppa som har planlagt hvordan LK20 skulle implementeres. Dette har de gjort ved hjelp av innspillene fra det regionale nettverket som involverer flere nærliggende kommuner. I denne planleggingen, som resulterte i en slags lokal strategiplan eller tidsplan, ble kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet brukt som utgangspunkt. Rektor påpeker også at de ikke har fått utdelt noen spesifikk plan som han og ledergruppa fulgte, men tips og råd fra nettverket som rektor sier var på bakgrunn av kompetansepakkene.

Til sammenligning, kom rektor 1 på skole 1 inn som rektor midt i en allerede eksisterende prosess. Hun plukket opp der de hadde stoppet ved å finne ut hvor de var, og brukte kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet som utgangspunkt til videre arbeid. For skole 1 fantes det også en strategiplan utviklet av utviklingskoordinatoren i kommunen. Med hensyn til strategiplanen, i skole 1s tilfelle et arbeid med modulene i kompetansepakkene, sier rektor 1:

Den fikk seg en knekk, for det ble jo egentlig dratt ut over lengre tid enn meningen.

Gjorde noe med selve innlæringa, tror jeg. Så fundamentet ble ikke så godt som det burde ha vært.

4.5.1 Strategi for fagfornyelsen (2017)

Mens rektor 2 sier han er kjent med dokumentet, har ikke rektor 1 sett noe på det. Hun sier hun antar at dokumentet Strategi for fagfornyelsen (2017) ble brukt i ledelsen. Hun var selv ikke en del av teamet under denne planleggingen da hun tok over som rektor i 2021. Rektoren mener at hvis dokumentet hadde blitt aktivt brukt, skulle hun ha visst mer om det:

(...) For da burde jeg ha fått det med meg, tenker jeg, hvis det hadde blitt aktivt brukt.

Hun mener videre at dokumentet kan ha blitt brukt i skoleledelsen i kommunen, da det sitter en utviklingskoordinator og jobber med planer for de ulike skolene i kommunen. På skole 2, sier rektoren at han var kjent med dokumentet. Dette dokumentet er brukt som et utgangspunkt i planleggingen.

Jeg var nå kjent med den iallfall. Når vi begynte så jobba vi jo veldig mye med det der og la planer. (Rektor 2)

I forbindelse med utvikling av mer lokale planer via det regionale nettverket, ble dokumentet medregnet og brukt til å legge føringer. I tillegg til Strategi for fagfornyelsen (2017b) ble kompetansepakkene anvendt i planleggingen.

4.6 Medvirkning fra lærerne

Både på skole 1 og skole 2 har lærerne deltatt minimalt i planleggingen av implementeringen av den nye læreplanen. Rektor på skole 1 antar at noen kan ha vært interessert, men at de fleste ønsket at rektor skulle bestemme hvordan prosessen skulle gjennomføres. Rektor kommenterer da at hun heller skulle hatt det andre veien, at kollegiet skulle deltatt mer. I tillegg så ser vi på skole 1 at kollegiet har vært med på implementeringsarbeidet i praksis. Lærer 1 nevner at de under gjennomføring av implementeringsarbeidet, som for eksempel hvordan de ønsker at læreplan skal forstås i fellesskap og videre i klasserommet til elevene, har hatt påvirkningskraft. Rektor 1 forteller det slik:

[Lærerne har] vært med på noen «hvordan skal vi gjøre det her praktisk, hvordan skal vi jobbe sammen, hvordan skal vi jobbe i fag ...» Da tar jeg inn hva som er praktisk. Det de fleste sier er at de skulle ønske vi hadde tid til å samarbeide mer om fag, men det blir teamet som blir viktig. (...) Så, litt delaktig, ikke så veldig mye. (Rektor 1)

Rektor 2 forteller om sin oppfatning i kollegiet, som er lik planleggingen på skole 1:

Jeg har jo hatt med trinnlederne på samråd. Og tillitsvalgt har vært med og sett gjennom det vi skulle jobbe med, men jeg tror jo ikke at det er luftet noe mye på trinn hvordan vi skulle prioritere det eller sånn. (Rektor 2)

Likevel påpekes det at det er deler av prosessen som kollegiet har deltatt mer i på skole 2.

Rektor 2 sier:

I og med at vi valgte en litt annen inngang til den generelle delen, ble det såpass sterkt for oss (...) Vi skulle prioritere det mer og vi skulle bruke mer tid på det. Det var det vel en ganske sterk medbestemmelse i gruppa for, det var noe vi virkelig ville gjøre, noe vi ville jobbe mer med. Så der kom medbestemmelsen inn, men det var egentlig ikke ... Det var ikke planlagt sånn.

Rektor på skole 2 forklarer at det i skole og barnehage ble en sterk opplevelse å jobbe med akkurat temaet menneskeverd, og dermed endret ledelsen planen og peilet den inn på temaet som kollegiet ville jobbe mer med.

4.7 Oppfølging av arbeidet med LK20

Begge rektorene har fulgt opp arbeidet med LK20 på lignende måter. Lærer 1 forteller at rektor har fulgt opp arbeidet på skole 1 ved å gi mellomarbeid i form av ulike oppgaver. Dette arbeidet presenterte da kollegiet senere. Lærer 1 nevner også at rektor har kommet med sine tanker rundt implementeringen. Lærer 1 føler at kollegiet står ganske fritt om hvordan de forstår den nye læreplanen.

På skole 2 har rektor fulgt opp arbeidet i kollegiet med hjemmelekser og innleveringsoppgaver. Dette ble det lagt vekt på til nedstengingen og prioriteringene ble annerledes. Rektor påpeker at han nå sjekker årsplaner for å se om de tydeliggjør bruken av LK20.

4.8 Status i dag

Det er enighet mellom flere av intervjupersonene om at man ikke kan regne LK20 som implementert. Det er fremdeles en god del arbeid igjen, noe blant andre lærer 2A prater om slik:

Jeg kan jo snakke for meg selv, og jeg bruker jo målene i fagfornyelsen og jobber jo mot dem i de fagene jeg har, og ser jo at de er en god del annerledes i en del fag. (...) Vi har jo ikke endra [undervisningen] noe mye, så jeg tenker, vi har jo ikke egentlig i det heletatt implementert fagfornyelsen (...)

Rektoren 1 sier også at status i dag er at LK20 ikke nødvendigvis kan regnes som implementert på skole 1. Hun mener det ikke er blitt nok tid til å holde på med LK20 og se hvordan de egentlig skal jobbe med den.

Jeg har jo jobba som lærer så lenge at jeg har vært med på en runde før. Det ble jobba mye med det der og, og mye tid, og mye samarbeidstid. Det skal mye tid til, før du får jobba det inn. Men den her gangen så ble det litt sånn hastverksarbeid. (Rektor 1)

Utviklingsarbeidet ble ikke gjennomført som planlagt og det påpekes at det var noen misforståelser med planen grunnet mangel på arbeid med den. Likevel sier lærer 1 at de i dag jobber godt med LK20 i praksis. Det har vært ulike fagpersoner fra flere universiteter inn for å fortelle om sine tanker. I tillegg har det regionale nettverket både skole 1 og skole 2 er en del av støttet opp med sine perspektiver på implementering og arbeid med læreplanen.

Videre hadde rektor 1 og rektor 2 begge som mål å fortsette arbeidet med LK20 da den første nedstengingen var over og man returnerte til skolen igjen. Problematikken som da kom fram hos begge skolene, var at det stadig kommer nye tema og arbeidsoppgaver som må prioriteres.

På mange vis tok du liksom opp tråden igjen. Men så kommer denne hverdagen og tar deg litt, og da kommer stadig nye ting som du bare «det må man gjennomføre, det må man gjennomføre, og det må man gjennomføre». Om vi har hatt nok tid til å holde på med fagfornyelsen og se hvordan det egentlig skal jobbes nå ... Det har vi ikke hatt.

(Rektor 1)

I høst skulle vi jo ta det opp igjen og begynt så vidt med det, også ble det jo nye runder med restriksjoner og alt mulig. Også har det vært mye andre forskjellige hendelser, så vi er nødt til å ha en bra oppstart med det igjen til høsten for å se hvor vi ligger da.

(Rektor 2)

Rektor 2 sier dermed at de ikke har rukket å starte opp med arbeidet med LK20 igjen etter COVID-19-pandemien, slik som den opprinnelige planen var. På skole 1 påpeker lærer 1 at de fikk startet godt opp igjen etter nedstengingen, og dermed utviklet en felles forståelse av læreplanen. Rektor 2 sier også at han er trygg på at skole 2 driver bra etter LK20, men ettersom prosessen stoppa, er det veldig individuelt i hvor stor grad. Han sier at det for enkelte er der det skal være, mens hos andre ikke. Dette spriket hadde ikke vært så stort uten pandemien, mener rektoren.

Avslutningsvis er alle rektorer og lærere enige i at implementeringen av LK20, fagfornyelsen, ville vært gjennomført annerledes uten COVID-19-pandemien. Rektor 1 sammenligner med implementeringen av den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, eller LK06. Hun var med på implementeringsprosessen av LK06, og forteller om mye arbeid med læreplanen. Hun sier de behøvde mye samarbeidstid og mye jobb for å få planen under huden. I sammenligning, mener hun at implementeringen av Fagfornyelsen, LK20, ble et hastverksarbeid.

5 Drøfting

I drøftingen vil jeg bruke funnene i analysen og drøfte opp mot problemstillingen, forskningsspørsmålene og teori. Her vil jeg også fremheve forskjeller og likheter for å se hva de to caseskolene bidrar med til drøftingen. De felles erfaringene fra disse to skolene gi et grunnlag for å finne en generell forståelse av det som fremheves i denne studien (Thagaard, 2018, s. 36).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er diskutert i drøftingen. Problemstillingen lyder slik: «Hvordan påvirket COVID-19 implementeringen av den nye læreplanen i norsk skole?» Forskningsspørsmålene lyder slik: 1) «Har rektorer og lærere samme oppfatning av implementeringen?» og 2) «Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo?» Drøftingen tar sikte på å belyse disse spørsmålene ved hjelp av uttalelsene fra lærerne og rektorene fra skole 1 og skole 2. I tillegg vil teoriene bli omtalt og diskutert i sammenheng med datamaterialet.

Først i drøftingen omtales arbeidet før og opp mot COVID-19-nedstengingen. Videre diskuterer jeg hvordan COVID-19-pandemien påvirket implementeringen av LK20, som førte til valget om å sette implementeringen på pause. Videre ser jeg på hvordan lærernes individuelle tolkninger påvirker utøvelsen av den nye læreplanen. Deretter diskuteres forskningsspørsmål 1) og 2) hver for seg, før jeg ser på hva som skjer og har skjedd etter COVID-19-nedstengingen.

5.1 *Arbeidet før og opp mot COVID-19-nedstengingen*

For å forstå hva slags grunnlag casekolene har fra arbeidet med LK20 før COVID-19-nedstengingen, må vi se til det som kom fram i analysen. Skole 1 og skole 2 har tilsynelatende arbeidet ganske likt med implementeringen av LK20. Skole 1 hadde en utviklingskoordinator som lagde opplegget, mens på skole 2 var det ledelsen som lagde en plan for implementeringen. Rektorene og lærerne er enige om god bruk av ressursene skolene har blitt utdelt fra UDIR. Hvordan disse planene ble forandret i møte med pandemien, kan man også påpeke er likt.

Arbeidet før og opp mot COVID-19-nedstengingen er det som har lagt grunnlaget for det flere av lærerne underviser i dag. Dette kan vi si fordi arbeidet med LK20 på skole 2 ikke er gjenopptatt. Rektor 2 forteller at det er lagt mye vekt på forarbeidet, men selv om dette har vært omfattende, mener han det fremdeles ikke er nok. Dersom vi ser tilbake til definisjonene av *implementering*, ser vi at prosessene de to skolene har gjennomført passer til disse

definisjonene. På bakgrunn av disse kan man argumentere at implementeringen ikke begynte før man i skolen høsten 2020 startet arbeidet med blant annet kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet og lignende.

5.1.1 Ledelsen har planlagt implementeringsprosessen

Det som kommer fram, er at det er rektor og ledelsen på skolen som har tatt ansvaret for hvordan arbeidet med implementeringen av LK20 skal foregå. I analysen ser vi at rektorene har mottatt noe veiledning fra øvre hold, men i liten grad. Felles for caseskolene er at de har brukt tips og råd fra det regionale nettverket de er en del av. I kommunen der skole 1 hører til, har de også en utviklingskoordinator som gir veiledning til skolene. Skole 2 er ikke en del av noe lignende, men er med i det regionale nettverket, og har brukt Strategi for fagfornyelsen (2017b) i planleggingen i ledelsen ved skolen.

Det vi ser i praksis er at rektorene mottar arbeidsmetoder og krav fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, for så å videreutvikle arbeidsmetodene for lærerne. Både lærerne og rektorene på begge caseskolene er enige i at det i hovedsak er rektor som har bestemt hvordan man skal arbeide med LK20. Med dette kan man argumentere for at lærerne faller under kategorien bakkebyråkrat, da rektorene gir lærerne arbeidsoppgavene, og lærerne utfører dem i møte med elevene. Dette ser vi sammenheng med at en bakkebyråkrat er definert med hvordan de i møte med klientene utøver skjønn ovenfor dem og policyene de skal følge (Lipsky, 2010, s. 3). I praksis betyr dette at lærerne utfører arbeidet med læreplanen slik de mener er tilpasset sitt arbeid og sine elever.

Dette kan vi se brukt i praksis på skole 1. Rektor og lærer på skole 1 forklarte at de har prøvd ut målene i LK20 slik, ved å planlegge timer de mener er tilpasset fagfornyelsen. Lipsky, ifølge Winter og Nielsen (2008), hevder at de virkelige politiske beslutningstakerne er de offentlige ansatte som opererer på bakken, noe som gjenspeiler seg i denne arbeidsmetoden. Dette viser konkret at lærerne er det siste leddet i implementeringskjeden og utøverne av det som er vedtatt. Ved å bruke skjønn, har lærerne tolket og brukt læreplanen slik de mener er hensiktsmessig ovenfor elevene sine. Lærerne på skole 1 har dermed ifølge rektor arbeidet på en måte vi kan knytte opp mot det teorien om bakkebyråkrati hevder (Lipsky, 2010);(Winter & Nielsen, 2008).

For å se på Taylor (2007) sitt perspektiv på lærerne som bakkebyråkrater, kan vi se at hans resultater fra lærere i Storbritannia ikke stemmer med utvalget gjort i min studie. Dette kan vi si på bakgrunn av at lærerne på caseskolene i min studie til en viss grad velger hvordan de

arbeider med LK20. Sammenlignet med Taylor sine konklusjoner om at lærerne har mindre rom for å utøve skjønn, har lærerne i min studie fremdeles mulighet og et ansvar for å vise skjønn i sitt arbeid, noe Lipsky (2010) mener er et definerende trekk for en bakkebyråkrat.

Et viktig punkt å ta tak i er at på skole 1 er det lærerne selv som har uttrykt et ønske om at det er rektor som skal organisere arbeidet rundt LK20. Det er sammensatte grunner for dette, deriblant mangel på tid, og ikke nødvendigvis mangel på interesse. Rektor uttalte et ønske om at lærerne skulle delta mer i implementeringsprosessen, mens lærer 1 påpekte at lærerne ikke har deltatt i noe stor grad i planleggingsarbeidet, men mye i gjennomføringen. Med dette perspektivet kan vi se at lærerne selv aksepterer sin posisjon, og ønsker en struktur for hvordan arbeidet skal gjennomføres.

5.1.2 Er rektor bakkebyråkrat?

På bakgrunn av de samme argumentene for hvorfor læreren er en bakkebyråkrat, kan man også diskutere om rektorene kan regnes som bakkebyråkrater. For å være en bakkebyråkrat, er man den arbeideren som utøver policyene i praksis i møte med klientene, som i skolens tilfelle er elevene (Lipsky, 2010);(Winter & Nielsen, 2008). Som nevnt tidligere, mottar rektorene arbeidsmetoder og krav fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Selv om de bruker dette til å lage opplegg for lærerne, som de i praksis blir sjef over, har ikke rektorene noe annet valg enn å ta utgangspunkt i det de får utdelt. På bakgrunn av at rektorene har plikt til å følge såpass mange policyer og retningslinjer, i tillegg til å skulle lage dette opplegget for lærerkollegiet, kan man derfor argumentere for at rektorene kan være bakkebyråkrater. Forventingene til rektor er godt beskrevet fra Utdanningsdirektoratet. En rektor skal i praksis handle på vegne av sentrale og lokale myndigheter, og i tillegg lede lærerne og handle i henhold til nasjonalt og lokalt vedtatt politikk (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Likevel er det noen krav som ikke oppfylles for å få tittelen bakkebyråkrat. Hvis vi skal se til Lipsky (2010) og tolkningene gjort av Winter & Nielsen (2008), vil ikke rektorene være de som står på «bakken» og utfører den nye læreplanen, som er den nye policyen. Å være bakkebyråkrat krever som vi vet at det er i møte med klientene man utfører jobben. Det er lærerne som bruker kunnskapsmålene i undervisningen og i møte med elevene, ikke rektorene. Det å fysisk møte målgruppen, i dette tilfellet elevene, er nemlig et definerende fellestrekk ved bakkebyråkratene (Winter & Nielsen, 2008, s. 103).

5.2 COVID-19-pandemiens påvirkning av implementeringsarbeidet

Det vi vet helt sikkert, er at regjeringen oppga i en pressemelding i mai 2020 at innføringen av LK20 skulle fortsette som planlagt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det som kommer fram i analysen, er at implementeringsarbeidet likevel stoppet ved COVID-19-nedstengingen i mars 2020.

Det er flere ulike grunner til dette. Grunnene er også sammensatte. Blant annet oppgir lærerne spesielt på skole 2 at arbeidskapasiteten i kollegiet ble mindre, på grunn av en ny hverdag med hjemmeskole. De nye utfordringene gjorde det vanskelig å balansere utviklingsarbeid med hjemmeskole. Lærer 1 sier at målet ble å overleve året og arbeide godt med undervisningsoppleggene så skolehverdagen til elevene ble så god som mulig. Som rektoren ved skole 2 nevnte, så ble elevene førsteprioritet, og målet var at undervisningen skulle planlegges og gjennomføres på en tilfredsstillende måte for elevene. På skole 2 sier lærerne og rektor at avgjørelsen om å utsette arbeidet med LK20 var et initiativ gjort av lærerne ved hjelp av tillitsvalgt, som er kollegiets felles stemme.

Dersom vi ser til implementeringsdelen av Triple-I-modellen (Fullan, 2015, s. 76), og videre til de eksterne faktorene som kan påvirke implementeringen, er COVID-19 en stor ekstern faktor som har påvirket hele prosessen. Vi ser også at pandemien har påvirket de lokale kontekstene. Ifølge Fullan (2015) har lærerne stor påvirkning på om implementeringen av en forandring skal være vellykket eller ikke. Ser vi til det lærerne har fortalt, er det slik at lærerne bortprioriterte arbeidet med LK20 til fordel for hjemmeskolen. For å sikre lærerne har rektorene uttalt at dette var et klokt valg, men for selve implementeringsprosessen var dette valget hemmende.

Vi ser derfor at både rektorene og lærernes valg, altså de lokale kontekstene, har i stor grad vært med på å påvirke implementeringen av denne forandringen. Likevel kan man ikke se bort i fra den eksterne faktoren, som er COVID-19. Uten denne pandemien, hadde ikke prosessen hatt en slik pause i arbeidet. Dette kan vi slå fast på bakgrunn av det informantene har fortalt. Basert på dette og refleksjonene gjort av både rektorene og lærerne, kan vi konkludere med at implementeringen av LK20 ville foregått annerledes uten pandemien.

5.2.1 Valget om å sette implementeringen på pause

På skole 2 sier informantene at det ble det bestemt at arbeidet med LK20 skulle settes på pause under COVID-19-nedstengingen etter å ha forsøkt å kombinere dette arbeidet med hjemmeskole. Denne avgjørelsen tatt på bakgrunn av at kollegiet, gjennom den tillitsvalgte, ønsket å pause arbeidet.

Her ser vi at bakkebyråkratene, i dette tilfellet lærerne, var med på å påvirke arbeidet med implementeringen av LK20. Ved at lærerne valgte å pause arbeidet, er de med på å forme hvordan LK20 blir i praksis. Man kan argumentere for at lærernes ønske om å sette arbeidet med implementeringen på pause er en del av bakkebyråkratens karakteristikk, da dette ble gjennomført og i praksis påvirket hvordan læreplanen i dag utøves.

5.2.2 Individuelle tolkninger av læreplanen

Med denne utsettelsen eller pausen i arbeidet med LK20, kommer det fram mer problematikk. Taylor (2007) forklarer hvordan bakkebyråkratenes valg og avgjørelser er det som faktisk blir den reelle policyen, som vi ser eksempler på i arbeidet med LK20. Policyen, eller læreplanen i vårt tilfelle, åpner opp for en egen, individuell forståelse av selve planen. Taylor (2007) argumenterer for at mangelen på en overordnet kontroll og observasjon av lærernes arbeid, er med på å overkjøre de opprinnelige intensjonene med en læreplan. Det kan diskuteres om dette har skjedd med LK20 på bakgrunn av individuelle tolkninger av læreplanen.

Å ikke arbeide felles med den nye læreplanen betyr at lærerne i praksis arbeider på vegne av sine individuelle tolkninger av den nye læreplanen. Dette kommer fram i hvordan lærerne poengterte at de ble stående alene ved COVID-19-nedstengingen. Ettersom det ble en stopp i utviklingsarbeidet, vil lærernes tolkning av læreplanen være den policyen som utøves, skal vi se til Lipsky (2010) og hvordan bakkebyråkraten tolker policyene og utøver skjønn i arbeidet sitt i møte med elevene. Det som menes med det er at lærerne, som under COVID-19-nedstengingen uttaler at de ble sittende alene med arbeidet sitt, måtte skaffe sin egen tolkning av det faglige innholdet og skape god undervisning ut fra dette. Lærer 1 på skole 1 sier at de nå har en felles tolkning av læreplanen ettersom de fikk startet opp arbeidet da de kom tilbake til arbeidsplassen sin igjen, mens de på skole 2 ikke har fått anledning til å fortsette arbeidet med LK20 enda.

Spørsmålet vi kan spørre da er om de individuelle tolkningene gjort av lærerne er de samme som er forventet av Kunnskapsdepartementet. Lærerne har et samfunnsoppdrag gitt fra staten om å utdanne unge mennesker for å forberede dem på resten av livet. For å gjennomføre dette

oppdraget, har den sentrale styringen fra staten en stor rolle. Læreplaner er et eksempel på denne styringen. Dersom vi ser til Taylor (2007), vet vi at det i hans undersøkelse kom fram at lærerne i stor grad var styrt ovenfra, og at de innførte policyene delvis tok vekk noe av lærernes utøvelse av skjønn. Sammenligner vi erfaringene fra lærerne i Storbritannia med resultatene i min studie, ser vi at de norske ikke har opplevd det samme. I praksis er det blitt stikk motsatt, da lærerne i sitt mer individuelle arbeid er nødt til å tolke og utøve skjønn i møte med den nye læreplanen.

Dette går hånd i hånd med Lipsky (2010), som mener at bakkebyråkrater skal vise skjønn og bruke sin profesjonalitet for å utøve sitt arbeid. Lærernes tolkning av det faglige innholdet er det som blir overført til klientene, som i skolesammenheng er elevene. Disse tolkningene er delvis eller mer individuelle, da lærerne ble sittende alene med arbeidet under COVID-19-nedstengingen. I tillegg, som på skole 2, er arbeidet heller ikke gjenopptatt, noe som betyr at skolen driver etter en læreplan som hver enkelt lærer har en egen oppfatning av. Om den undervisningen lærerne gjennomfører på bakgrunn av sine individuelle tolkninger er i samsvar med Kunnskapsdepartementets forventninger kan man ikke konkludere med. Det som derimot er sikkert, er at lærernes ansvar i å ha kunnskap om og undervise med LK20 er fulgt opp, både av lærerne selv, og rektorene.

5.3 *Rektorene og lærernes oppfatning av implementeringen*

Det ene forskningsspørsmålet lyder slik: «Har lærere og rektorer samme oppfatning av implementeringen?» Dette spørsmålet kan besvares ved hjelp av informantenes perspektiver på implementeringen av LK20 på deres skoler. Ettersom spørsmålet er på generell basis, har jeg valgt å diskutere begge casene sammen for å få et mer helhetlig bilde av lærere og rektors oppfatning av implementeringen.

Dersom vi ser til rektorenes perspektiv, er begge tydelige på at de må jobbe mer med LK20 for å få læreplanen fullstendig implementert. Rektor 1 sier spesifikt at man ikke kan regne den som implementert enda. Lærerne ved skole 2 er også enige om at man ikke har fått den nye læreplanen under huden. På spørsmål om informantene mener at implementeringen ville vært gjennomført annerledes uten pandemien, svarer alle et unisont ja.

Det som kommer fram i analysen er at lærerne og rektorene har samme oppfatning av hvordan implementeringsprosessen har vært. utfordringer på skolene, den generelle håndteringen, og hvordan statusen på implementeringen av LK20 er i dag, omtales i stor grad likt innenfor caseskolene. I tillegg så ser vi at mye av det samme går igjen mellom skolene også. Arbeidet

som ble individuelt under COVID-19-nedstengingen, mangelen på en konkret strategiplan, delvis medvirkning fra lærerne er alle elementer som gjenspeiler seg mellom skolene.

Rektorenes og lærernes erfaringer fra implementeringsprosessen av LK20 i denne studien er dermed like. Disse felles erfaringene kan vi sammenligne med tidligere implementeringer. Forskning og rapporter om tidligere implementeringer av andre læreplaner har nemlig lagt grunnlaget til hva man kan forvente av LK20 og implementeringsprosessen. Dersom vi ser til rapporten *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen*, pekte denne på at rektorene og lærerne hadde erfart implementeringen av LK06, Kunnskapsløftet fra 2006, svært forskjellig (Sivesind, 2012, s. 23). Sett med det som kommer fram i min studie, ser vi at implementeringen av LK20 står i kontrast til resultatet fra rapporten om LK06.

Til slutt kan vi se til *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørre-undersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021* (2021b). Denne undersøkelsen hadde spørsmål som spurte om skolelederne mente at «koronapandemien svekker skolens arbeid med fagfornyelsen», noe omtrent halvparten av skolelederne mente den gjorde i stor eller svært stor grad (Bergene, 2021b, s. 73). Dette viser at det er enighet mellom denne forskningen fra Utdanningsdirektoratet og svarene fra rektorene og lærerne. På bakgrunn av dette og den omfattende analysen, er dermed konklusjonen på forskningsspørsmålet at lærerne og rektorene høyst sannsynlig har samme oppfatning av implementeringen av LK20.

5.4 Bruken av Strategi for fagfornyelsen (2017b)

Forskningsspørsmål 2 lyder som følger: «Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo?»

På bakgrunn av det rektorene sier, er ikke innføringen av LK20 blitt fulgt slik dokumentet foreslo. Hovedgrunnen til at denne planen ikke er fulgt, er COVID-19-pandemien. Det påpekes andre utfordringer også, deriblant negativitet blant kollegiet og lignende, men ingen av disse er lagt vekt på i like stor grad som pandemien. I et kollegium med mange forskjellige mennesker kan man forvente ulike forutsetninger og ideer om nye læreplaner. Likevel er det bra at profesjonaliteten vinner frem ved at lærerne i denne studien påpeker at forskjellige meninger ikke påvirker arbeidet som blir gjort.

Dersom vi ser til figur 2, som er de ulike fasene som presenteres i Strategi for fagfornyelsen (2017b), er fase 3 ment å vare sånn cirka mellom 2019-2021. Fase 3 går ut på at læreplanene skal forberedes til å anvendes i fag og læreplanene skal tas opp i opplæringen. I praksis, på

bakgrunn av uttalelsene fra intervjupersonene, er det denne fasen man fremdeles er i. Ettersom arbeidet stoppet opp i mars 2020 og er på blant annet skole 2 ikke tatt opp igjen, ser man konkrete eksempler fra caseskolene på at innføringen av LK20 ikke har blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017b) foreslo.

Dette er ikke et bevisst valg gjort av bakkebyråkratene, skal vi se til Lipsky (2010). Lærerne har kun gjort det de har fått beskjed om, i tillegg til å komme med ønsker, skal vi se til skole 2 og hvordan lærerne ønsket å pause arbeidet med LK20 for å sikre god hjemmeskole og personlig helse. Intensjonen deres var å være lojale til øvre hold. Samtidig er det mulig å sette spørsmålstegn ved denne lojaliteten under nedstengningen. Dette kan vi si basert på at regjeringen sendte ut en pressemelding som understreket av implementeringen skulle gå som normalt til tross for pandemien (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mens regjeringen mente at implementeringsprosessen skulle fortsette i tråd med Strategi for fagfornyelsen (2017b), har begge caseskolene valgt å se bort i fra dette.

Avslutningsvis kan vi se til implementeringen av LK06 og sammenligne den med LK20. Dette kan vi gjøre på bakgrunn av at både LK06 og LK20 har begge to hatt en strategi for implementeringsprosessen. Sivesind (2012) kommenterer i sin rapport at en utfordring var at kompetansestrategien for Kunnskapsløftet 2006 ikke ga målrettede tiltak for implementeringsprosessen. Evalueringen fra innføringen av LK06 viste at retningslinjene fra de nasjonale myndighetene var uklare, og en del skoleeiere var usikre på hvilket ansvar de hadde i arbeidet med innføringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dokumentet *Kompetanse for utvikling* presenterte ikke en konkret strategi eller tidsplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Den lokale skolemyndigheten fikk stor frihet i å velge hvordan selve innføringen skulle skje (Ballangrud, 2022);(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). For sammenligning, viser Strategi for fagfornyelsen (2017b) en helt konkret tidsplan med forståelige faser, blant annet illustrert av i en figur. Selv om planen ikke er blitt fulgt på grunn av årsaker forklart i dette kapitlet, peker min studie av implementeringsprosessen av LK20 på at Strategi for fagfornyelsen (2017b) er brukt i planleggingen av denne implementeringen.

5.4.1 Fasene i Triple-I-modellen

På bakgrunn av det både rektorene og lærerne har fortalt, er arbeidet med LK20 fremdeles i en slags mellomfase mellom fase 2 og fase 3 av Triple I-modellen. Denne kan vi også sammenligne opp mot Strategi for fagfornyelsen (2017b). Fase 2, *implementation*, er som nevnt den fasen som omhandler forsøket å gjennomføre reformen i praksis. Fasen omhandler

også de første 2-3 årene av en ny utdanningsreform (Fullan, 2015, s. 55), noe man fremdeles er inn i.

Likevel kan man også se til fase 3, *continuation*, som refererer til om reformen blir en del av den eksisterende delen av systemet eller ikke. Vi kan si at prosessen er i fase 3, da Regjeringen i en pressemelding uttalte at LK20 skulle gjennomføres som planlagt til tross for COVID-19 pandemien (Kunnskapsdepartementet, 2020). På bakgrunn av dette, på grunn av at LK20 skulle implementeres og innføres som planlagt, kan man argumentere for at man er i en fase hvor man bruker reformen aktivt og som i fasen *continuation*, ser om den blir en del av systemet eller ikke.

Man kan stille seg spørsmål om LK20 er dømt til å ikke bli en fullstendig del av systemet, skal man følge fase 3, *continuation*, og Triple-I modellen. På bakgrunn av det lærerne og rektorene sier, at man ikke har arbeidet nok med den nye læreplanen, er det en halvarbeidet plan som i dag brukes i skolen.

5.5 Etter COVID-19-nedstengingen – hva nå?

Etter COVID-19-nedstengingen åpnet skolene igjen høsten 2020. Noen skoler stengte ned igjen periodisk etter denne første nedstengingen, men for caseskolene presentert i denne studien er ikke dette tilfellet. For å sette søkelyset på dagens situasjon, må vi først se til hva de to caseskolene gjorde etter nedstengingen. Den store forskjellen mellom skole 1 og skole 2 er nemlig tidsbruken etter COVID-19-nedstengingen. Mens skole 2 ikke har hatt tid til å starte opp utviklingsarbeidet med læreplanen igjen, har skole 1 brukt tid på dette i ettertid. Dette har påvirket bruken av læreplanen på en måte hvor man vet at lærerne driver etter LK20, men ikke med bakgrunnskunnskapen rektorene ønsket. Likevel, dersom man ser til hvordan lærer 1 forklarer deres arbeid med læreplanen, kan man se at det videre arbeidet med LK20 har hatt positive effekter, sammenlignet med skole 2.

Fullan og hans Triple-I-modell ser på at det å implementere en forandring, altså en læreplan, i stor grad med å bruke den. Videre vil man være i en fase hvor målet er å jobbe mer med planen, før man til slutt kan se hva slags resultat man har fått ut av forandringen som er gjort. Ved å ta utgangspunkt i dette, kan man bruke COVID-19-nedstengingen som et startpunkt for videre arbeid. Med perspektivet Fullan (2015) gir på denne implementeringsprosessen, kan man bruke de individuelle erfaringene lærerne har gjort seg med å arbeide med LK20 uten fullstendig opplæring under og etter COVID-19-nedstengingen, for å jobbe videre med læreplanen i fellesskap.

Dette er ikke en kjapp løsning. Bakkebyråkratene, som er lærerne, er nemlig nødt til å arbeide med utviklingsarbeid etter det som står på planen, altså det som blir gitt fra ledelsen. Dette ser vi blant annet gjennom skole 2, hvor de ikke har hatt tid til å jobbe videre i et fellesskap. Hvordan dette arbeidet starter opp igjen, vil man ifølge rektor 2 få vite når de gjenopptar arbeidet høsten 2022.

6 Avslutning

I løpet av denne oppgaven har jeg satt fokuset på implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og hvordan COVID-19-pandemien kan ha påvirket denne. Prosjektet har tatt utgangspunkt i en overordnet problemstilling: «Hvordan påvirket COVID-19 implementeringen av den nye læreplanen i norsk skole?» Videre har prosjektet også hatt to sentrale forskningsspørsmål: 1) «Har rektorer og lærere samme oppfatning av implementeringen?» og 2) «Har innføringen av LK20 blitt fulgt slik Strategi for fagfornyelsen (2017) foreslo?»

Med en kvalitativ tilnærming og intervju av to rektorer og tre lærere, har jeg fått et innblikk og et grunnlag for sammenligning mellom to caseskoler i Trøndelag. Informantene har fortalt hvordan deres arbeidsprosess med LK20 har blitt forandret, utsatt, og til slutt delvis, eller helt, gjenopptatt igjen. Erfaringene med kvalitativ metode og analyse av datamaterialet har vært like gode som erfaringene med intervjuene av informantene.

Ved hjelp av teorien om bakkebyråkrati og andre implementeringsteorier, har jeg rettet søkelyset mot hvordan LK20 blir jobbet med i praksis. Lipsky (2010) sin teori bekrefter at det er læreren som bakkebyråkrat som i praksis møter elevene og bestemmer hvordan LK20 skal jobbes med i klasserommet. Jeg har også diskutert om man kan regne rektor som bakkebyråkrat, noe som har bydd på argumenter både for og imot. I tillegg er implementeringsprosessen av LK20 og faktorene som påvirker den blitt belyst av Fullan (2010) sin Triple-I-modell.

Resultatet fra studien viser at implementeringen av LK20 er i stor grad blitt påvirket av COVID-19-pandemien. Det som utpeker seg mest, er nedstengingen av skolene i mars 2020 og hvordan arbeidet med implementeringen artet seg da. Det kommer fram at det ble en stor utfordring å drive utviklingsarbeid med implementering av ny læreplan samtidig som hjemmeskole. Informanter fra begge caseskolene påpeker at arbeidet ikke er kommet godt i gang igjen, og ikke i nærheten av i mål.

Studien viser dermed sentrale likheter mellom disse caseskolene. Et viktig poeng som kommer fram, er at både rektorene og lærerne ikke regner LK20 som implementert enda. Til tross for dette, mener både lærere og rektorer at man driver etter LK20, men at det fremdeles mangler en del forståelse omkring deler av læreplanen. Det vil si at læreplanen brukes på bakgrunn av de individuelle lærernes oppfatning av læreplanen. På bakgrunn av dette har jeg også stilt spørsmål i drøftingen om de individuelle tolkningene av lærerne er de samme som er

forventet av Kunnskapsdepartementet. Dette kan vi ikke svare på, men det er problematikk verdt å diskutere i videre forskning.

Videre kommer det fram i studien at implementeringen av LK20 ikke har fulgt Strategi for fagfornyelsen (2017b). På bakgrunn av pausen i arbeidet under COVID-19-nedstengingen, ble skolene hengende etter. Denne delen av implementeringsprosessen er også sammenlignet med tidligere implementeringer, mer spesifikt LK06. Til tross for at man ikke har fulgt Strategi for fagfornyelsen (2017b), tyder tidligere undersøkelser på at dette dokumentet har gitt enklere og bedre retningslinjer for implementeringsprosessen enn Kompetanse for utvikling (2005), som var strategien for LK06 (Ballangrud, 2022);(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Det er svært interessant det som kommer fram, og det hersker ingen tvil om at resultatet fra disse skolene har mulighet for å reflektere andre skoler også, skal vi se til undersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* (2021b). Dette bringer oss til det store spørsmålet: kan man regne den nye læreplanen som implementert, eller ikke? Dette spørsmålet får man nok ikke svar på med det første, men ved hjelp av det som er belyst i denne studien, er det tydelig å se at COVID-19-pandemien har satt et stort spor på en omfattende implementeringsprosess i den norske skole.

Litteratur

- Ballangrud, B. O. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 15-29. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.3>
- Bergene, A., Vika, K., Steine, F., Denisova, E. Østby, M. (2021a). *Figur 6.10 'I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole?', skoleleder grunnskole og videregående, prosent (N=496-501)* [Figur 1]. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2763687/NIFUrapport2021-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergene, A., Vika, K., Steine, F., Denisova, E. Østby, M. (2021b). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørre-undersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Dale, E. L., Engrelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida.
- Fullan, M. (1995). *Ha tillit til læreren*. Norsk lærerlag. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999600399614702202> URN:NBN:no-nb_digibok_2010081320017
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5. utg.). Teachers College Press.
- Hansen, T. (2022). New Public Management. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. mai 2022 fra https://snl.no/New_Public_Management
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget AS.
- Hupe, P., Hill, M. & A., B. (2015). *Understanding Street-Level Bureaucracy*. Policy Press.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsfaglig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fasene i fagfornyelsen* [Figur 2].
<https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Strategi for Fagfornyelsen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *85-20 Fagfornyelsen går som planlagt*. Hentet 13. mai fra
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fagfornyelsen-gar-som-planlagt/id2701176/>
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy* (2. utg.). Russell Sage Foundation.
- Mejlbo, K. (2020, 8. april 2020). Advarer mot å utsette fagfornyelsen. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utoanningsnytt.no/fagfornyelsen-korona-laereplaner/advarer-mot-a-utsette-fagfornyelsen/237804>
- Meld. St. 21 (2020-2021). (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa* ((LOV-1998-07-17-61)). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>§2-3
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering, Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen (2/2012)*. Universitetet i Oslo. A. D. Oslo.
- Taylor, I. (2007). Discretion and Control in Education, The Teacher as Street-Level Bureaucrat. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4), 18.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kompetanse for utvikling: Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Arbeid med nye læreplaner - forventninger og ansvar. Hentet 13. mai 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 9. november 2020). *Kompetansepakker*. Hentet 13. november fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Krav og forventninger til en rektor*. Hentet 16. februar fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Academica.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Tine S, P. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (20/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

08.05.2022, 14:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

145209

Prosjekttittel

Implementering og pandemi

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Ketil Almlid, geir.k.almlid@nord.no, tlf: 74022563

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingrid Høvik, ingrid.hovik@student.nord.no, tlf: 99127949

Prosjektperiode

10.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Implementering og pandemi»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og rektorer har opplevd implementeringen av den nye læreplanen under COVID-19-pandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i samfunnsfag i studiet Grunnskolelærer 5.-10. trinn ved Nord universitet. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan COVID-19 har påvirket implementeringen av den nye læreplanen LK20. Prosjektet vil belyse hvordan lærere og rektorer på to ulike caseskoler har opplevd å implementere en ny læreplan i en periode som ble preget av ulike smitteverntiltak.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet om dette prosjektet fordi vi mener din skole kan gi verdifull informasjon til prosjektet. Vi sender ut forespørsel til en håndfull skoler i Trøndelag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 30 minutter. Spørsmålene i intervjuet omhandler implementeringen av den nye læreplanen og hvordan COVID-19 har påvirket prosessen. Under intervjuet vil du også bli spurt om undervisningsstilling, utdanning og yrkeserfaring. Andre personlige opplysninger er ikke relevante og vil bli anonymisert. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak og deretter transkribert for analyse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder ved Nord universitet som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder og lagres separat fra øvrige data. All data anonymiseres, og det spørres ikke etter personlig informasjon under intervjuet. Eventuell identifiserbar informasjon som fornavn, stedsnavn og lignende blir fjernet, anonymisert og erstattet under transkribering av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Alt av personopplysninger og lydopptak blir slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Geir Ketil Almlid (geir.k.almlid@nord.no) eller Ingrid Høvik (329207@student.nord.no).
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Geir Ketil Almlid
(Forsker/veileder)

Ingrid Høvik
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Implementering og pandemi» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide rektorer

Intervjuguide rektor

1. Bakgrunnsinformasjon

1. Fortell litt om yrke/bakgrunn
 - i. Utdanning
 - ii. Yrkesbakgrunn
 - iii. Antall år som rektor på skolen

2. Strategi for Fagfornyelsen (2017)

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2017 «Strategi for Fagfornyelsen». Dette dokumentet skulle synliggjøre de ulike fasene av både utvikling og implementering av den nye læreplanen.

1. Er du kjent med Strategi for Fagfornyelsen (2017)?
 - i. Hvis ja, er denne jobbet med aktivt?
 - ii. Er dette dokumentet brukt som utgangspunkt for lokale implementeringsplaner?
 - iii. I hvilken grad har dokumentet påvirket implementeringsprosessen?

3. Implementering av LK20

1. I hvor stor grad har du vært med på å planlegge implementeringen av LK20 på din skole?
 - i. På hvilken måte har du vært involvert i denne prosessen?
2. Fantes det en regional og/eller lokal strategiplan for implementeringen?
 - i. Hvis ja, hvem har utviklet denne?
 - ii. I hvilken grad har denne blitt fulgt?
 - iii. Hvem har ansvaret for at denne skal bli fulgt?
3. Hva slags hjelpemidler har skolen og kollegiet brukt for implementeringen av LK20?
 - i. Det var skoleeier/skoleleder som skulle bestemme om man skal bruke kompetansepakkene fra UDIR eller ikke. Hva var avgjørelsen for deres skole?
 - ii. Er det blitt brukt kollega-/teamgrupper?
4. Hvordan vurderer du nytten av hjelpemidlene brukt for implementeringen av LK20?
5. Fra ditt perspektiv, hvordan har du opplevd arbeidet med implementeringen av LK20 i kollegiet?
 - i. Har denne prosessen hatt noen utfordringer?
6. På hvilken måte mener du lærerkollegiet har vært delaktig i planlegging og gjennomføring av implementeringen?
 - i. I hvor stor grad mener du at lærerne har hatt påvirkningskraft i dette arbeidet?
7. Hvordan har du som rektor fulgt opp implementeringsprosessen i kollegiet?

4. Implementering og koronasituasjonen

1. Hvordan påvirket COVID-19 og nedstengningen arbeidet med implementeringen av LK20?
2. Hva var status på arbeidet med implementeringen av LK20 ved nedstengingen i mars 2020?
3. På hvilken måte har samarbeidet i kollegiet om implementeringen av LK20 blitt påvirket av pandemien?
4. På hvilken måte mener du at COVID-19 har påvirket bruken av strategiplanen?
5. Hvordan vurderer du at din skole håndterte å implementere LK20 samtidig som COVID-19 skapte ekstra utfordringer for skolen?
6. Mener du at implementeringen ville vært gjennomført annerledes uten pandemien?

5. Status i dag

1. Hvordan vil du vurdere implementeringen av LK20 på din skole?
 - i. Mener du COVID-19 har påvirket resultatet?
2. Hva er status på implementeringen av LK20 på din skole i dag?

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

1. Bakgrunnsinformasjon

1. Fortell litt om yrke/bakgrunn
 - i. Formell utdanning
 - ii. Utdanning og undervisningserfaring i samfunnsfag
 - iii. Undervisningsstilling
 - iv. Antall år i yrket

2. Arbeidet med implementeringen av LK20

1. Hvordan vurderer du din skoles arbeid med å implementere LK20?
2. Har implementeringsarbeidet vært styrt av en strategiplan?
 - i. Hvis ja, hvem var denne planen utviklet av?
 - ii. Synes du denne planen har vært et nyttig hjelpemiddel?
 - iii. I hvor stor grad har denne blitt brukt i det daglige arbeidet med LK20?
3. Bruker skolen din noen andre hjelpemidler for å støtte implementeringen?
 - i. Kompetansepakker fra UDIR?
 - ii. Kollega-/teamgrupper?
4. Hvordan vurderer du din skoles eventuelle bruk av hjelpemidlene?
5. På hvilken måte følger rektor opp arbeidet med implementeringen av LK20?
6. På hvilken måte har lærerne har vært delaktig i planlegging og gjennomføring av implementeringen?
 - i. I hvor stor grad mener du at lærerne har hatt påvirkningskraft i dette arbeidet?
7. Har implementeringsprosessen hatt noen merkbare utfordringer som ikke omhandler COVID-19?

3. Implementering og koronasituasjonen

1. Hvordan påvirket COVID-19 og nedstengningen arbeidet med implementeringen av LK20?
2. Hva var status på arbeidet med implementeringen av LK20 ved nedstengingen i mars 2020?
3. Har samarbeidet i kollegiet om implementeringen av LK20 blitt påvirket av pandemien?
4. Mener du at COVID-19 har påvirket bruken av strategiplanen?
5. Hvordan vurderer du at din skole håndterte å implementere LK20 samtidig som COVID-19 skapte ekstra utfordringer for skolen?
6. Mener du at implementeringen ville vært gjennomført annerledes uten pandemien?

4. Status i dag

1. Hva er status på implementeringen av LK20 på din skole i dag?
2. Hvordan vil du vurdere implementeringen av LK20 på din skole?
 - i. Mener du at COVID-19 har påvirket resultatet?