



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Implementeringen av fagfornyelsen

En kvalitativ studie av et utvalg KRLE-læreres opplevelser av prosessene rundt
implementeringen av fagfornyelsen

Lars Brede Larsen

Veileder

Merethe Skårås - Førsteamanuensis

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogrammet i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag (45
ECTS), våren 2021

Antall ord: 26683



Forord

Jeg sitter her på hjemmekontoret med litt blandede følelser. På en side er jeg veldig fornøyd med endelig å kunne levere et produkt jeg er fornøyd med og stolt av. Jeg syntes det har vært utrolig lærerikt og spennende å jobbe med dette prosjektet. På en annen side er det litt merkelig at en fin studietid går mot slutten og det føles rart at jeg ikke har sett mine medstudenter, utenom på video, på snart ett år. Jeg tar likevel med meg masse fra denne prosessen og gleder meg til hva fremtiden har å bringe.

Takk til min veileder Merethe Skårås for god oppfølging gjennom hele året. Takk for at du har levert tilbakemeldinger så raskt som du har gjort, selv om jeg ofte har levert altfor mye tekst på en gang. Jeg vil også rette en takk til alle andre som har bidratt til dette prosjektet. En særlig takk til lærerne som stilte opp som informanter under en utfordrende tid i skolen.

Jeg vil også takke min sønn og min kone Charlotte som har holdt ut med meg på hjemmekontor hele året. Uten dere hadde det vært vanskelig å få til dette.

Oslo, våren 2021

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i å undersøke hvordan lærere i KRLE opplever prosessene rundt implementeringen av det nye læreplanverket kalt fagfornyelsen. Studiens problemstilling lyder slik;

Hvordan opplever lærere i KRLE-faget prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen?

For å besvare denne problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål: 1) Har lærere i KRLE opplevd å være involvert i prosessen underveis i implementeringen av fagfornyelsen? Og 2) På hvilken måte er forståelsen av fagplanen i KRLE-faget ulik blant lærere underveis i implementeringen av fagfornyelsen? Studiens teoretiske grunnlag er relevant litteratur om læreplaner og implementeringsprosesser i skolen. Studiens metodiske grunnlag er kvalitative dybdeintervjuer med fire lærere i KRLE på 8. og 9. trinn. Hensikten med studien er å gi ett innblikk i hvordan lærerne opplever implementeringsprosessen av fagfornyelsen.

Studiens hovedfunn viser at informantene stort sett er fornøyde med endringene som kommer med den nye lærerplanen. De opplever større frihet i arbeidshverdagen, samtidig som at de opplever et større ansvar. Studiens funn viser at informantene opplever stor grad av involvering underveis i implementeringsprosessen. Samtidig uttaler flere av informantene at implementeringsarbeidet opplevdes bedre før den offisielle innføringen av fagfornyelsen. Jeg argumenterer for at kontinuerlig oppfølgingsarbeid av lærere, også videre frem i tid, er viktig for realiseringen av fagfornyelsens intensjoner. Studiens hovedfunn viser også at fagplanen i KRLE blir forstått ulikt på noen områder av informantene. Særlig hvilke religioner man kommer til å undervise i med den nye læreplanen blir forstått ulikt av informantene. Flere av informantene uttrykker bekymringer for hvordan eksamen vil bli med fagfornyelsen, fordi de åpne kompetansemålene i faget vil gjøre det utfordrende å skrive rapporter til muntlig eksamen. Studiens funn viser også at informantene er uenige i kravet om at halvparten av undervisningen skal være om kristendommen. Likevel uttrykker flere informanter at det er lettere å oppfylle kravet med fagfornyelsen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Studiens aktualitet.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Tidligere forskning og rapporter	3
1.4	Disposisjon.....	6
2	Fagfornyelsen og KRLE-faget.....	7
2.1	Fagfornyelsen.....	7
2.1.1	Bakgrunn.....	7
2.1.2	Det endelige læreplanverket	10
2.2	KRLE-faget.....	12
2.2.1	Historisk kontekst	12
2.2.2	KRLE-fagets rammer.....	13
2.2.3	KRLE i fagfornyelsen	14
2.2.4	Fagets egenart	15
3	Læreplan og implementering – teoretisk rammeverk	18
3.1	Læreplaner	18
3.1.1	Læreplan og læreplanens funksjoner	18
3.1.2	Læreplanens nivåer	20
3.1.3	Læreplan og lærer	22
3.2	Implementering	23
3.2.1	Implementering – hva er det?	23
3.2.2	To modeller for implementering.....	24
3.2.3	Sentrale faktorer og drivere	26
3.2.4	Samarbeid og skoleleders rolle	29

4	Metodisk fremgangsmåte.....	30
4.1	Forskningsdesign	30
4.1.1	Dybdeintervjuet.....	30
4.2	Metodiske valg.....	32
4.3	Gjennomføring av intervjuene	34
4.4	Analyse	35
4.5	Forskningens kvalitet.....	36
4.6	Forskningsetikk og refleksjoner.....	39
5	Analyse	41
5.1	Fagfornyelsen.....	42
5.1.1	Generelle tanker om fagfornyelsen.....	42
5.1.2	Frihet, ansvar og tillit.....	43
5.1.3	Større krav til læreren	45
5.2	Utvikling- og implementeringsprosessen	46
5.2.1	Generelle tanker om utviklingsprosessen	46
5.2.2	Lokalt arbeid – ledelse og ressursbruk.....	47
5.2.3	Lokalt arbeid – samarbeid.....	50
5.3	KRLE-faget og fagfornyelsen.....	51
5.3.1	Generelle tanker om KRLE-faget og fagfornyelsen	52
5.3.2	Konsekvenser av valgfrihet i faget	53
5.3.3	Kristendom i læreplanen.....	55
5.3.4	Fagets omfang.....	57
6	Drøfting.....	59
6.1	Lærernes nye hverdag.....	59
6.1.1	Større ansvar	59
6.1.2	Fagfornyelsens intensjoner	61
6.1.3	Tids-skvis.....	62

6.2	Implementeringsprosessen – en underveisvurdering	63
6.2.1	Oppeves endringene som nyttige?	63
6.2.2	Oppevelser av involvering	64
6.2.3	Lokalt arbeid med fagfornyelsen	65
6.3	KRLE-faget.....	68
6.3.1	Lærerens autonomi og ulike tolkninger	68
6.3.2	Kristendommens plass	69
6.3.3	Hva med eksamen?	71
6.3.4	Fagets plass i fagfornyelsen	72
6.4	Avsluttende refleksjoner	73
7	Avslutning.....	75
7.1	Hovedfunn.....	75
7.2	Veien videre	76
8	Litteratur	77
9	Vedlegg.....	81
9.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	81
9.2	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	83
9.3	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	86

1 Innledning

Gjennom mine fem år ved lektorprogrammet på MF vitenskapelige høyskole har jeg jobbet mye med læreplanverket og læreplanen i KRLE. Samtidig som min utdanning går mot slutten er det nye læreplanverket, kalt fagfornyelsen, på vei full fart inn i skolen. Siden jeg sannsynligvis skal inn i en lærerjobb på en ungdoms- eller videregående skole etter endte studier vil jeg måtte forholde meg til det nye læreplanverket i flere år fremover. Det vil si at jeg gjennom min masteravhandling, står i en unik posisjon både for å undersøke implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen og for å lære mer om og utforske det nye læreplanverket før jeg tar fatt på læreryrket. På bakgrunn av dette opplevde jeg det som interessant å kunne forske på prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen og bestemte meg for at dette skulle være tema for min masteravhandling.

1.1 Studiens aktualitet

Ifølge Utdanningsdirektoratet (Udir, 2020a) blir det nye læreplanverket, kalt fagfornyelsen, innført gradvis i skolen fra og med høsten 2020. Læreplanverket har fått en ny struktur, en ny overordnet del, samt en fornyelse av fagenes innhold. Kunnskapsdepartementet beskriver i sine intensjoner med nytt læreplanverk at det skulle defineres kjerneelementer i de forskjellige fagene slik at det ble mer opp til læreren å bestemme hva som er viktig (Meld. St.28 (2015-2016), s.46). Dette viser seg blant annet gjennom fagplanen i KRLE der den tidligere fagplanen (Udir, 2015) hadde 49 kompetansemål, mens den nye fagplanen kun inneholder 15 kompetansemål (Udir, 2020b), som elevene skal ha vært gjennom etter 10. trinn.

Med dette som bakgrunn virker det interessant å undersøke hvordan implementeringsprosessen av det nye læreplanverket oppleves for lærerne. For hva skal egentlig til for å lykkes med implementeringen av et nytt læreplanverk? Og hvordan kan man forstå lærerens rolle i en slik prosess? På grunn av den store endringen i fagplanen i KRLE virker det hensiktsmessig å bruke KRLE-faget som utgangspunkt for å undersøke hvordan endringene i fagplanene med fagfornyelsen kan forstås fra lærernes perspektiv. For hva har det egentlig å si for faget at det blir færre kompetansemål? Blir det mer opp til læreren å bestemme hva som undervises i faget? Og vil dette føre til at elever på tvers av lærere og skoler får ulik undervisning?

Det finnes allerede forskning og rapporter som berører deler av det samme som denne studiens tema. Det finnes blant annet forskning som baserer seg på implementering av tidligere læreplaner (Germeten, 2008). Det finnes også forskning basert på prosessen fram mot fagfornyelsen (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020) og på hvordan lærere takler læreplanreformer og endringsprosesser i skolen (Mølstad, 2015; Gloppen, 2009; Harris & Graham, 2019). Likevel skiller denne studien seg fra tidligere arbeid fordi jeg står i en unik posisjon til å undersøke implementeringen av den nye læreplanen midt under implementeringsprosessen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne studien vil være å undersøke implementeringsprosessen av fagfornyelsen fra KRLE-lærere i ungdomsskolen sitt perspektiv. Fokuset vil være å undersøke hva som skal til for å oppnå vellykkede implementeringsprosesser og diskutere informantenes opplevelser knyttet til disse prosessene. Jeg er ikke ute etter å si noe bastant om hvorvidt implementeringsprosessen av fagfornyelsen fungerer, men heller gi et innblikk i hvordan informantene opplever disse prosessene i deres arbeidshverdag. Selv om informantene som deltar i denne studien tok i bruk fagfornyelsen høsten 2020 vil jeg argumentere for at man ikke kan si at denne prosessen er avsluttet. Jeg forstår dette som en implementeringsprosess man er underveis i. Den helhetlige problemstillingen for dette prosjektet vil derfor være:

«Hvordan opplever lærere i KRLE-faget prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen?»

For å avgrense studien oppleves det hensiktsmessig å stille to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene vil konkretisere hvilke forhold jeg er ute etter å undersøke nærmere. Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i lærernes opplevelser av implementeringsprosessen av det nye læreplanverket. I Stortingsmelding 28. redegjør kunnskapsdepartementet (Meld. St.28 (2015-2016), s.11) for at forskning på implementeringsprosessen av kunnskapsløftet peker på at det manglet en helhetlig implementeringsstrategi i arbeidet med kunnskapsløftet. Samtidig viser teori (Roland, 2015, s.26; Roland, 2015, s.28) at en viktig faktor for vellykket implementering er at lærerne opplever å ha muligheten til å være involvert i prosessen. Derfor virker det interessant å undersøke hvordan lærere har opplevd dette underveis i implementeringsprosessen.

Forskningsspørsmål 1: Har lærere i KRLE opplevd å være involvert i prosessen underveis i implementeringen av fagfornyelsen?

Det andre forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i at læreplanen i KRLE endrer seg. Ifølge Udir (2019b) går fagplanen bort fra å ta utgangspunkt i verdensreligionene og bygger heller opp faget tematisk. Udir (2019b) hevder også at tidligere læreplaner har for stort fokus på faktabaserte kunnskapsmål, og at den nye læreplanen vil forsøke å sikre bredere og grundigere religionsforståelse. Man vil kunne argumentere for at mindre kunnskapsbaserte mål og et friere utgangspunkt for lærere vil kunne gjøre at det blir i større grad opp til læreren hva som skal læres bort. Samtidig hevder Imsen (2016, s.266) at et viktig aspekt ved en læreplan er at den er gjennomførbar for læreren i praksis. Det virker derfor hensiktsmessig å undersøke hvordan lærere i KRLE-faget opplever endringene med fagfornyelsen og hvordan den nye læreplanen kan føre til at faget blir forstått ulikt ut mellom lærere og klasser.

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte er forståelsen av fagplanen i KRLE-faget ulik blant lærere underveis i implementeringen av fagfornyelsen?

1.3 Tidligere forskning og rapporter

Det har blitt skrevet flere rapporter og gjennomført forskning på innføringsprosesser av nye læreplaner i Norge og internasjonalt. Relevant arbeid som kan ses i sammenheng med dette prosjektet har tre temaer; 1) rapporter og forskning basert på innføring av forrige læreplan, kunnskapsløftet, 2) analyser som allerede har blitt utarbeidet om fagfornyelsen og 3) forskning som undersøker læreres opplevelser med implementering- og endringsprosesser i skolen. I det følgende vil utvalgt arbeid som kan ses i sammenheng med dette prosjektet legges fram.

Germeten (2008, s.9) har undersøkt rektorers oppgaver, ansvar, strategi og tanker ved innføring av forrige læreplanreform, kunnskapsløftet. Undersøkelsen er gjort ved grunnskoler i Finnmark. Germetens (s.76) resultater viser at rektorer er passe fornøyde med opplæringen de har fått og opplæringen de har gitt sine lærere, i Kunnskapsløftet. Germetens (s.79) resultater viser også at rektorene ser for seg en lang implementeringsprosess av Kunnskapsløftet som kan vare i flere år. Germetens rapport kan brukes som bakgrunn for diskusjon av mine funn og for å analysere hvorvidt man kan gjenkjenne implementeringstrekk fra forrige gang man innførte ny læreplan i Norge.

Karseth, Kvamme & Ottesen (2020) har analysert politiske dokumenter knyttet til prosessen fram mot fagfornyelsen, samt intervjuet informanter fra organisasjonene, læreplangrupper og representanter fra det sentrale politisk-administrative nivået (s.12). Analysens mål er å undersøke utviklingen av fagfornyelsen, samt analysere kjennetegn ved prosessen fram mot etableringen av læreplanverket (s.11). Videre undersøker Karseth et al. hvordan fagfornyelsens innhold, struktur og sammenheng har blitt ivaretatt, beskrevet og tolket (s.11). Deres funn, relevant for dette prosjektet, viser at fagfornyelsens intensjoner er, gjennom begrepet tverrfaglighet, å styrke relasjonen mellom fag (s.117). Deres funn viser også at fagplanen i KRLE/religion og etikk synes å plassere seg på et overordnet nivå, med mindre støtte til læreren i utvelgelsen av faginnhold (s.122). Resultatene kan brukes som bakgrunn for å undersøke hvorvidt lærere opplever at Karseth et al. sine funn stemmer med deres opplevelse av fagfornyelsen.

Harris & Graham (2019) har undersøkt hvordan engelske lærere i historiefaget stiller seg til læreplanreformer. Artikkelen baserer seg på en kvantitativ spørreundersøkelse der 1102 historielærere har deltatt i undersøkelsen. Harris & Graham (2019) konkluderer med at lærerne som deltok i undersøkelsen viser en viss grad av motvillighet til å engasjere seg i læreplanreformer. De argumenterer for at opplevd autonomi i undervisningen er viktig for motivasjon og profesjonsfølelsen hos læreren, og anbefaler læreplaner med en balanse mellom direktiver og lokal selvbestemmelse for å oppnå dette. Videre argumenterer de for at kombinasjonen av læreplanreform og presset for å oppnå gode eksamensresultater kan hindre lærernes engasjement i implementeringsarbeidet av læreplanreformen. Artikkelen kan brukes i en diskusjon om hvordan lærerne i denne undersøkelsen engasjerer seg i implementeringsarbeidet av fagfornyelsen. Artikkelen kan også brukes til å diskutere hvordan lærerne i denne undersøkelsen vurderer hvordan eksamen kan bli med fagfornyelsen.

Gloppen (2009) har undersøkt hvordan kollektive implementeringsprosesser i skolen påvirker den enkelte lærer. Det blir stilt spørsmål om hvorvidt slike prosesser skaper motsetninger til endringen eller om hvordan kollektive implementeringsprosesser kan bidra til motivasjon for endring hos den enkelte. Forskningen baserer seg på en casestudie der 19 lærere har blitt intervjuet og observert over tid. Resultatene viser at endringsprosesser som blir iverksatt utenfra eller ovenfra kan føre til at lærere opplever dette som en inngripen i sin arbeidshverdag, og at dette igjen kan skape lærere som motarbeider endringene. Resultatene

viser også at endringene i skolen bør introduseres gradvis for å skape selvtillit og tro på egen kompetanse hos lærerne. Gloppen argumenterer for at hver enkelte lærer bør vies stor oppmerksomhet individuelt ved implementeringsprosesser i skolen. Det argumenteres også for at endringsprosesser bør skje over tid, og at det er først etter en stund man kan se om endringene har fungert. Funnene kan brukes for å analysere hvordan lærere i denne undersøkelsen opplever hvordan endringene med fagfornyelsen har blitt introdusert og arbeidet med. Gloppens funn kan også brukes for å diskutere hvorvidt lærerne i denne undersøkelsen opplever at endringene har blitt påført utenfra eller om endringene er noe de opplever at de har fått tatt del i.

Mølstad (2015) har forsket på hvordan myndighetene i Norge og Finland bruker læreplaner som politiske dokumenter. Mølstad forsøker å finne ut hvordan dette påvirker det lokale arbeidet med læreplanene på skoler og hvordan dette påvirker lærerens autonomi i undervisningen. Mølstad sin artikkel baserer seg på intervjuer med informanter på departementsnivå og direktoratsnivå, i både Norge og Finland. Artikkelen baserer seg også på dokumentstudier der læreplanreformer i Norge og Finland har blitt studert.

Læreplanreformene som er blitt studert er «Kunnskapsløftet» fra Norge og «Utbildningsstyrelsen» fra Finland. Mølstad sine resultater viser at læreplaner fungerer som politiske styringsdokumenter for skoler og lærere på forskjellige måter i Norge og Finland. I Finland kan man forstå læreplanene som et dokument ment for en lokal pedagogisk prosess for utvikling av lokale planer, mens man i Norge kan forstå det lokale arbeidet med læreplaner som en måte å levere de statlige direktivene læreplanene gir. Det vil si at man må forstå lærerens autonomi i undervisningen som regulert av den nasjonale læreplanen, ifølge Mølstad. Artikkelens resultater viser også at støttemateriale til læreplanene kan være med å bidra til å regulere lærerens autonomi i undervisningen, men Mølstad hevder at videre forskning er nødvendig for å fastslå dette. Artikkelen kan brukes for å analysere informantens uttalelser vedrørende det lokale arbeidet med den nye læreplanen og hvordan informantene opplever egen autonomi med fagfornyelsen.

Hvordan skiller denne studien seg fra tidligere arbeid?

Som jeg har redegjort for ovenfor finnes det flere studier som undersøker hvordan læreplaner har blitt implementert tidligere. Det finnes også studier som undersøker prosessen fram mot fagfornyelsen og studier som undersøker implementering- og endringsprosesser i skolen.

Denne studien er likevel nyttig å gjennomføre fordi den kan komme fram til ny og annen innsikt i implementeringsprosesser i skolen. For det første undersøker jeg en helt ny læreplanreform underveis i implementeringsprosessen. Det vil si at jeg står i en posisjon der jeg kan undersøke hvordan læreplanreformen skiller seg fra tidligere reformer og undersøke hvordan implementeringsarbeidet går kontra tidligere prosesser. For det andre vil denne studien også fokusere på KRLE-fagets posisjon i fagfornyelsen og KRLE-læreres opplevelser av implementeringsprosessen av læreplanreformen. Her skiller denne studien seg tydeligere fra tidligere arbeid og man kan derfor argumentere for studiens nytte. For det tredje kan resultatene fra denne studien benyttes som et innspill til eventuelle korrigeringer i det videre implementeringsarbeidet.

1.4 Disposisjon

For å skape et kontekstuellt rammeverk vil jeg i kapittel 2 først redegjøre for prosessen fram mot den nye læreplanen og hvordan det endelige læreplanverket ser ut i grove trekk. Kapittelets andre del vil handle om KRLE-faget og hvordan man kan forstå faget i fagfornyelsen. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for prosjektets teoretiske rammeverk. I kapittelets første del vil jeg redegjøre for aktuell læreplanteori, for så å redegjøre for relevant teori knyttet til implementeringsprosesser i skolen. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for og diskutere de metodiske valgene jeg har gjort. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og diskutere valg knyttet til forskningsdesign, gjennomføring av intervjuer, analyse, forskningens kvalitet og forskningsetiske hensyn. I kapittel 5 vil jeg analysere og presentere studiens data. Dataen vil bli presentert i kategorier og viser resultatene fra de gjennomførte intervjuene. I kapittel 6 vil utvalgte deler fra analysen diskuteres i lys av prosjektets problemstilling, forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk. Avslutningsvis vil jeg i prosjektets siste kapittel oppsummere og konkludere.

2 Fagfornyelsen og KRLE-faget

For å kunne diskutere implementeringen av fagfornyelsen, endringene lærerne opplever underveis i prosessen og hvordan KRLE-faget kan forstås i det nye læreplanverket oppleves det nyttig å skape et kontekstuet rammeverk. For å gjøre dette vil jeg redegjøre for fagfornyelsens bakgrunn, intensjonene for nytt læreplanverk og implementering, samt de viktigste elementene i det nye læreplanverket. Jeg vil også redegjøre for KRLE-faget i fagfornyelsen, samt fagets rammer og plass i skolen.

2.1 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen er navnet på det nye læreplanverket som innføres gradvis i grunnskole og videregående skole fra høsten 2020 (Udir, 2020a). Navnet «fagfornyelsen» er gitt fordi man i utviklingsprosessen av dette læreplanverket har fokusert på å fornye fagenes innhold, samt gi læreplanverket en ny overordnet del og fornye læreplanens struktur (Udir, 2020a). For å kunne diskutere fagfornyelsen opp mot lærernes opplevelser av implementeringsprosessen av fagfornyelsen vil jeg i det følgende redegjøre for bakgrunnen for fagfornyelsen, kunnskapsdepartementets intensjoner med en ny læreplan og det endelige læreplanverket.

2.1.1 Bakgrunn

For å forstå endringene med fagfornyelsen og hvordan fagfornyelsen plasserer seg i forhold til tidligere læreplanverk oppleves det nyttig å undersøke prosessen fram mot en endelig læreplan. Særlig hvilke intensjoner som lå til grunn for et nytt læreplanverk oppleves hensiktsmessig å gjøre rede for, siden dette vil kunne analyseres opp mot hvordan lærere tolker og utfører den endelige læreplanen. Dette henger også sammen med studiens første forskningsspørsmål.

Ifølge Udir (2020a) bygger arbeidet med fagfornyelsen på stortingsmelding nr. 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet, forfattet av kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet (Meld. St.28 (2015-2016), s.9) la kunnskap om samfunnsutvikling, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og kunnskap om hvordan elevene lærer til grunn for stortingsmeldingen. Videre baserte også stortingsmeldingen seg på Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag (NOU 2014:7) og Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8) sine

anbefalinger om fagenes innhold. Begge de nevnte utredningene er skrevet av et utvalg ledet av Sten Ludvigsen og kalles derfor Ludvigsenutvalget (Meld. St.28 (2015-2016), s.15).

I sine utredninger kom Ludvigsenutvalget med flere konkrete anbefalinger for det nye læreplanverket. Hovedtrekkene i Ludvigsenutvalgets (NOU 2015:8) anbefalinger kan skisseres slik: På grunn av utviklingstrekk i samfunnet anbefalte Ludvigsenutvalget å satse på fire kompetanseområder som grunnlag for utviklingen av fagfornyelsen. De fire områdene var fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske og skape (s.8). For å kunne benytte seg av kompetansen anbefalte Ludvigsenutvalget å fokusere på dybdelæring i den nye læreplanen. Det ble også argumentert for at dybdelæring gjør det lettere å benytte seg av kunnskap på tvers av fag (s.10-11). For å få et større fokus på elevenes utvikling gjennom skoleløpet anbefalte utvalget en tydeligere progresjon mellom trinnene i læreplan og kompetansemål. (s.11). Utvalget anbefalte at læreplanmodellen skulle ha færre kompetansemål som er likere strukturert i de forskjellige fagene. De anbefalte også at samspillet mellom fag skulle tydeliggjøres (s.72). Utvalget anbefalte en langsiktig satsing på lærernes kompetanse for å gjøre dem rustet til å ivareta det fornyede innholdet i læreplanene (s.86)

Intensjoner med nytt læreplanverk

I stortingsmelding nr. 28 (Meld. St.28 (2015-2016)) la kunnskapsdepartementet fram sine intensjoner med et nytt læreplanverk i skolen og la frem følgende tiltak: Det skulle utformes en ny generell del av læreplanverket for å gjøre læreplanverket til et bedre utviklingsverktøy for skoleeiere og pedagoger ved skolen, samt legge til rette for samarbeid om opplæringen (s.17). Videre ville kunnskapsdepartementet at den nye generelle delen skulle bidra til bedre sammenheng i læreplanverket gjennom tre tverrfaglige temaer; *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, samt videreføre de grunnleggende ferdighetene i fagene der det passer (s.24). Kunnskapsdepartementet ville også at den nye generelle delen skulle utdype formålsparagrafens verdigrunnlag og vise andre overordnede mål med opplæringen (s.25).

Gjennom stortingsmeldingen hevdet kunnskapsdepartementet at de vil fornye fagene i skolen for å gi elevene bedre forståelse og bedre læring (s.46). Det skulle defineres kjerneelementer i de forskjellige fagene slik at lærere kan prioritere det som er viktig (s.46). De grunnleggende

ferdighetene skulle videreføres i fagene, men det skulle vurderes hvor de passet best inn og i hvilke fag de grunnleggende ferdighetene var mest relevante (s.47). Kunnskapsdepartementet hevdet også at refleksjon over eget arbeid og læringsstrategier skulle tydeliggjøres i læreplanene til fag der det oppleves relevant (s.47).

Intensjoner for implementering

I stortingsmelding nr. 28. (Meld. St.28 (2015-2016)) la kunnskapsdepartementet også fram sine intensjoner for implementering av det nye læreplanverket (s.67) og hevdet at de hadde en målsetning om at det nye læreplanverket skal angi en tydeligere retning for arbeidet i skolen, og argumenterte samtidig for viktigheten av en helhetlig implementeringsstrategi basert på kunnskap om implementeringen av kunnskapsløftet og andre statlige tiltak (s.69-70).

Kunnskapsdepartementet redegjorde for viktigheten av lokalt arbeid med læreplanverket for å sikre at planer og praksis lokalt er i samsvar med mål og innhold i læreplanverket.

Kunnskapsdepartementet foreslo informasjonsflyt om læreplanskisser og innspill underveis i utviklingen av nye læreplaner som et verktøy man kan bruke for å la skolene starte arbeidet med det nye læreplanverket tidlig og på den måten være bedre rustet da det endelige læreplanverket implementeres (s.70). Kunnskapsdepartementet hevdet også at det nye læreplanverket skal gi bedre støtte til planlegging og gjennomføring av undervisning gjennom tydeligere mål og innhold samt bedre sammenheng mellom fagene, og på den måten gjøre implementeringsarbeidet lettere for lærerne. Kunnskapsdepartementet foreslo også arbeids- og evalueringsprosesser lokalt på skolene, mellom skoler og også mellom aktører på ulike nivåer for best mulig implementeringsarbeid (s.70).

Udir (2019a) skisserer arbeidet med fagfornyelsen som en prosess som gikk over to faser fra høsten 2017 til høsten 2019. I fase 1, som varte fra høsten 2017 til våren 2018, ble det arbeidet med utvikling av kjerneelementer til den nye læreplanen. Arbeid med kjerneelementene ble sett på som et slags forarbeid for utvikling av fagfornyelsen. Lærere, pedagoger og andre fagfolk arbeidet sammen med utdanningsdirektoratet om utvikling av kjerneelementene og mottok til sammen 6700 tilbakemeldinger på innspill før kunnskapsdepartementet fastsatte kjerneelementene juni 2018. Ifølge Udir (2019a) er kjerneelementene det viktigste elever skal lære i de forskjellige fagene. Dette kan være begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer innenfor spesifikke fag. I fase 2, som varte fra høsten 2018 til høsten 2019, gjennomførte utdanningsdirektoratet,

sammen med lærere, pedagoger og fagfolk, arbeidet med å utvikle læreplanen. Ifølge Udir (2019a) ble 14000 innspill på læreplanskisser tatt imot til vurdering, og læreplanskissene var gjennom og vurdert i høringer. Kunnskapsdepartementet fastsatte de nye læreplanene 18. oktober 2019 (Udir, 2019a) og innfører fagfornyelsen i 1-9. trinn og VG1 skoleåret 20-21, 10. trinn og VG2 skoleåret 21-22, og til slutt for VG3 skoleåret 22-23 (Udir, 2020a).

2.1.2 Det endelige læreplanverket

Det endelige læreplanverket har fulgt opp Ludvigsenutvalget sine anbefalinger og realisert kunnskapsdepartementets intensjoner fra stortingsmelding nr. 28. Videre vil jeg redegjøre for læreplanverkets overordnede del, redegjøre for hvordan læreplanene er bygd opp, samt redegjøre for læreplanverkets støtteressurser til lærere.

Den overordnede delen

Fagfornyelsens overordnede del viser det grunnsynet skolen skal ha i deres undervisning og synet som skal gjennomsyre deres pedagogiske praksis gjennom grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den overordnede delen viser opplæringens formålsparagraf som kommer fram i opplæringsloven (1998, § 1-1). Læreplanverkets overordnede del viser også grunnopplæringens verdier og prinsipper, og omtaler verdier som menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, samt demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Verdiene omtales som grunnmuren i skolens virksomhet og er ment å prege lærernes møte med elevene og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den overordnede delen viser hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for undervisningen og sier at prinsippene skal hjelpe til med å løse skolens dannelsings – og utdanningsoppdrag. Prinsippene er at det skal fokuseres på sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter og å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et annet og siste prinsipp i den overordnede delen er prinsippet om undervisning i tverrfaglige temaer. Dette er temaer som skal gå igjen i de forskjellige fagene slik at elevene kan få innsikt og forståelse i aktuelle samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020). De tre tverrfaglige temaene skolen skal ha med i sin undervisning er *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, og *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2020). De tverrfaglige temaene skal gjøre at elevene lærer seg å se sammenhenger og utvikle forståelse

for ulike temaer på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Prinsippene viser at man i den overordnede delen har fulgt opp Ludvigsenutvalget sine anbefalinger om fokus på dybdelæring og forståelse.

Læreplanene

Fagfornyelsens læreplaner viderefører de tidligere fag og timetallene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Kunnskapsdepartementet viderefører også læreplanene i fagfornyelsen fokuset på de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Likevel vil dette fokuset forsterkes og tydeliggjøres gjennom fagfornyelsens læreplaner (Kunnskapsdepartementet 2019).

De nye læreplanene i fagfornyelsen skiller seg likevel fra tidligere læreplaner på flere måter. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) skal de nye læreplanene legge bedre til rette for refleksjon, kritisk tenkning, kreativitet og utforskning. Dette beskrives som et ledd for å gjøre læreplanene mer praktiske og utforskende. I tillegg til å lære kunnskap skal de nye læreplanene sørge for at elevene lærer seg å anvende kunnskapen de tilegner seg for å løse oppgaver og situasjoner som kan oppstå. Kritisk tenkning skal, ifølge Kunnskapsdepartementet (2019), være en sentral del av de nye læreplanene. Dette fremheves som viktig for å gjøre elevene rustet til å håndtere uenighet og meningsbrytning, samt utvikle ferdigheter som gjør at de evner å gjøre egne etiske vurderinger og etiske problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Eksemplifiseringer av endringer i lærerplaner blir redegjort for i kapittel 2.2.3 – KRLE i fagfornyelsen.

Støtte til lærere

Udir (2021) legger på sine nettsider fram en rekke ressurser og tiltak for å støtte lærere i arbeidet med den nye læreplanen. Ifølge Udir (2020d) er det skolens og skoleeiers ansvar å legge til rette for et profesjonsfelleskap preget av aktiv deltagelse, praksisutvikling og en delingskultur, også på tvers av skoler. Det er også skolens og skoleeiers ansvar å sørge for kompetanseutvikling blant lærere i arbeidet med det nye læreplanverket (Udir, 2020d). Med læreplanverket følger det med en kompetansepakke som skolen, skoleeiere og lærere kan bruke for kompetanseutviklingsarbeid (Udir, 2021). Det anbefales også at annet arbeid i

skolen bør nedprioriteres hvis det går på bekostning av arbeid med fagfornyelsen (Udir, 2021).

Udir (2021) redegjør også for støtteressurser lærere kan bruke for å forstå læreplanen. Støtteressursene skal også hjelpe lærere i planleggingsarbeidet av undervisning og i gjennomføring av selve undervisningen. Støtteressursene Udir (2021) legger frem er flere. Ifølge Udir kommer læreplanene med en støttevisningsfunksjon for lærere. Denne måten å se læreplanen på skal hjelpe lærere å se sammenhenger mellom fag, støtte læreren i progresjonsarbeidet, samt vise hvordan man kan knytte læreplanmålene opp mot overordnet del. Ifølge (Udir 2021) kommer læreplanverket med et nytt planleggingsverktøy som skal gjøre det lettere for lærere å planlegge undervisningen, også mellom fag. Læreplanverket kommer også med støttemateriell til overordnet del, som skal gi lærere avklaring på begreper som kan være utfordrende å forstå i læreplanverkets overordnede del. I tillegg til alle støtteressurser redegjort for har Udir opprettet en facebook-gruppe kalt «Nye læreplaner – for deg som vil dele erfaringer med andre» (Udir, 2021). Ifølge Udir (2021) er målet med facebook-gruppen å gi lærere en plattform der man kan dele erfaringer og diskutere den nye læreplanen.

2.2 KRLE-faget

For å kunne diskutere lærernes opplevelser av den nye fagplanen i KRLE-faget vil jeg redegjøre for hvordan man kan plassere faget i en historisk kontekst, fagets rammer i skolen, fagfornyelsens fagplan i KRLE og KRLE-fagets egenart.

2.2.1 Historisk kontekst

Andreassen (2016, s.61-73) beskriver at religionsundervisningen i Norge har gått fra å være statens misjonsprosjekt, der målet var å forkynne og opplære befolkningen i kristendom, til å være et fag som skal undervise kritisk og objektivt i et samfunn preget av stadig større kultur- og religionsmangfold.

Ifølge Andreassen (2016, s.68) ble kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) innført i 1997, som en del av reform 97. Faget skulle bidra til respekt, dialog, forståelse og toleranse, undervise i jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, men likevel ha en klar hovedvekt på kristendom (Andreassen, 2016, s.68). Etter massiv debatt

og diskusjoner rundt fagets innhold skiftet man i 2008 navnet på faget til religion, livssyn og etikk (RLE) (Andreassen, 2016, s.72). Ifølge Andreassen (2016, s. 72) skulle endringen av fagets navn bidra til å tydeliggjøre at religioner og livssyn skulle undervises i på lik og objektiv måte. Fem år senere, etter regjeringsskiftet i 2013, skiftet faget navn til KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk), da KrF ble med i regjeringssamarbeidet, Solberg-regjeringen, med Høyre, Venstre og Frp. I 2015 fikk faget enda en ny læreplan, der innholdet var helt likt som RLE-planen fra 2008, men navnet var endret til KRLE (Andreassen, 2016, s.73). Ifølge Andreassen (2016, s.73) var dette den femte læreplanen for religionsfaget siden 1997, fler enn noe annet fag i skolen. «K»'en i fagets navn skulle symbolisere at man nå skulle bruke omtrent halvparten av tiden i religionsfaget til kristendomskunnskap (Andreassen, 2016, s.74). Andreassen (2016, s.74) identifiserer farene med dette til å være at man kan gi et inntrykk av at det bare er kristendommen som er viktig for Norges kulturarv, og omtaler (2016, s.73) denne vektleggingen av kristendomskunnskap som kun politisk uten faglig begrunnelse.

2.2.2 KRLE-fagets rammer

Opplæringsloven (1998, § 2-4.) setter de juridiske rammene for undervisning i KRLE. Den sier også hvordan undervisningen skal foregå og på hvilken måte religioner skal undervises i.

Opplæringsloven (1998, § 2-4.) sier at faget ikke skal være forkynnende, det skal gi kjennskap til hva kristendommen har å si for Norges kulturarv, det skal også bidra til forståelse og respekt på tvers av religioner og faget skal undervises på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Opplæringsloven (1998 § 2-3 a.) sier at elever kan få fritak fra undervisning som eleven opplever som praktisering av en annen religion. Det vil si at skolen heller ikke kan pålegge elevene å delta i aktiviteter som oppleves som utøvelse av en annen religion. Denne paragrafen sikrer også at skolen er pålagt å undervise respektfullt om elevenes og deres foreldres religiøse eller filosofiske overbevisninger.

Ifølge Andreassen (2016, s.34) vil paragrafen som sier at faget ikke skal være forkynnende bety at undervisningen skal være pedagogisk og sekulær, samtidig som religionsfagets plass i skolen begrunnes pedagogisk og ikke religiøst. Ifølge Andreassen (s.35) er det utfordrende å være fullstendig objektiv i fremstillingen av en religion, men at objektiv undervisning må ses på som en saklig fremstilling, som ikke gir noen religioner forrang over andre religioner.

Andreassen (s.35) hevder at objektivitet også handler om å legge til side sine egne personlige overbevisninger og syn da man underviser i religion. Ifølge Andreassen (s.35) handler pluralistisk undervisning i KRLE om å bevare det brede perspektivet, behandle religion som et sosialt og kulturelt fenomen, og la pedagogiske prinsipper ligge til grunn for det man underviser i.

Man kan derfor si at opplæringsloven § 2-3a og § 2-4 sikrer at ingen skal måtte delta i undervisning som er forkynnende eller måtte delta i aktiviteter eleven opplever som utøvelse av en annen religion eller livssyn. Opplæringsloven § 2-3a og § 2-4 sikrer også at skolen er pålagt å gi objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning i KRLE.

2.2.3 KRLE i fagfornyelsen

For å redegjøre for den nye læreplanen i KRLE og kunne diskutere dette i lys av lærernes opplevelser med implementeringsprosessen av den nye læreplanen oppleves det hensiktsmessig å belyse forskjellene mellom den nye læreplanen i KRLE og den tidligere versjonen av læreplan, kunnskapsløftet 06, i KRLE.

Ifølge Udir (2019b) la kunnskapsløftet 06 stor vekt på faktabasert kunnskap i målene for KRLE. I fagfornyelsen har man gått bort i fra å organisere faget med de store verdensreligionene som grunnlag, istedenfor har man utviklet kompetansemål som organiserer faget tematisk (Udir, 2019b). Udir (2019b) argumenterer for at denne måten å organisere faget på vil skape bredere forståelse, utforskertrang, samt en bred og grundig religionsforståelse hos elevene.

Kristendom skal, ifølge Udir (2019b), utgjøre om lag halvparten av undervisningen og kristendommen er den eneste religionen som nevnes eksplisitt i fagfornyelsen. I kunnskapsløftet ble kristendommen nevnt i 12 av 49 kompetansemål (ca. 25 prosent) i fagplanen i KRLE (Udir, 2015). Til sammenligning nevnes kristendommen eksplisitt i 4 av 15 kompetansemål (ca. 26 prosent) i den nye fagplanen (Udir, 2020b). Dette viser at man faktisk har en liten økning i kompetansemål som nevner kristendommen i den nye fagplanen i KRLE. Samtidig viser antallet kompetansemål (15) at man kan argumentere for at dette er i tråd med utdanningsdirektoratets visjon om en læreplan i KRLE med færre kunnskapsbaserte fakta-mål og organisering av faget tematisk, istedenfor å organisere faget basert på de store

verdensreligionene, og at det på den måten blir mer opp til læreren hvordan man skal oppnå kompetansemålene.

Udir (2019b) hevder at den nye læreplanen fokuserer på hvordan religion og livssyn er viktige for mange mennesker og har derfor utviklet kompetansemål som fokuserer på eksistensielle spørsmål. Dersom man undersøker den nye læreplanen i KRLE ser man at ord og setninger som 'utforske', 'utforske andres perspektiv', 'reflektere over' og 'identifisere' går igjen (Udir, 2020b). I den tidligere gjeldende læreplanen ser man at ord og setninger som 'forklare', 'drøfte', 'gi en oversikt' og 'beskrive' dominerer kompetansemålene (Udir, 2015). Igjen ser man at fagfornyelsen skiller seg fra den tidligere læreplan ved å fokusere mindre på kunnskapsbaserte fakta-mål, og heller fokusere på kompetansemål der eleven vil være nødt til å reflektere og utforske.

Det vil si at hovedforskjellene mellom læreplanen for KRLE i fagfornyelsen og tidligere læreplan i KRLE kan oppsummeres med at det i fagfornyelsen er færre kunnskapsbaserte fakta-mål. Dette kan føre til større valgfrihet for læreren da undervisningen planlegges, men samtidig skal fortsatt kristendommen utgjøre rundt halvparten av undervisningen. I fagfornyelsen er kompetansemålenes ordlyd utviklet for å få elevene til å forstå hvorfor religion er viktig for så mange mennesker.

2.2.4 Fagets egenart

For å undersøke hvordan KRLE skiller seg fra andre fag vil jeg diskutere fagets relevans og egenart. Dette gjøres også for å kunne vurdere lærernes opplevelser av KRLE-faget i fagfornyelsen.

Hvor stor plass skal faget ta?

Ifølge Andreassen (2016, s.17) er det viktig å stille spørsmålet om og diskutere hvorvidt man trenger et eget religionsfag i skolen, da fag som samfunnsfag og norsk berører mange av de samme spørsmålene og temaene som et religionsfag berører. Likevel kan man finne flere argumenter for at et religionsfag i skolen er nødvendig.

Andreassen (s.16) argumenterer for at religionsfaget er viktig for å bidra til toleranse og respekt, samtidig som religionsfaget kan forebygge fremmedfrykt og misforståelser. Ifølge fagets relevans og Andreassens argumenter skal faget, med andre ord, bidra til å gjøre elevene

rustet til å møte et stadig mer mangfoldig samfunn med forståelse og toleranse. Et annet argument for et eget religionsfag i skolen har vært fagets mulighet til å gi kulturell innsikt hos elevene. Andreassen (s.17) hevder at faget har blitt gitt en særegen posisjon i norsk kultur- og tradisjonsundervisning. Sødal (2009, s.15) bygger opp under dette argumentet og hevder at religionsfaget har et allmenndannende ansvar ved å være et kulturformidlende fag. Sødal (s.15) hevder også at religionsfaget bidrar til en felles referanseramme på tvers av samfunnslag og trosskiller da religionsfaget formidler en felles kulturarv. Andreassen (2016, s.17) skisserer et tredje argument for et eget religionsfag ved å peke på at læreplaner og politiske dokumenter begrunner et eget religionsfag med at kunnskap om religion er viktig i en globalisert verden. Selv om deler av samfunnet virker stadig mer sekularisert, argumenterer Andreassen (s.17) for at religion vil fortsette å være en viktig faktor i samfunn og kultur også fremover. Religionsfaget kan derfor forstås som et dannelsesfag og et fag som hjelper elevene å forstå en globalisert verden og ha kunnskap om mennesker, kultur og historie (s.17).

Fagets dannelsesoppdrag

Ifølge Andreassen (2016, s.229) er en sentral tanke i dannelsesteori at dannelse handler om å gjøre seg kjent med noe man ikke kjenner fra før. Dette kan være alt fra generell kunnskap, til kultur, språk og religion. Andreassen (s.229) hevder at utvikling av menneskers forhold til seg selv, forhold til samfunnet det er en del av, og forhold til resten av verden er tre aspekter ved menneskers dannelse. Gjennom KRLE-faget får elevene kunnskaper om religion og kultur, og har derfor en unik mulighet til å være et dannelsesfag.

Ifølge fagets relevans og verdier (Udir, 2020c) skal faget bidra til at elevene øker forståelsen for seg selv og andre. Fagets relevans og verdier hevder også at faget skal gjøre elevene rustet til å leve i et mangfoldig samfunns- og arbeidsliv. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at faget er viktig for skolens dannelsesoppdrag. Andreassen (s.227) argumenterer også for at KRLE-faget må forstås som et dannelsesfag og at faget skal gi evner og kunnskap som igjen skal stimulere dannelsesprosessen (s.231). Andreassen (s.231-232) argumenterer videre for at KRLE-faget bør sørge for en felles kunnskaps- og referanseramme hos elevene slik at de kan delta i samfunnslivet, som fagets relevans og verdier beskriver at man ønsker med faget. Selv om religionsfaget må forstås som et dannelses fag er det likevel ingen automatikk i at det fører til dannelse (s.233). Ifølge Andreassen (s.233) er det likevel viktig som KRLE-

lærer å være bevisst på fagets muligheter til danning og være bevisst på fagets
dannelsesoppdrag gitt av fagets relevans og verdier.

3 Læreplan og implementering – teoretisk rammeverk

Målet med dette kapittelet er å skape et teoretisk rammeverk som kan bidra i analyseringsarbeidet av studiens data, samt hjelpe til å forstå opplevelsen lærere i KRLE har underveis i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Jeg vil først redegjøre for relevant læreplanteori for så å redegjøre for relevant implementeringsteori.

3.1 Læreplaner

Innledningsvis vil jeg redegjøre for Imsen (2016) sine perspektiver på hva en læreplan er, og hva en læreplan sin funksjon kan være. Dette gjøres for å senere kunne analysere og drøfte informantenes tanker om den nye læreplanen og den nye læreplanens påvirkning på KRLE-faget. Videre vil jeg redegjøre for Goodlad (1979, s. 58-65) sin teori om læreplanenes fem nivåer. Goodlad sitt begrepsapparat kan bidra til å forstå hvordan lærere reflekterer rundt læreplaner, og hvordan lærere tenker da de utvikler undervisningsopplegg og lager timer som baserer seg på fagfornyelsen. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan man kan forstå forholdet mellom læreplan og lærer. Dette gjøres for å kunne analysere hva som kan skje når nye læreplaner møter lærere, og hva dette har å si for undervisning.

3.1.1 Læreplan og læreplanens funksjoner

Hva er en læreplan?

Ifølge Imsen (2016, s.265) vil begrepet læreplan ha en noe ulik betydning fra land til land, avhengig av hvilke didaktiske tradisjoner stedet du befinner deg har. Imsen (s.265) hevder at den skandinaviske modellen for læreplaner bygger på tanken om at det er staten som utvikler læreplaner og læreplanene skal fungere som direktiver for skoler og lærere. Et eksempel på den ulike betydningen av begrepet læreplan kan man finne dersom man studerer de engelskspråklige landene og deres bruk av ordet «curriculum» (s.266). Ifølge Imsen (s.266) inneholder begrepet «curriculum» det som faktisk skjer i undervisningen, i tillegg til det som er planlagt å skje i undervisningen. Det vil si at begrepet «curriculum» inneholder mer enn det man legger i begrepet «læreplan» i Norge.

Imsen (s.266) skisserer et skille mellom sentrale læreplaner, lokale læreplaner og individuelle læreplaner. De sentrale læreplanene er bestemt av myndighetene, de lokale læreplanene er de

planene som lages lokalt på skolene, mens de individuelle læreplanene er de planene som lages for enkeltelever som trenger særskilt undervisning eller et annet opplegg (s.266).

Goodlad (1979, s.28-32) beskriver læreplanens tre sider som den substansielle siden, den sosiopolitiske siden og den teknisk-profesjonelle siden. Ifølge Imsen (2016, s.267) handler den substansielle siden om at læreplanen fungerer som retningslinjer for hva som skal skje i skolen. Den sosiopolitiske siden handler om at skolen alltid vil ha mange interessenter som vil være med å bestemme over hva som blir lært bort i skolen. Dette kaller Imsen (s.267) for sterke samfunnsmessige interesser og viser på den måte hva Goodlad mener med at læreplanen har en sosiopolitisk side. Den tredje siden ved læreplanen Goodlad (s.32-33) beskriver er den teknisk-profesjonelle siden. Ifølge Imsen (s.267) handler denne siden om selve gjennomføringen av læreplanen. Opplæring og etterutdanning av lærere, skoleledere og veiledere er et viktig aspekt ved denne siden (s.267).

Imsen (s.266) beskriver oppgaven med å gi en enhetlig definisjon av begrepet læreplan som en utfordrende øvelse. Likevel er det mulig å si noe om hva en definisjon, i en norsk sammenheng, bør inneholde. Imsen (s.266) lener seg på Lawrence Stenhouse sin definisjon som sier at en læreplan skal kommunisere viktige prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en måte som gjør at det er mulig å kritisk granske den og overføre prinsippene effektivt til pedagogisk praksis. En læreplan skal med andre ord beskrive hva skolen og lærere skal gjøre i sin pedagogiske praksis, den skal også være mulig å granske og kritisere for omverden, samtidig som den skal være gjennomførbar og realiserbar i praksis for skolen og lærere (s.267).

Læreplanens funksjoner

Ifølge Imsen (s.281) kan man peke på tre ulike funksjoner ved læreplaner. Imsen (s.281-286) hevder man kan se på læreplaner som statlig styringsredskap, læreplaner som veiledning for lærere og læreplaner som varefakta overfor foreldre.

Læreplaner som *statlig styringsredskap* er den første funksjonen Imsen (s.281-283) hevder at en læreplan har. Ifølge Imsen (s.281) handler denne funksjonen om å forstå læreplaner som et av de viktigste styringsredskapene staten har overfor skolen. Det er gjennom læreplaner staten kan sørge for at generasjoner bringer Norges kulturarv videre. Det er også gjennom læreplanene at staten kan sørge for at befolkningen og samfunnet tilegner seg de kunnskapene

staten anser som nødvendig for å kunne drifte næringslivet, kommuner, fylker og stat (s.281). Testing og vurdering for å kunne kartlegge måloppnåelse blir beskrevet som en sterk form for styring og har vært bakgrunn for diskusjoner om hvem som bør styre skolen (s.283). Noen vil hevde at staten legger for mange føringer og at lærere og skole bør ha mer å si i valg av skolens innhold og arbeidsmetoder (s.283).

Den andre funksjonen en læreplan har, ifølge Imsen (s.283-285), er læreplanens funksjon som *veiledning for lærere*. Ifølge Imsen (s.283) er ikke læreplanens eneste oppgave å styre læreren, men har også en oppgave i å veilede læreren. Selv om det er politikere som vedtar læreplanene, så er planene ofte utformet og formulert av fagfolk. Fagfolkene består av eksperter innenfor sine fagområder, og læreplanene kan på den måten forstås som veiledende for læreren (s.283). Likevel diskuteres det hvorvidt denne læreplanfunksjonen innskrenker lærerens metodefrihet (283-284). Samtidig omtales læreplaner som lærerens viktigste arbeidsdokument, utgangspunktet for all undervisning, og en stor del av lærerens arbeid. Det er derfor viktig at lærerplanen er realiserbar for læreren, med tid og ressurser læreren har tilgjengelig (s.284-285).

Imsen (s. 285-286) beskriver *varefakta overfor foreldre* som læreplanens tredje funksjon. Ifølge Imsen (s.285) kan foreldre stille krav til skolen fordi elevene har visse rettigheter når de er elever ved en skole. Læreplanens funksjon i denne sammenhengen er å fungere som et dokument som informerer foreldre om hva de kan forvente at skolen gjør for deres barn (s.285). Dette fører til at foreldre kan fungere som en kontrollerende instans overfor skolen, og skolen kan oppleve større press til å levere det «produktet» de skal levere (s.286). Læreplanen er, med andre ord, et viktig dokument for å holde foreldre informert om hva som skjer og hva som skal skje gjennom barnas skolegang (s.286).

3.1.2 Læreplanens nivåer

Goodlad (1979, s. 58-65) skisserer fem ulike måter å forstå en læreplan på. De fem ulike måtene blir omtalt som fem ulike nivåer for å forstå læreplaner. I det følgende vil jeg redegjøre for de fem nivåene Goodlad skisserer, samt diskutere om nivåene er relevant i denne sammenhengen og hvordan man kan bruke nivåene Goodlad skisserer for å analysere dataen i dette prosjektet.

Den ideologiske læreplanen

Goodlad (s.60) sitt første og øverste nivå av en læreplan er den ideologiske læreplanen. Dette nivået kan forstås som ideene bak en læreplan (s.60). Læreplaner utvikles gjennom prosesser der mange vil ha en finger med i spillet, og det er disse planleggingsprosessene den ideologiske læreplanen kommer ut av (s.60). I denne sammenhengen kan man si at styringsdokumenter, offentlige utredninger, høringer og til slutt stortingsmeldinger er en del av den ideologiske læreplanen. Det kan være relevant for dette prosjektet å analysere hvordan den ideologiske læreplanen har påvirket den endelige læreplanen og hvordan dette påvirker lærernes praksis.

Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er det ferdige dokumentet som er fastsatt som læreplan av staten, skoler og av lærere (s.61). Dette er med andre ord den offisielle lærerplanen som blir tatt i bruk. Etter de politiske prosessene har blitt gjennomført og andre bestemmelser har blitt gjort, er det dette dokumentet som står igjen (s.61). Ifølge Goodlad (s.61) er det i den formelle læreplanen man finner de verdiene og holdningene samfunnet vil at unge mennesker skal tilegne seg. I denne sammenhengen blir den formelle læreplanen det nye vedtatte læreplanverket, kalt fagfornyelsen. Det er i dette offisielle dokumentet man finner det samfunnet har bestemt at elever skal lære og hvilke holdninger og verdier man ønsker at elevene skal tilegne seg.

Den oppfattede læreplanen

Ifølge Goodlad (s.61-62) er den oppfattede læreplanen det nivået av læreplanen som brukeren oppfatter den som. For ifølge Goodlad (s.61-62) er det ikke nødvendigvis det som står i læreplanen det samme som interessegrupper oppfatter at står der. Det vil si at den oppfattede læreplanen er den tolkningen læreren gjør av de offisielle dokumentene som står i den formale læreplanen. I denne sammenhengen er dette nivået særlig interessant i arbeidet med å analysere hvordan lærere oppfatter og tolker fagfornyelsen. For ifølge Goodlad (s.61-62) er det ikke sikkert dagens lærere oppfatter det nye læreplanverket slik det er ment at det skal oppfattes.

Den gjennomførte læreplanen

Goodlad (s.62-63) hevder at det er denne lærerplanen som blir praktisert av læreren i

klasserommet. Ifølge Goodlad (s.62-63) er dette nivået av lærerplanen en praktisering av lærerens oppfattede læreplan innenfor de rammene læreren har. Goodlad (s.62-63) hevder også at det ofte er et skille mellom det lærerne oppfatter og hva de faktisk underviser, og at det er denne lærerplanen som blir undervist gjennom skoleåret. Det vil si at den gjennomførte læreplanen er det som faktisk skjer i undervisningen. Ifølge Goodlad (s.62-63) er det utfordrende å produsere data man kan stole på som sier noe om den gjennomførte læreplanen. I denne sammenhengen kan det derfor være interessant å undersøke om lærere i dag reflekterer rundt deres undervisning og hvorvidt undervisningen deres samsvarer med den formelle og den oppfattede læreplanen.

Den erfarte læreplanen

Den erfarte lærerplanen er den lærerplanen elevene opplever gjennom undervisningen som de mottar (s.63). Ifølge Goodlad (s.63-64) er det den læreplanen elevene erfarer i sine sinn. Det vil si at Goodlad (s.63-64) hevder at det er et skille mellom den undervisningen læreren gir og hvordan undervisningen blir oppfattet og forstått av elevene. Også på dette nivået av læreplanen hevder Goodlad (s.63-64) at det er utfordrende å fremskaffe pålitelige data som beskriver hvordan elever erfarer læreplanen. Likevel kan det være interessant i denne sammenhengen å undersøke hvorvidt lærere reflekterer over hvordan læreplanen erfares av elevene.

3.1.3 Læreplan og lærer

Ifølge Imsen (2016, s.277) vil læreplaner alltid oppfattes ulikt på forskjellige steder og ulike skoler. Den vil også oppfattes forskjellig mellom ulike aktører i skolesystemet. Det vil si at man ikke kan anta at en læreplan blir gjennomført til punkt og prikke i klasserommet. Imsen (s.277) omtaler dette som avstanden mellom læreplanens intensjon og læreplanens realitet. Imsen foreslår tre faktorer som gjør at denne avstanden oppstår. For det første vil læreplanen ikke kunne forutse og beskrive presist det som faktisk skjer i klasserommet. For det andre er undervisning i et klasserom dialog og samspill, ikke bare overføring av informasjon direkte fra læreplanen. Den tredje faktoren Imsen foreslår er det faktum at en læreplan kan aldri gå direkte gjennom en underviser uten at den blir tolket og utformet av læreren (s.277). Det vil si at lærerens forståelse av en læreplan er en viktig faktor som påvirker den lærerplanen elevene mottar og får gjennom undervisning

Imsen (s.294) beskriver det lokale arbeidet med læreplaner som der konkretiseringen og tolkningen av planene skjer. Imsen hevder at tolkningsrommet hos lærerne blir større dersom planene er mer generelle og mindre konkrete. Det lokale arbeidet med læreplanen vil derfor måtte rette seg etter hvilken form læreplanene har (s.294). Planleggingsarbeidet av undervisning omtales som et viktig bindeledd mellom de nasjonale læreplanene og det som skjer i undervisning (s.298). På bakgrunn av dette kan man si at lærerens tolkning og arbeid med læreplaner har mye å si for den erfarte læreplanen hos elevene. Dersom lærerplanene er mer generelle og mindre konkrete, vil lærerens tolkning og planleggingsarbeid ha mer å si for elevenes erfarte læreplan.

3.2 Implementering

I følgende delkapittel vil jeg redegjøre for teori knyttet til implementeringsprosesser i skolen. Redegjørelsen tar utgangspunkt i Roland & Westergaard (2015) sin redigerte bok «Implementering – å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis». Målet med kapittelet er å skape et teoretisk rammeverk for å kunne diskutere informantenes opplevelser med implementeringsprosessen. Innledningsvis vil jeg redegjøre for ulike forståelser av hva implementering er og hvordan man kan forstå begrepet i en skolesammenheng. Videre vil jeg redegjøre for og diskutere ulike teorier knyttet til hvordan man kan lykkes med implementering i skolen. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan man kan forstå skolens og skoleledernes rolle i implementeringsprosesser i skolen.

3.2.1 Implementering – hva er det?

Ifølge Roland (2015, s.20) er det utfordrende å gi en presis definisjon av hva implementering er, fordi implementeringsprosessen innebærer ulike faktorer som spiller sammen over tid. Likevel har Roland (s.20-21) undersøkt forskere på områdets posisjon og studert hvordan forskermiljøet definerer implementering.

Fixsen hevder at implementering handler om å beskrive aktivitetene som skal endres presist slik at aktivitetene blir lettere å omsette til praksis, mens Fullan sin definisjon sier at implementering handler om å omsette ideer, programmer, aktiviteter og strukturer til praksis samtidig som det skal være noe nytt mottakeren skal endre (s.20). Rogers definisjon hevder at implementering handler om å adoptere en ny idé, mens Stoll og Fink hevder at implementering handler om å iverksette ideen i praksis (s.21).

Felles for definisjonene er tanken om at vellykket implementering handler om å gjøre endringer effektive i praksis (s.21). Roland (s.21) beskriver implementeringsprosessen som en komplisert konkretiseringsfase, der forskning, ideer og visjoner skal praktiseres i den virkelige verden. I dette prosjektets sammenheng kan man si at implementering handler om å iverksette den nye læreplanen, fagfornyelsen, effektivt i praksis i skolene.

3.2.2 To modeller for implementering

Roland (2015, s.25-29) identifiserer to modeller som kan brukes for å forstå en implementeringsprosess. Under vil Fixsen et al. og Meyer et al. sine modeller for implementering redegjøres for.

Fixsen et al. sin modell – seks faser

Fixsen et al. sin modell beskriver implementeringsprosessen som en prosess som går igjennom seks faser (s.25-27). Modellen beskrives som et godt verktøy for å kunne gjenkjenne ulike faser i en implementeringsprosess (s.25). Modellen beskrives også som et godt verktøy for å kunne evaluere implementeringsprosessen underveis og sette inn riktige tiltak dersom det trengs (s.25). Under vil Fixsen et al. sin modell redegjøres for.

Utforsking og adopsjon (fase 1): Denne fasen handler om å se på hvilke behov som er nødvendige i skole, og se på alternativer for endring som passer med skolens behov (s.26). Involvering av personale i skolen og at personalet har en opplevelse av at de bidrar i beslutningsprosesser omtales som viktig i denne fasen (s.26).

Program/prosjekt-installasjon (fase 2): Modellens andre fase handler om å forberede skolen på det som skal endres og det som skal skje (s.26). Forberedelsene kan bestå av å skaffe ressurser, samt sette av tid til både individuelt og kollektivt arbeid med endringene. Viktigheten av å skape realistiske forventninger og utvikling av lojalitet til endringene omtales som viktige faktorer for å lykkes med implementeringsarbeidet (s.26).

Innledende implementering (fase 3): I den tredje fasen starter arbeidet med å innføre endringene i praksis (s.26). I denne fasen vil det være mye ny informasjon å forholde seg til, samtidig som verdier og normer kan bli utfordret (s.26). Implementeringsprosessen skjer i denne fasen både individuelt og kollektivt, noe som gjør at fasen beskrives som en periode

som kan være både utfordrende, på grunn av stress og angst, samtidig som periode kan være preget av entusiasme og endringsvillighet (s.26).

Full gjennomføring (fase 4): Denne fasen av implementeringsfasen omtales som en periode der endringene i stadig større grad integreres i de ansattes daglige praksis (s.27). Det er i denne perioden endringene blir en del av organisasjonen og endringene blir akseptert. Mestringsfølelse og aksept for endringene innført omtales som nøkkelfaktorer i denne fasen for vellykket implementering (s.27).

Innovasjon/endring (fase 5): For en vellykket implementeringsprosess omtales det som viktig at endringene oppleves som en innovasjon, som betyr at endringen oppleves som en forbedring (s.27). Det er i denne fasen viktig at endringene evalueres og vurderes, samtidig som man ser etter mulige forbedringer (s.27).

Bærekraftig videreføring (fase 6): I denne fasen vil nøkkelen for vellykket implementering være å jobbe aktivt med endringene over en lengre tid, også etter den aktive implementeringsperioden er over. Det vil også være viktig å fortsette arbeidet med å lære opp nye og gamle ansatte fremover (s.27).

Ifølge Fixsen et al. sin modell går en implementeringsprosess gjennom seks faser (s.25-27), der de seks fasene er viktige faktorer for vellykket implementering på ulike måter. Det som står igjen som sentralt for vellykket implementering, ifølge denne modellen, er tidlig involvering av ansatte, planlegging og tilrettelegging, oppfølging av gamle og nye ansatte gjennom hele implementeringsprosessen, samt oppfølging etter implementeringen er fullført.

Meyers et al.s modell – fire faser

Den andre modellen Roland (2015, s.27-29) redegjør for er Meyers et al. sin modell over implementeringsprosessen. Modellen tar utgangspunkt i at en implementeringsprosess går over fire faser, der to av fasene beskriver perioden før implementeringsprosessen starter (s.28).

Initiering (fase 1): Den første fasen kalles initiering, og beskriver igangsettingsfasen for et endringsforsøk. I denne fasen vil nøkkelen til vellykket implementering være å finne endringer som passer med behovet i organisasjonen og som organisasjonen opplever innovativt (s.28). Videre vil man i denne fasen bestemme hva som skal endres og

implementeres, og involvering av ansatte på et tidlig tidspunkt omtales som en suksessfaktor for vellykket implementering i denne fasen (s.28).

Forberedende implementeringsstruktur (fase 2): Modellens andre fase går ut på at organisasjonen må i denne fasen utvikle strukturer som er nødvendige for å kunne gjennomføre implementeringen av endringene (s.29). I denne fasen er det viktig å lage en implementeringsplan som skal fastsette tidspunktet, ressursbruk og bestemme hvem som skal gjøre hva i prosessen (s.29).

Struktur for implementeringsarbeidet (fase 3): I denne fasen er implementeringsprosessen påbegynt, og veiledning for ansatte omtales som viktig (s.29). Oppfølging av ansatte og kontinuerlig evaluering av implementeringsprosessen omtales som en nøkkel til suksess i denne fasen (s.29).

Forberedninger for framtiden (fase 4): Denne fasen handler om å lære av erfaringer man har tilegnet seg i de første tre fasene (s.29). Fasen beskrives som viktig for videre arbeid med de aktuelle endringene og fremtidige lignende prosesser (s.29).

Modellene redegjort for i dette delkapittelet har et ulikt antall faser de hevder at en implementeringsprosess er igjennom. Likevel ser man at flere momenter og påståtte suksessfaktorer går igjen i begge modellene. I begge modellene beskrives tidlig involvering av ansatte som en nøkkelfaktor for vellykket implementering. En annen faktor for vellykket implementering begge modellene beskriver er viktighetene av å finne endringer organisasjonen virkelig trenger. Det må med andre ord være et behov som finnes for at endringene skal fungere. Begge modellene beskriver også oppfølging av ansatte underveis i implementeringsprosessen og oppfølging av ansatte etter implementeringen er fullført som viktige faktorer for vellykket implementering. De siste momentet begge modellene trekker fram som viktig er kontinuerlig evaluering av endringene og evaluering av prosessen i ettertid.

3.2.3 Sentrale faktorer og drivere

Sentrale faktorer for implementering

Durlak & Dupre har utført en metaanalyse av over 500 studier på temaet implementering (Roland, 2015, s.29). Analysen har identifisert åtte grunnleggende faktorer for

implementering og for hvordan man kan lykkes med denne prosessen. Analysen har identifisert lojalitet, dose, leveringskvalitet, deltakernes respons, programdifferensiering, ettersyn, deltakernes involvering og tilpasning som de åtte faktorene som virker på implementeringsprosessen. I denne studiens sammenheng vil faktorene ha ulik viktighetsgrad. Likevel vil jeg redegjøre for faktorene, samtidig som jeg vurderer hvordan man kan forstå faktorene i denne studiens sammenheng.

Lojalitet identifiseres som første faktor som virker på implementering. Med lojalitet menes det at endringene er utført som planlagt og hvordan dette skaper lojalitet til prosessen, motivasjon og entusiasme hos de ansatte (s.29). Lojalitet omtales som kritisk viktig for å lykkes med endringene (s.30). I denne oppgavens sammenheng kan man forstå lojalitet som viktigheten av å få lærerne med på «laget» og skape motivasjon og entusiasme for endringene i læreplanen.

Dose identifiseres som den andre faktoren som spiller inn i implementeringsprosessen. Dose handler om i hvilken grad og frekvens endringene skjer, og i hvilken grad frekvensen påvirker intensiteten i implementeringsprosessen (s.30). I denne sammenhengen kan det være nyttig å implementere endringene i læreplanen i doser, og ikke alt på den gang.

Den tredje faktoren analysen identifiserte var *leveringskvalitet*. Denne faktoren handler om hvordan endringene leveres. Hvor godt de ansatte kurses i endringene, hvilket støttemateriale endringene leveres med, og hvordan nettløsningene er påvirker leveringskvaliteten (s.30).

En annen faktor analysen identifiserte var *deltakernes respons*, som går ut på hvor godt deltakerne godtar endringene og opplever endringene implementert som nyttige (s.30). I denne oppgavens sammenheng kan man se på som hvilken respons lærerne gir til den nye lærerplanen. Deltakernes respons kan påvirke lojaliteten til endringene (s.30).

Programdifferensiering omtales som en annen faktor som virker på implementeringsprosessen. Denne faktoren handler om hvorvidt endringen som skjer skiller seg fra forløperen eller andre endringer, og hvordan dette kan påvirke oppfattelsen av endringen (s.30). I denne sammenhengen kan man forstå dette som oppfattelsen av hvordan den nye læreplanen skiller seg fra tidligere læreplaner.

Ettersyn handler om at man må følge med på kontrollgruppene når man forsker på implementeringsprosesser, ettersom kontrollgruppene ofte kan utsettes for påvirkning. Særlig i skoler omtales dette som aktuelt (s.30).

Deltakernes involvering handler om hvordan deltakerne i endringsfasen er involvert og hvordan dette følges opp gjennom implementeringsfasen (s.30). I denne sammenhengen vil dette kunne forstås som grad av involvering av lærere i implementeringsarbeidet.

Den siste faktoren analysen identifiserte var *tilpasning*. Tilpasning handler om hvilke tilpasninger man har gjort i implementeringsprosessen. Høy grad av tilpasning i løpet av prosessen vil føre til større eierskap til prosessen blant de ansatte (s.30). I denne sammenhengen kan man vurdere hvorvidt lærere opplever at de har fått del i tilpasningsprosessen av den nye læreplanen.

Implementeringsdrivere

Roland (2015, s.32-34) beskriver implementeringsdrivere som prosesser man anser som nødvendig for å drive en implementeringsprosess, samt oppnå bærekraftig endringer over tid. Ifølge Roland har Blase et al. identifisert tre kategorier implementeringsdrivere kan deles inn i; kompetansedrivere, ledelsesdrivere og organisasjonsdrivere.

Med *kompetansedrivere* menes de mekanismer som sørger for utvikling og forbedring, samt opprettholder lojaliteten blant de ansatte til endringene som implementeres (s.33). Veiledning av lærere er et viktig aspekt ved coaching og man ser at særlig veiledning direkte i klasseromskonteksten er viktig for vellykket implementering av endringer (s.33).

Ledelsesdrivere handler om de strategiene ledelsen legger for implementeringsprosessen (s.34). Dynamisk ledelse omtales som viktig fordi de ulike fasene i en implementeringsprosess er forskjellige og gir ulike utfordringer. Ledelsens viktigste oppgave er å følge med på implementeringsdriverne og se til at prosessen går som man har planlagt (s.34). Med *organisasjonsdrivere* menes utvikling av strukturer i organisasjonen som opprettholder og fremmer implementeringsprosessen (s.34). Disse strukturene kan være støttesystemer som måler effekten av endringene, det kan være administrative tilsyn som skaper kultur ved skolen og skaper systemer som fremmer endringene, og det kan være systemendringer som handler om å påvirke ytre krefter til å bistå med tilskuddsordninger og ressurser til endringsprosessen (s.34).

Kompetansedrivere, ledelsesdrivere, og organisasjonsdrivere er med andre ord faktorer som er nødvendige for å drive en implementeringsprosess. Implementeringsdriverne viser også hvor kompleks en implementeringsprosess kan være, og hvor mange faktorer som spiller inn for å drive en vellykket endringsprosess (s.34). Det interessante med dette kan være å undersøke hvorvidt man kan gjenkjenne implementeringsdriverne i informantenes uttalelser.

3.2.4 Samarbeid og skoleleders rolle

Midthassel & Støen (2015, s.79-83) beskriver hvordan man kan forstå det profesjonelle samarbeidet på skolen som en forutsetning for vellykket implementeringsarbeid. Som redegjort for tidligere beskrives forutsetningene for vellykket implementering som planlegging, involvering av ansatte, det må være et reelt behov for endring, og prosessen må kontinuerlig evalueres. Ifølge Midthassel & Støen (s.80) vil skoler som er preget av mindre samarbeid og lavere kollegialitet ha større utfordringer med å lykkes med implementeringsarbeidet og få til forutsetningene for vellykket implementering beskrevet ovenfor. En faktor for å lykkes med samarbeidet som beskrives er at lærere opplever samarbeidet med kollegaer som nyttig og konstruktivt, noe mange lærere ofte ikke opplever samarbeidet som (s.80). Ifølge Midthassel & Støen (s.81) trengs det en skolekultur preget av rom for eksperimentering, refleksjon og anerkjennelse for å lykkes med implementeringsarbeidet.

Selv om en endringsprosess i skolen utføres av lærere i klasserommet vil rektorer og skoleledere være viktig for at man lykkes eller ikke med endringsprosessen. Det er viktig at lærere opplever støtte og oppfølging av særlig rektorer gjennom prosessen (s.83).

Skoleledelsen er også helt vesentlig i arbeidet med å få samarbeidsprosessene mellom lærere til å fungere. I disse prosessene må skoleledere gå foran som et godt eksempel, delta i diskusjoner og følge opp kontinuerlig, slik at man skaper de holdningene man ønsker hos lærerne (s.82-83). Ifølge Midthassel (2015, s.113) må dette arbeidet fra skoleleder opprettholdes over tid for å vedlikeholde arbeidet slik at man oppnår varig endring.

4 Metodisk fremgangsmåte

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for prosjektets metodiske tilnærming og fremgangsmåte. Gjennom kapittelet vil jeg forklare valg av forskningsdesign, valg jeg stod ovenfor i forbindelse med intervju, gjennomføring av intervju, analyse av data, forskningskvaliteten og etiske betraktninger knyttet til prosjektet.

4.1 *Forskningsdesign*

Ifølge Tjora (2017, s.28-29) er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Dalland (2012, s.112) beskriver forskjellene mellom forskningsmetodene; Kvantitative metode søker å finne informasjon man kan tallfeste. Kvantitativ metode kan gi oss få opplysninger om mange respondenter og det vil kunne gi muligheten til å si noe om det som er felles i en gruppe. Med kvalitative metode går man inn i dybden i materialet og søker informasjon om informantenes meninger og opplevelser. Dette vil være data som ikke lar seg tallfeste og måles på lik linje som data i et kvantitativt opplegg.

Gjennom kvalitativ metode får man mange opplysninger om få respondenter. Ifølge Tjora (2017, s.29) brukes kvalitativ metode for å utforske systemer, strukturer og kulturer, samt utforske personers tanker og følelser. Formålet med dette prosjektet var å forstå lærere i KRLE på 8. og 9. trinn sine opplevelser av implementeringen av fagfornyelsen underveis i implementeringsprosessen. På bakgrunn av dette og på bakgrunn av det metodelitteraturen fortalte meg, valgte jeg en kvalitativ tilnærming til prosjektet.

4.1.1 *Dybdeintervjuet*

Den kvalitative metoden jeg valgte for å samle data for dette prosjektet var dybdeintervju. Jeg ønsket å snakke med informantene for å høre hvordan de opplevde implementeringsprosessen av den nye læreplanen. Ifølge Tjora (s.114) er dybdeintervjuet basert på et fenomenologisk metode-perspektiv, der man ønsker å forstå informantens opplevelser og refleksjoner. Med dybdeintervjuet er målet å få informanten til å fortelle om erfaringer og opplevelser knyttet til temaet for forskningsprosjektet (s.113). Dybdeintervju ga meg derfor muligheten til å utforske informantenes meninger, erfaringer og holdninger knyttet til temaet for prosjektet (s.114).

Jeg valgte en semi-strukturert form på dybdeintervjuet, der målet var å skape en uformell og avslappet samtale som handlet om prosjektets tema. Tjora (s.113) beskriver at målet med den

semi-strukturerte formen for dybdeintervju er å skape en fri samtale som kretser rundt et bestemt tema. Denne formen for dybdeintervju kan få informanten til å slappe av og åpne seg om temaer forskeren ønsker å få svar på (s.118-119). Selv om jeg ville at samtalen skulle være avslappet og uformell hadde jeg 28 spørsmål, i en intervjuguide, jeg ønsket å få svar på i løpet av samtalen (se vedlegg 1). Intervjuguiden skulle fungere som et rammeverk for intervjuet og hjelpe meg som intervjuer med ansvaret jeg hadde til å drive intervjuet framover, slik Tjora (s.119) anbefaler. Samtidig opplevde jeg at temaene jeg og informanten snakket om ofte gikk utenfor den oppsatte strukturen jeg hadde sett for meg før intervjuet, noe som har vært en ressurs for det videre forskningsarbeidet, istedenfor noe som virker negativt. Tjora (s.129-130) hevder at det er vanlig at intervjuformen åpner opp for temaer som er utenfor den planlagte intervjustrukturen og at det er her den eksplorerende kreative forskningen ligger og finner sted.

Tjora (s.157) omtaler bruk av intervjuguide som hensiktsmessig for å holde intervjuet på rett spor og inne på prosjektets tematikk. Intervjuguiden var basert på tre hovedtemaer, og inneholdt innledningsspørsmål og en avslutning. Denne strukturen på intervjuguiden fungerte som et rammeverk for intervjuet og hjalp meg å holde orden. Tjora (s.157) beskriver tematisering av intervjuguiden som en god måte for å sikre nettopp dette. I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å utvikle åpne spørsmål som skulle få informanten til å åpne seg og reflektere over temaet. Måten jeg gjorde dette på var at jeg lagde spørsmål med setninger som «i hvilken grad opplever du ...» istedenfor setninger som «synes du at ...». Første eksempel åpner for at informanten kan reflektere over den opplevde situasjonen, mens eksempel nummer to åpner for ja/nei-svar og måten spørsmålet stilles på gir informanten mulighet til å svare kort. Jeg var også bevisst på at eksempel to kan oppleves som føringer fra min side, og dette var noe jeg forsøkte å unngå.

Lydopptak

Grunnet mitt ønske om fullt fokus på det semi-strukturerte dybdeintervjuet og det informanten sa valgte jeg å ta lydopptak av intervjuet. På den måten kunne jeg fokusere på å skape en god samtale og samtidig sikre at jeg får med meg alle detaljer i ettertid (s.166). Jeg valgte å bruke en båndopptaker som sikret et godt lydopptak av intervjuet. I god tid før intervjuene fikk jeg tillatelse av samtlige informanter til å ta lydopptak (se vedlegg 2). Lydopptakene ble lagret på

et sikkert, passord-beskyttet, sted og alle filnavn ble anonymisert. Planen er å slette alle filene med lydopptak så fort prosjektet er levert.

4.2 Metodiske valg

Før jeg skulle gjennomføre intervjuene stod jeg ovenfor flere valg og utvelgelser jeg måtte gjøre. For det første måtte jeg finne informanter som passet min problemstilling. For det andre måtte jeg finne ut av hvordan og hvor jeg skulle gjennomføre intervjuene. I det følgende vil jeg redegjøre for og diskutere valgene jeg tok i forbindelse med informantutvalg og gjennomføring av intervjuer.

Informantutvalg

For å passe prosjektets problemstilling var det flere kriterier som måtte være på plass dersom en ville være aktuell som kandidat for å delta i prosjektet. Tema for prosjektet var å undersøke KRLE-lærere sin opplevelse underveis i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Det vil si at det første kriteriet for å kunne delta som informant var at kandidaten var lærer i KRLE. Siden jeg ville undersøke KRLE-læreres opplevelser underveis i implementeringsprosessen på ungdomsskolen eller videregående, og fagfornyelsen kun var tatt i bruk på 8. og 9. trinn fra og med høsten 2020, vil det si at det andre kriteriet for å være aktuell som kandidat var at informanten underviste på 8. og/eller 9. trinn på ungdomsskolen.

Å finne aktuelle kandidater, som ønsket å delta, ble mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg på forhånd. I starten av prosessen spurte jeg lærere jeg kjente fra før som jeg visste underviste i KRLE på 8. og 9. trinn. Dette ga få resultater og jeg ble nødt til å tenke nytt. For å finne passende informanter oppsøkte jeg to facebook-grupper for lærere («Undervisningsopplegg» og «RLE-lærergruppa»), og publiserte hva jeg søkte etter der. Der fikk jeg etter hvert tre informanter som ønsket å delta. Den fjerde informanten skaffet jeg gjennom en bekjent på en Oslo-skole da jeg merket at prosjektet kunne ha behov for flere informanter etter å ha gjennomført de tre første intervjuene. I det fjerde intervjuet merket jeg at jeg fikk mange av de samme svarene som jeg hadde fått i de tre første intervjuene. Ifølge Tjora (s.143) er det vanlig å avslutte informantrekruttering da man opplever en metning av informasjon i intervjuene. Dette omtales som en vanlig problemstilling i forskningsprosjekter med et snevert tema (s.143), noe temaet i dette prosjektet kan ses på som. På bakgrunn av dette og rekrutteringsproblematikken valgte jeg å avslutte rekrutteringen av nye informanter

etter det fjerde intervjuet. Ideelt skulle jeg gjennomført enda flere intervjuer for å bekrefte informasjonsmetningen, men situasjonen landet befant seg i igjennom denne perioden gjorde dette utfordrende. I ettertid har jeg kommet fram til at dette kan ha med ekstra arbeid lærere hadde i forbindelse med korona-situasjonen landet var i da jeg søkte etter aktuelle kandidater som ønsket å delta. Det er forståelig at lærere ikke ønsker den ekstra belastningen et dybdeintervju medfører i perioder med mye å gjøre.

Informantene besto av kun menn og alle fire informantene jobber på forskjellige skoler på Østlandet. Informant 1 beskrev seg selv som relativt fersk og sa at han hadde jobbet som lærer på ungdomsskole i to år. Både informant 2 og informant 4 hadde jobbet på ungdomsskole i rundt syv år, mens informant 3 hadde ti år bak seg i ungdomsskolen. Heretter vil informantene bli referert til som informant 1,2,3 og 4.

Hvor og hvordan skal jeg gjennomføre intervjuene?

Et annet valg jeg stod ovenfor før gjennomføring av intervjuene var hvordan og hvor jeg skulle gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar 2021, og korona-situasjonen Norge befant seg i på denne tiden gjorde både hvordan og hvor jeg skulle gjennomføre intervjuene utfordrende.

Siden korona-situasjonen gjorde at jeg ikke fikk lov til å møte informantene ansikt til ansikt valgte jeg å bruke Zoom (videosamtale) for å gjennomføre intervjuene. Dette valget opplevdes nødvendig, samtidig som jeg er klar over at dette også fører med seg visse problemstillinger. Tjora (s.169) beskriver at dybdeintervjuets ideal er å bli gjennomført ansikt til ansikt, der både intervjuer og informant er til stede, og at man i hovedsak bør unngå å bruke telefon for å gjennomføre dybdeintervjuer, og beskriver flere utfordringer med dette. For det første vil bruk av telefon gi et mer formelt preg på samtalen som kan føre til at viktige tanker og refleksjoner uteblir fra informantens svar. For det andre kan telefonintervju gjøre at man kan registrere mindre kroppsspråk hos både intervjuer og informant. Dette kan også gjøre intervjuet mer statisk og man kan risikere å ikke få til den avslappede, uformelle samtalen man ønsker ved et semi-strukturert dybdeintervju. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjennomføre intervjuene med video slik at bildene kunne kompensere for problemstillingene nevnt ovenfor. Likevel er jeg klar over at viktige elementer kan ha gått tapt på grunn av at intervjuene ble gjennomført via videosamtale istedenfor ansikt til ansikt. Tjora (s.171) hevder

at det er vanlig å bruke telefon til intervjuer der det ikke er praktisk mulig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Flere av informantene uttalte at de ikke hadde deltatt dersom intervjuene skulle gjennomføres ansikt til ansikt. På bakgrunn av dette anså jeg videosamtale som et nødvendig og godt alternativ. Ifølge Tjora (s.121) kan det være hensiktsmessig at intervjuene gjennomføres et sted informanten følger seg trygg og avslappet. Siden intervjuene ble gjort over Zoom valgte alle fire informantene å gjennomføre intervjuet hjemme hos seg selv. Det vil si at intervjuformen åpnet for at informantene selv kunne velge hvor de følte seg trygge og avslappet, og på den måten også ses på som en styrke for intervjuet.

Jeg valgte å sende informantene intervjuguiden på forhånd slik at informantene kunne gjøre seg kjent med temaet og gjøre seg opp noen tanker før intervjuene. Alle informantene utrykte at de syntes dette var fint og jeg merket i løpet av intervjuene at alle hadde forberedt seg til intervjuet. Samtidig var jeg klar over at dette kan påvirke svarene informantene gir på flere måter. På en side kan informantene «sminke» sine uttalelser slik at de fremstår i et bedre lys eller annerledes enn de egentlige forholdene. På en annen side gir det også informantene mulighet til å komme på opplevelser eller tanker som de ikke hadde gjort dersom de ikke hadde fått intervjuguiden på forhånd. Det viktige for meg som intervjuer var derfor å skape en flytende samtale og dra informantene ut av det eventuelle manuset de muligens hadde forberedt på forhånd slik at man fikk høre informantenes genuine tanker og opplevelser om temaet.

4.3 Gjennomføring av intervjuene

På forhånd hadde informantene fått tilsendt et informasjonsskriv, som også inneholdt en samtykkeerklæring (se vedlegg 2), med informasjon om prosjektet, informasjon om at det ville bli tatt lydopptak og informasjon om hvilke rettigheter informanten hadde. Intervjuene kretset rundt intervjuguiden, som inneholdt 28 spørsmål, og tok mellom 40-60 minutter.

Siden intervjuene ble gjort over Zoom opplevde jeg at det var enda viktigere å starte samtalene godt slik at det ble en avslappet stemning slik at jeg kunne få informantene til å åpne seg og reflektere over temaet (s.113). Med dette som bakgrunn startet jeg hvert intervju med å prate med informantene om hvordan hverdagen var om dagen i forbindelse med korona-situasjonen og hva det hadde å si for deres arbeidshverdag. På den måten fikk jeg og informanten startet samtalen med en uformell prat. Selv om alle informantene hadde fått

informasjonsskrivet om prosjektet på forhånd tok jeg meg likevel tid til å fortelle om prosjektet før jeg startet intervjuet slik at informantene kunne høre om prosjektets tema fra meg. Grepene jeg gjorde før jeg startet intervjuet handlet om å skape denne tryggheten for deling som Tjora beskriver.

I løpet av intervjuene var jeg bevisst på min rolle som intervjuer i et semi-strukturert intervju. Jeg forsøkte å stille spørsmålene på en måte som ikke fikk det til å høres formelt ut, for å skape en samtalepreget intervjusituasjon (s.159). I de tre siste intervjuene opplevde jeg at jeg var langt friere fra intervjuguiden, enn ved det første intervjuet. Tjora (s.158) hevder at det er vanlig at intervjuguiden kommer inn under huden på intervjueren relativt fort. Den semi-strukturerte formen på intervjuet gjorde at vi iblant sporet av og snakket om saker som var mindre relevant for prosjektet. Sett i ettertid så kunne jeg som intervjuer vært mer strukturert og holdt intervjuet tettere til intervjuguiden. Samtidig opplever jeg at jeg også fikk mye god informasjon fra de mer uformelle delene av intervjuet. Eksempler på dette er en av informantenes uttalelser om mangel på forståelse av fagfornyelsen fra ledelsen på sin skole. Denne uttalelsen kom etter en lengre uformell prat som gikk utenfor intervjuguiden. Ifølge Tjora (s.120) er rommet for digresjoner i et intervju viktig for å gi informanten følelsen av å kunne reflektere rundt spørsmål og temaer. Dette opplevde jeg skjedde ved flere anledninger, men særlig ved eksempelet ovenfor.

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter at de var gjennomført slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne i tilfelle noe var uklart på lydopptakene. For å transkribere brukte jeg dikterings-funksjonen på Word, ved at jeg lyttet til opptakene og gjenfortalte det som ble sagt mens Word dikterte. Sett i ettertid syntes jeg dette fungerte godt.

4.4 Analyse

Med analysen var jeg ute etter å få tak i innholdet i informantenes uttalelser. Jeg ønsket å finne ut av opplevelsene til informantene i grove trekk og jeg var ute etter å kunne sette opplevelsene inn i kategorier. Anker (2020, s.40) beskriver tematisk innholdsanalyse som en empirinær strategi man kan bruke for å systematisere og beskrive tekstinnhold. Den beskrives også som god da man skal orientere seg i et stort datamateriale (s.40). Jeg valgte derfor å bruke en tematisk innholdsanalyse for å analysere dataen jeg genererte med intervjuene.

Jeg kategoriserte mine funn inn i tre hovedkategorier, med tilhørende underkategorier. Kategoriene vil redegjøres for i kapittel 5. Jeg kategoriserte dataen ved å identifisere temaer i informantenes svar, for så å kopiere tekst og lime det inn i ulike dokumenter som etter hvert fikk temaenes navn. Dette ble gjort for å gjøre datamaterialet lettere å arbeide med da jeg skulle skrive ut analysen. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å bruke en empirinær kodingstrategi der man identifiserer begreper i dataen, for så å lage kategorier basert på begrepene man finner (s.77). Men i løpet av kodingen av dataene endret jeg strategi til en kombinasjon av empirinær- og teoretisk koding (s.79). Ved en teoretisk kodingstrategi koder man med utgangspunktet i teorien og forskningsspørsmålet (s.79). Med en kombinasjon av empirinær – og teoretisk koding kunne jeg identifisere begreper og temaer i informantenes svar (empirinær koding), for så å se temaene i lys av forskningsspørsmålet og prosjektets teoretiske rammeverk (teoretisk koding) (s.79-80). Med en slik strategi var jeg bevisst på å ikke «tvinge» dataen til å passe forskningsspørsmålet og det teoretiske rammeverket, men heller finne overordnede kategorier begrepene og temaene kunne passe inn under. Jeg endte med tre hovedkategorier basert på en teoretisk kodingsstrategi, med underkategorier i hovedsak basert på en empirinær kodingsstrategi.

Da jeg skulle skrive ut analysen var det flere ting å være bevisst på. Anker (s.84) identifiserer gjenfortelling og påfunn som to potensielle fallgruver for master-studenter i en analyse. For meg betød dette at jeg gjennom analysen var bevisst på å la min stemme som forsker prege analysen og unngå gjenfortelling av det som akkurat var blitt presentert. Det betød også at jeg ville være bevisst på å la dataen snakke for seg selv og unngå å la mine tolkninger dra dataen vekk fra dens egentlige mening. Ifølge Anker (s.88) er det viktig å være åpen om hva man gjør gjennom analysen slik at analysen fremstår troverdig. For meg betød dette å ikke være for bastant på at informanten mener det slik jeg tolket dataen, men heller bruke fraser som «man kan anta at ...». Jeg forsøkte også å sammenstille informantenes svar der det passet seg, for å se etter likheter og forskjeller, samt vise eventuelle brudd i dataen (s.89-91).

4.5 *Forskningens kvalitet*

I dette delkapittelet vil jeg diskutere forskningens kvalitet og hvilke kriterier som skal til for å sikre dette. Jeg vil ta utgangspunkt i begrepene gyldighet og pålitelighet for å diskutere studiens kvalitet. Jeg opplever dette som hensiktsmessig da man gjennom gyldighet og pålitelighet ser etter sammenheng i prosjektet (s.231) og forskerens engasjement i temaet

(s.235). Dette gjør at jeg vurderer disse begrepene som passende for å diskutere forskningens kvalitet i et kvalitativt opplegg. Videre vil begrepene redegjøres for og diskuteres opp mot dette forskningsprosjektet.

Gyldighet

Gyldighet handler om sammenhengen mellom spørsmålene forskningen stiller, forskningens utforming og forskningens funn. Ser man en logisk sammenheng i prosjektet og svarer forskningen på de spørsmålene man stiller? Ved å være åpen om metodiske valg, og diskutere disse valgene, viser jeg leseren hvordan jeg har gått fram og hvordan jeg har tenkt (s.231).

Dette mener jeg kan være med på å styrke studiens gyldighet. For å styrke prosjektets gyldighet har jeg derfor redegjort for utvalg av teori, valg av datagenereringsmetode og valg av analyseform.

En styrke ved denne studien er at alle informantene jobber i KRLE-klasser på aktuelle klasstrinn. Dette gjør at det er en klar sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål og informantutvalg. Denne sammenhengen gjennom studien gjorde det også lettere å diskutere dataen i drøftingsdelen. For å styrke studiens gyldighet var det viktig for meg å sette meg godt inn i tidligere forskning, rapporter på temaet og relevant teori. Jeg ønsket at teorien jeg redegjorde for og den tidligere forskningen jeg henviste til gjennom studien skulle være relevant og kunne ses i sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål.

En svakhet med dette prosjektet kan være antall informanter som har deltatt. Fire informanter gir meg ikke nok data til å kunne si noe bastant og generalisere mine funn. Det var derfor viktig for meg å si innledningsvis at dette ikke var et mål med studien. Målet var heller å kunne gi en innsikt i KRLE-lærere sine opplevelser med implementeringsprosessen av fagfornyelsen. En annen mulig svakhet ved dette prosjektets gyldighet er at jeg kun har intervjuet menn. Det kan være at kvinnelige lærere har en annen opplevelse underveis i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Samtidig har jeg både erfarne og uerfarne lærere blant informantene, noe som vil si at flere typer lærere har deltatt. En annen mulig svakhet for studiens gyldighet er at jeg kun har intervjuet informanter som jobber på skoler på Østlandet. Det kan være at man hadde fått andre svar dersom jeg hadde intervjuet lærere fra andre steder.

Samtidig har jeg lærere fra store byer og mindre tettsteder blant informantene så jeg opplever at jeg har et visst spekter blant informantene.

Et annet aspekt ved studiens gyldighet som er verdt å reflektere rundt er koronasituasjonen landet og skolene var i da intervjuene ble gjennomført. En tid preget av usikkerhet, digital undervisning og digital dialog med skolens ledelse kan være med å påvirke svarene til studiens informanter. Jeg kan derfor ikke slå fast at jeg ville fått samme svar dersom intervjuene ble gjennomført i en normal tid. Dette kan være en svakhet ved studiens gyldighet og er verdt å merke seg da man leser studiens resultater.

Pålitelighet

Det andre kriteriet for forskningens kvalitet er pålitelighet. Forskningens pålitelighet handler om forskerens engasjement i forskningens tema (s.235). Ifølge Tjora (s.235) vil forskeren, i en eller annen form, alltid ha et engasjement til temaet det forskes på. Innenfor en positivistisk forskningstradisjon vil dette engasjementet bli betraktet som støy for forskningen, mens i den fortolkende tradisjonen, som kvalitativ forskning er bygget på, blir engasjementet forstått som en mulig ressurs til forskningen. I den fortolkende tradisjonen er man enige i at det er umulig å være fullstendig nøytral og uten engasjement til temaet det forskes på (s.235). Likevel er det viktig, for å øke forskningens pålitelighet, å være klar over hvordan dette engasjementet kan påvirke forskningen man utfører.

Gjennom utformingen av oppgavens tema og problemstilling var jeg klar over at mitt engasjement kunne påvirke valgene jeg tok. Etter fem år på lektorstudier har jeg jobbet mye med fagfornyelsen i forbindelse med studiene og diskutert den nye læreplanen hyppig med lærere og medelever. Jeg skal også sannsynligvis arbeide med fagfornyelsen etter endte studier. For meg ble det derfor viktig å være åpen om dette, og redegjøre på en ryddig måte gjennom prosjektet, for hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har tatt disse valgene. Derfor reflekterer jeg over hvorfor jeg har valgt teorien jeg har gjort, hvilke utvalg jeg gjør i analysen og hvorfor de aktuelle informantene ble valgt ut.

Gjennom arbeidet tok jeg flere grep for å øke studiens pålitelighet. I løpet av intervjuene hendte det flere ganger at jeg var usikker på hva informanten egentlig mente med sine uttalelser. For å oppklare eventuelle misforståelser oppsummerte jeg det informanten hadde sagt med mine egne ord med å si «jeg forstår deg slik at ..., stemmer dette?». Selv om slike

spørsmål var ment for å oppklare fikk jeg flere ganger følelsen av at jeg kan ha ledet informantene inn på spor ved denne formen for oppklarings spørsmål. Sett i ettertid kunne jeg valgt å spørre om informanten kunne forklart seg på en annen måte for eventuelle oppklaringer. For å øke studiens pålitelighet passet jeg på å si at informanten kunne få tilsendt intervjuet i ettertid dersom informanten var usikker eller angret på noen av uttalelsene. Ingen av informantene benyttet seg av dette, men jeg mener likevel at informantenes mulighet til det styrker studiens pålitelighet. Et annet grep jeg tok for å øke studiens pålitelighet var at jeg i utformingen av intervjuguiden (se vedlegg 1) forsøkte å utforme spørsmål som ikke var ledende. Jeg startet bevisst spørsmålene mine med setninger som «*i hvilken grad*» og på «*på hvilken måte*» for å oppmuntre til refleksjon og egne tanker. I ettertid ser jeg at noen av spørsmålene kan ha vært ledende som for eksempel spørsmål 21. «*Hva synes du om at kristendommen er den eneste religionen som nevnes i den nye læreplanen?*» og spørsmål 25. «*Opplever du KRLE-faget som spesielt egnet for arbeid med fagfornyelsen?*». Dette er formuleringer som kan oppfattes som at jeg har en forutinntatt mening. For å øke studiens pålitelighet kunne jeg omformulert spørsmålene slik at ikke spørsmålene ble stilt ledende.

4.6 Forskningsetikk og refleksjoner

Inspirert av Tjora (s.175) har jeg valgt å reflektere rundt to forhold knyttet til etiske hensyn i forbindelse med dette forsknings-prosjektet. Først vil jeg reflektere rundt etiske hensyn i forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuene, for så å reflektere rundt etiske hensyn i forbindelse med presentasjon av data.

Ved gjennomføringen av dybdeintervjuer står prinsippet om at informanten ikke skal komme til skade, som følge av intervjuet, sterkt (s.175). For meg betød dette at jeg måtte tenke om informanten på noen som helst måte kunne bli påvirket av spørsmålene mine. Jeg kom fram til at det var liten risiko for at informantene i dette prosjektet ville ta skade av intervjuet. Likevel var jeg hele veien klar over at jeg måtte følge med på hvordan spørsmålene jeg stilte ble oppfattet og tatt imot. Det betød også å sørge for at informantene ikke blir gjenkjent så eventuelle negative uttalelser om deres skole og ledelse kunne gå utover deres arbeidsforhold eller lignende. Et annet prinsipp som står sterkt i samfunnsforskning er prinsippet om at informanten skal ha muligheten til å trekke seg eller be om at deler av intervjuet tas bort (Tjora, s.176). For meg betød dette å informere om hvilke rettigheter informanten hadde både før og etter intervjuet. Jeg passet på å si ifra når lydopptak ble gjort og når jeg slo av for å gi

informanten mest mulig informasjon fortløpende. Jeg passet også på å si at informanten kunne få tilsendt intervjuet i ettertid dersom det var noe informanten lurte på.

Tjora (s.177) beskriver mulige fallgruver i forbindelse med presentasjon av data og forskningsetiske hensyn knyttet til dette. For det første har informanten krav på å bli anonymisert i en presentasjon av data (s.177). For meg betød dette tre ting. For det første var det viktig å informere informantene på forhånd om at de ville bli anonymisert igjennom hele prosjektet. For det andre var det viktig å faktisk gjennomføre dette i praksis. Jeg valgte å kalle informantene for informant 1,2,3 og 4 for at man ikke skulle gjenkjenne navn. Jeg har også valgt å ikke si navn på skolene og stedene der informantene jobber og holder til. I stedet har jeg skrevet at informantene jobber på skoler på Østlandet. Et tredje grep jeg gjorde var å undersøke om informantene hadde utalt seg på en måte som gjorde at de kunne bli gjenkjent og fjernet eventuelle identitetsindikatorer (s.177) informantene hadde «lagt igjen» i sine svar. I dette arbeidet var det viktig for meg å sørge for at verdifull informasjon ikke gikk tapt og at jeg ikke endret på informantenes egentlige utsagn, samtidig som jeg sikret deres anonymitet.

5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere datamateriale og funn fra mine intervjuer med lærerne i KRLE på 8. og 9. trinn. Hovedtemaene og temaenes underkategorier viser hovedfunnene jeg har identifisert gjennom systematisering og koding av intervjuene. Prosjektet tar sikte på å besvare problemstillingen «hvordan opplever lærere i KRLE-faget prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen?» For å belyse aspekter ved denne problemstillingen vil prosjektets to forskningsspørsmål undersøkes gjennom analysen av informantenes svar.

Forskningsspørsmål 1: Har lærere i KRLE opplevd å være involvert i prosessen underveis i implementeringen av fagfornyelsen?

For å svare på det første forskningsspørsmålet vil jeg vise hvordan informantene intervjuet i dette prosjektet uttaler seg om sine opplevelser av utviklings- og implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Analysen vil vise hvordan informantene har opplevd den generelle nasjonale utviklingsprosessen av fagfornyelsen og hvordan informantene har opplevd det lokale arbeidet med denne prosessen på sin skole.

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte er forståelsen av fagplanen i KRLE-faget ulik blant lærere underveis i implementeringen av fagfornyelsen?

Formålet med prosjektets andre forskningsspørsmål er å avdekke hvorvidt forståelsen av KRLE-faget er ulik blant informantene gjennom implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Jeg vil derfor undersøke informantenes opplevelser av hvordan faget har endret seg med fagfornyelsen og i hvilken grad informantene opplever større valgfrihet med tanke på undervisning og undervisningsform. På bakgrunn av dette vil jeg gjennom analysen undersøke om implementeringen av fagfornyelsen kan føre til ulik undervisning fra prosjektets informanter i KRLE-faget.

Presentasjon av analysens kategorier

Gjennom arbeidet med analysen av intervjuene og kategorisering av datamaterialet har jeg identifisert tre hovedtemaer med underkategorier. Hovedtemaene og underkategoriene vil fungere som et rammeverk for analysen. Hovedtemaene er 1) fagfornyelsen, 2) utviklings- og implementeringsprosessen av fagfornyelsen og 3) KRLE-faget i fagfornyelsen. Lærerne jeg har intervjuet vil heretter blir referert til som informant 1,2,3 og 4.

5.1 Fagfornyelsen

Analysens første tema handler om fagfornyelsen og informantenes utalte opplevelser med den nye læreplanen. Gjennom koding av informantenes svar har jeg identifisert tre temaer dette delkapittelet presenterer. Temaene for delkapittelet er 1) informantenes generelle tanker om fagfornyelsen, 2) informantenes opplevelser av frihet, tillit og ansvar som følger med den nye læreplanen og 3) informantenes opplevelser av at fagfornyelsen stiller større og ulike krav til læreren. Delkapittelet kan ses i sammenheng med studiens problemstilling.

5.1.1 Generelle tanker om fagfornyelsen

Med bakgrunn i prosjektets problemstilling var jeg interessert i å undersøke hva informantenes generelle tanker om fagfornyelsen var og hva informantene faktisk synes om den nye læreplaner.

Flere av informantene utrykte seg positive om fagfornyelsen og opplevde den nye læreplanen som en forbedring fra forløperen. Informant 2 beskriver fagfornyelsen på denne måten: «Jeg synes det er kort sagt supert. Det er enkelte utfordringer med fagfornyelsen, men det er en klar forbedring». Jeg antar at informanten mener at fagfornyelsen er en klar forbedring i forhold til kunnskapsløftet. Informanten beskriver også at det er enkelte utfordringer med fagfornyelsen, men at den alt i alt oppleves som en forbedring fra kunnskapsløftet. Informant 4 beskriver fagfornyelsen slik: «oppleves som en god forandring samtidig som det er litt krevende». Videre sier informanten at fagfornyelsen oppleves som «en klar forbedring». Slik jeg tolker svarene til informant 4 deler informanten informants 2 opplevelse av fagfornyelsen som en forbedring kontra kunnskapsløftet samtidig som informanten deler informant 2 sin opplevelse av fagfornyelsen som krevende.

Informant 3, som underviser på 8. trinn, peker på at fagfornyelsens åpne kompetansemål kan være utfordrende for de svakere elevene i ungdomsskolen. Informant 3 uttrykker følgende om sine bekymringer:

Samtidig så kan jeg ikke noe for at jeg synes litt synd på disse elevene, særlig kanskje gutter. Jeg opplever at en del av det vi driver med kanskje ikke treffer modenhetsnivået deres. Det er intellektuelt krevende prosesser vi er forespeilet at vi skal gjøre. De stakkarene fra karakter svak 4 og nedover får sitt å slite med, med

fagfornyelsen. Tidligere hadde de puggedelen som de i hvert fall kunne mestre, men nå får de ikke det heller (informant 3).

Informant 3 er bekymret for at fagfornyelsens åpne kompetansemål vil gjøre det vanskeligere for svakere elever å henge med på undervisningen. Informanten forteller også at det kan ha vært lettere å få de svakere elevene til å oppleve mestring med tidligere læreplaner.

5.1.2 Frihet, ansvar og tillit

I sorteringen og systematiseringen av informantenes svar identifiserte jeg frihet, tillit og ansvar som ord som gikk i igjen i informantenes svar. Dette var ord informantene brukte for å beskrive hvordan de opplevde arbeidet med den nye læreplanen.

Informant 1 beskriver endringene av kompetansemålene med fagfornyelsen slik:

Kompetansemålene har blitt slanket ned veldig, også har de på en måte samlet kompetansemålene. Med kunnskapsløftet kunne man nesten bare ta målene, og så plote inn år for år, og så rett og slett bare følge det nesten som en oppskrift. Mens nå så kan man på en måte legge litt sin egen kurs. Så for meg og min egen undervisningshverdag så ser jeg det at det er jo en mye større frihet til hvor man ønsker å legge trykket og hvor man ønsker å bruke tiden (informant 1).

Jeg antar at med «frihet til hvor man ønsker å legge trykket» mener informanten at man opplever en større valgfrihet til å undervise i det man mener er viktig med de nye kompetansemålene. Informant 1 sier videre at: «Lærerne har en stor frihet til å velge områder de ønsker å fordype seg i». Informant 2 bruker også ordet frihet for å beskrive sin opplevelse av arbeid med fagfornyelsen: «Jeg opplever at jeg har masse mer frihet til å sette fokuset der jeg bruker min lærerprofesjonalitet». Jeg antar at informanten opplever at friheten som følger med fagfornyelsen gjør at informanten får større bruk for sin lærerprofesjonalitet i utvelgelsen av hva informanten anser som viktig og ikke. Informant 2 sier også at: «Jeg opplever masse mer frihet til å finne ut hva som er viktig og ikke». Dette kan understreke antagelsen jeg gjorde ovenfor.

Informant 3 beskriver også en form for frihet, men opplever friheten som pålagt:

Jeg tenker at metodefriheten allerede er der og har vært der lenge. Men med fagfornyelsen så opplever jeg på en måte større tvang til metodefrihet. Med det mener jeg at man med fagfornyelsen blir pålagt å tenke alternativt, og det er sunt mener jeg (informant 3).

Informanten beskriver at det nye med fagfornyelsen er opplevelsen av å måtte tenke annerledes og at dette oppleves sunt. Informant 4 beskriver også friheten som en opplevelse som kommer med fagfornyelsen: «Jeg opplever en større frihet i hva jeg kan undervise i og hva jeg opplever som viktig».

Informant 4 peker også på ansvaret som informanten mener følger med denne friheten:

Jeg opplever helt klart større valgfrihet. Med den nye læreplanen kan jeg fokusere på det jeg mener er viktig. Det vil si at lærerne har et større ansvar, mener jeg. For jeg kan faktisk gå et helt år uten å undervise i islam med den nye lærerplanen. Det er derfor viktig at lærerne føler på dette ansvaret som lærerplanen gir dem mener jeg (informant 4).

Jeg antar at det informanten beskriver er en opplevelse av at fagfornyelsens åpne kompetansemål og lærerens valgfrihet gjør at det også er viktig at lærerne føler på et ansvar med tanke på hva som blir lært bort til elevene.

I likhet med informant 4 bruker informant 1 også ordet «ansvar» for å beskrive følgende friheten med fagfornyelsen gir:

De har gjort kompetansemålene såpass åpne at det ansvaret hver lærer har, det ansvaret hver skole og hver kommune har, med tanke på hvordan de legger opp sine årsplaner og fagplaner, er så mye høyere (informant 1).

Jeg tolker dette som at informanten beskriver en opplevelse av et større ansvar for å lage gode lokale planer fordi friheten fagfornyelsen gir lærerne gjør at det i større grad blir opp til lærerne og tolke læreplanene før de lager egne planer.

På spørsmål om hvordan informanten opplever friheten fagfornyelsen gir beskriver informant 3 at:

Jeg kjenner på en usikkerhet rundt hva som er viktig og hva som ikke er viktig. Hva er det elevene trenger å vite? Nå er jeg halvveis på 8. trinn og jeg har ingen plan over hva jeg skal gjøre de neste to årene. Nå føler jeg at jeg famler litt i blinde og må lage en plan etter hvert som tiden går (informant 3).

Informanten beskriver at de åpne kompetansemålene fører til en usikkerhet hos informanten med tanke på hva man skal fokusere på og hva som ikke er like viktig. Informanten beskriver også utfordringer med å lage fremtidsrettede planer med den nye lærerplanen. Informant 1 beskriver hvordan denne delen av arbeidet oppleves med å si at: «Det virker som om lærerne har fått en enorm tillit, med tanke på at vi kan velge hvordan vi vil legge opp undervisningen». Informanten opplever at lærerne har fått en tillitserklæring med fagfornyelsen fordi det blir i større grad opp til lærerne hva som læres bort. Dette fikk meg til å lure på hvordan den endrede arbeidsmetoden oppleves for lærerne. Hvilke følger gir denne måten å jobbe på for lærerne?

5.1.3 Større krav til læreren

Funnene viser at flere av lærerne opplevde arbeidet med den nye læreplanen som krevende på ulike måter. Flere av informantene snakket om utfordringer ved å velge ut fagstoff som en konsekvens av færre og åpnere kompetansemål. Informant 2 beskriver arbeidet med den nye læreplanen på denne måten:

Den nye læreplanen setter veldig store krav til lærere, i gamle dager så hadde man en bok hvor man tok for seg det kapittelet og svarte på noen spørsmål, men nå er det sånn at du skal finne opp kruttet og dynamitten samtidig. Det er veldig mye å forlange (informant 2).

Informanten opplever det krevende å måtte finne eget fagstoff til det som skal undervises i. Informant 2 sier også at: «Man føler at man alltid er i en tidsskvis, og etter fagfornyelsen har denne tidsskvisen blitt mye mer krevende». På spørsmål om hvordan arbeidet med å innhente fagstoff kunne blitt opplevd lettere svarer informant 2 at: «Det er jo alltid det at man trenger mer tid. Det er den viktigste ressursen vi lærere har». Informant 4 sier at: «Denne læreplanen krever mer av lærerne» og at «færre og mer åpne kompetansemål gjør at det blir mer opp til meg hva som blir undervist i. Dette oppleves som en god forandring samtidig som det er krevende og tar tid». Informant 4 sier også at: «Jeg opplever at fagfornyelsen krever mer av

meg som lærer med tanke på planlegging av planer og planlegging av undervisning». Begge informantene beskriver utfordringer med planlegging og utvelgelse av fagstoff, og begge beskriver disse utfordringene som krevende.

Flere av informantene uttrykte ulike bekymringer knyttet til uerfarne lærere og fagfornyelsen. Informant 1 sin umiddelbare respons på spørsmål om sine tanker om fagfornyelsen var: «Synes den nye lærerplanen, i hvert fall som relativt nyutdanna, er litt skummel. Rett og slett fordi at i forhold til kunnskapsløftet så er den så åpen». Jeg antar at når informanten mener at fagfornyelsen er «åpen» i forhold til kunnskapsløftet så refererer informanten til at det er færre og mer åpne kompetansemål i fagfornyelsen versus kunnskapsløftet. Informant 2 deler informant 1 sine bekymringer. På spørsmål om hvordan informanten opplever arbeidet med fagfornyelsen sier informant 2 at: «Jeg tror fagfornyelsen er spesielt tøff for nye lærere som skal inn i dette yrket». Videre sier informanten:

Jeg tenker at det blir vanskeligere for alle og det stiller større krav til lærerne. De erfarne lærerne vil sannsynligvis forvalte den nye rollen på en bedre måte, og ha erfaring nok til å putte det lettere inn i en sammenheng (informant 2).

5.2 Utvikling- og implementeringsprosessen

For å svare på problemstillingen og prosjektets første forskningsspørsmål fant jeg det interessant å høre informantenes opplevelser rundt utviklingsprosessen av fagfornyelsen og hvilke opplevelser informantene har underveis i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Gjennom analysen har jeg identifisert tre temaer knyttet til den generelle implementeringsprosessen og arbeidet med fagfornyelsen lokalt på informantenes skoler. Teamene i dette delkapittelet er 1) Informantenes generelle tanker om utviklingsprosessen av fagfornyelsen, 2) ledelsens rolle og ressursbruk knyttet til implementeringsprosessen lokalt på skolene og 3) informantenes opplevelser av det kollegiale samarbeidet med fagfornyelsen.

5.2.1 Generelle tanker om utviklingsprosessen

Flere av informantene fortalte om en opplevelse av å ha fått bidratt i fagfornyelsens utviklingsprosess. Flere av informantene fortalte også om en opplevelse av å ha blitt hørt i utviklingsprosessen av fagfornyelsen og at den endelige versjonen viser dette. Informant 1, 2 og 4 forteller at de har fått muligheten til å komme med innspill og meninger. Informant 1 og

2 forteller om en opplevelse av å ha blitt «hørt» i prosessen. Informant 2 sitt sitat eksemplifiserer opplevelsene informantene forteller om:

Jeg tenker at prosessen har vært usedvanlig bra. Jeg likte måten det var flere runder og man fikk sende inn meninger og jeg føler at alle relevante instanser har blitt hørt og spurt. Jeg synes alt i alt at det var en veldig bra prosess (informant 2).

Informanten forteller også om en opplevelse av at prosessen har vært bra. Dette er en opplevelse informanten også deler med informant 1 og 4. Da informantene blir bedt om å beskrive sine opplevelser av utviklingsprosessen bruker begge informantene ordet «god» for å beskrive utviklingsprosessen. Informant 4 sitt sitat eksemplifiserer dette: «Jeg opplever at vi har fått god informasjon hele veien og muligheten til å komme med innspill, så prosessen opplever jeg som god».

Informant 3 sin opplevelse av utviklingsprosessen skiller seg fra de tre andre informantene:

Nå er jeg en del av den såkalte faggruppa eller planleggingsgruppen på skolen, så vi har vært på noen konferanser i regi av høgskolen innlandet der vi har fått litt innføringer i ulike sider av fagfornyelsen. Så jeg er nok bedre skodd enn mange av kollegaene mine og jeg er litt usikker på hva slags svar du hadde fått hvis du hadde spurt kollegaene mine. Jeg føler meg ganske klar, men jeg er ikke sikker på om vi som skole er det (informant 3).

Informanten forteller at informasjonen om fagfornyelsen informanten har fått stammer fra planleggingsgruppen informanten er en del av og ikke informasjon gitt fra skolen informanten jobber på. Informanten uttrykker også bekymringer vedrørende hvorvidt hans kollegaer er like klare for arbeid med fagfornyelsen. Dette fant jeg interessant og fikk meg til å ville undersøke i hvilken grad det lokale arbeidet på skolene påvirker informantenes opplevelser av utvikling- og implementeringsprosessen av fagfornyelsen.

5.2.2 Lokalt arbeid – ledelse og ressursbruk

Funnene viser at skoleledelsens arbeid og skolens ressursbruk i implementeringsprosessen som to temaer som gikk igjen i informantenes svar og som informantene hadde delte opplevelser av.

Informant 1 synes det er utfordrende å si noe bastant om opplevelsen av nok støtte fra ledelsen i overgangen til ny læreplan og skulle ønske at det ble satt av mer tid til arbeidet:

Jeg synes det er vanskelig å si om jeg har fått nok støtte av min skole i overgangen til fagfornyelsen. For jeg føler det er en balanse mellom at jeg skulle alltid hatt mer tid, for jeg skulle alltid ønske å bruke mer tid på det. Men så er det også det med å innse at akkurat denne båten her den kommer til å bli til mens vi ror (informant 1).

Informanten savner mer tid til arbeid med fagfornyelsen, samtidig som jeg tolker det slik at informanten opplever at dette vil være en utviklingsprosess man vil gå igjennom og lære seg ved å arbeide med fagfornyelsen.

Informant 2 opplever at ledelsen på skolen har satt av for lite tid og ressurser til implementeringsarbeidet på skolen:

En av utfordringene med den nye læreplanen er at vi har så mye undervisningsopplegg fra før som må omtolkes eller omformuleres. I tillegg er det rektorer som ikke er så begeistra for å bruke veldig mange ressurser på nytt læreverk og prosessen rundt ny læreplan (informant 2).

Informanten peker særlig på omgjøring av undervisningsopplegg, slik at det passer den nye læreplanen, som utfordrende og noe informanten ønsker ledelsen på skolen hadde satt av mer tid og ressurser til. Informant 2 sier også at utfordringer med for lite ressursbruk fra ledelsen er noe som går igjen på informantens skole:

Jeg føler at administrasjonen ofte er litt på etterskudd og aldri føre var. Og det opplever jeg går igjen på mange strukturelle områder i skolen og det stjeler masse tid på sikt og lager usikkerhet samtidig som man ikke får utnyttet de faglige ressursene man har (informant 2).

Ettersom informanten sier at administrasjonen ofte er på etterskudd kan man anta at informanten mener at implementeringen av fagfornyelsen burde vært bedre planlagt fra ledelsen på informantens skole. Informanten forteller også at dette gjør at opplevelsen av å ikke få gjort det man føler man kunne gjort forsterkes fordi usikkerheten stjeler tid.

I likhet med informant 2 beskrev informant 3 utfordringer hos ledelsen i arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen. Informant 3 uttrykker bekymring ovenfor hvorvidt fagfornyelsen er forstått godt nok av ledelsen på sin skole: «Nei, altså for å være helt ærlig, så er jeg litt usikker på hvor godt den nye læreplanen er forstått på lederplanet på skolen». Informant 3 følger opp med å begrunne hvorfor dette gjør arbeidet med fagfornyelsen utfordrende: «Jeg opplever at for å forstå fagfornyelsen så må du også bygge opp en grunnforståelse i bunn. Også hos ledere og ikke bare lærere». Informant 3 savner bedre opplæring i implementeringsarbeid av lederne på sin skole ved å si at:

Jeg tror kanskje det burde vært en slags oppskrift for rektorer som sier hvordan de skal innføre fagfornyelsen, steg for steg, hos sine ansatte. Kanskje det finnes, det vet ikke jeg. Og det føler jeg hvert fall ikke at mine ledere har fått (informant 3).

Denne uttalelsen kan bety ulike ting. For det første mener informant 3 at lærerne på sin skole ikke har fått god nok innføring i fagfornyelsen. For det andre mener informant 3 at heller ikke sine ledere har fått god nok innføring i fagfornyelsen. Dårlig opplæring av lærerne blir derfor en følgefeil som oppstår fordi lederne ikke er godt nok opplært av sine ledere.

Informant 4 sine uttalelser skiller seg fra de andre informantene sine utsagn om ledelse og ressursbruk i implementeringsprosessen. På spørsmål om hvordan informant 4 har opplevd ledelsens involvering i det lokale arbeidet fram mot en ny læreplan sier informant 4 at: «Jeg opplever at vi har fått god støtte og informasjon fram til fagfornyelsen ble fastsatt og innført». Informant 4 sier også at: «På skolen vår har vi fulgt med og diskutert den nye lærerplanen før den ble innført». Informant 4 sine uttalelser skiller seg fra de andre informantenes uttalelser da informant 4 virker fornøyd med ledelsen og ressursbruk fram til implementeringen av fagfornyelsen. Da informant 4 får spørsmål om oppfølgingen i ettertid har vært like god endrer oppfatningen seg:

Etter innføringen har jeg opplevd at det har blitt mer opp til oss selv hvordan vi vil løse det. Jeg savner kanskje mer oppfølging fra ledelsen også etter overgangen til fagfornyelsen. Som jeg sa tidligere opplever jeg at denne læreplanen krever mer av lærerne og da burde man kanskje også få mer tid til planlegging (informant 4).

Det informanten beskriver her er en opplevelse av at oppfølgingen fra ledelsen har blitt mindre etter fagfornyelsen ble innført. Informanten setter også spørsmålsteget ved ressursbruken knyttet til om man med fagfornyelsen burde få mere planleggingstid i arbeidshverdagen. Da informanten blir spurt om den helhetlige støtten av ledelsen har blitt opplevd som god nok i overgangen til fagfornyelsen uttrykker informant 4 dette:

Både ja og nei. Fram mot den nye læreplanen var arbeidet med det veldig godt syntes jeg. Etter fagfornyelsen ble innført har oppfølgingen dabbet av. Så jeg savner kanskje en videreføring av det gode arbeidet ledelsen startet på før innføringen av den nye læreplanen (informant 4).

Dette utsagnet kan ha ulike betydninger. For det første virker det som om informanten har vært fornøyd med arbeidet ledelsen har gjort og ressursene ledelsen har brukt på det lokale arbeidet med fagfornyelsen. Samtidig virker det som om informanten ikke er fornøyd med oppfølgingen og kontinuiteten i arbeidet etter at den nye læreplanen ble innført. Informant 1 beskriver også en opplevelse av at arbeidet ledelsen har gjort og ressursene ledelsen har brukt har dabbet av etter innføringen av fagfornyelsen. Informant 1 uttrykker seg slik:

Det har forsvunnet litt ut i havet av andre gjøremål og andre ting som skal settes i gang, så det har på en måte stoppet litt opp. Det startet veldig bra, vi hadde en god runde forrige januar etter vi hadde fått vite hvordan fagfornyelsen kom til å bli og hvordan læreplanene kom til å se ut, og så havnet vi i koronasituasjonen og da stoppet dette arbeidet opp for da fikk vi en del annet å drive med oppi det hele (informant 1).

Som informant 4 beskriver informant 1 en opplevelse av at arbeidet ledelsen satt i gang før fagfornyelsen ble innført stoppet opp etter innføringen. Informant 1 mener at koronasituasjonen skolen er midt inne i da intervjuet blir gjort kan ha skylden for hvorfor oppfølgingen har stoppet opp.

5.2.3 Lokalt arbeid – samarbeid

Et annet interessant funn var ulike uttalelser rundt temaet samarbeid med kollegaer og hvordan informantene så på dette rundt arbeidet med fagfornyelsen.

Informant 1 beskriver det å ha kollegaene i en overgangsfase til en ny læreplan på denne måten: «Det å ha sparringspartnere, i hvert fall i et sånt arbeid, er uvurderlig». Informant 1

utrykker seg videre om samarbeidet med kollegaene på sin skole: «Det lokale arbeidet og samarbeidet med kollegaer er også kanskje noe av det jeg personlig synes var morsomst i arbeidet med fagfornyelsen». Informant 4 opplever også samarbeidet med kollegaer i arbeid relatert til fagfornyelsen som nyttig. Informant 4 uttrykker seg følgende om samarbeidet med sine kollegaer:

Vi samarbeider i diskusjonsgrupper på trinnet og i faggrupper med de andre lærerne i samme fag. Dette gjør at jeg opplever at vi har en felles plan og et felles mål med det vi driver med. Samarbeidet gjør også at jeg opplever at det er lettere å jobbe tverrfaglig (informant 4).

Informanten opplever at samarbeidet med kollegaer gjør det mindre utfordrende å realisere fagfornyelsens mål om mer tverrfaglig undervisning. Informanten opplever også samarbeidet med kollegaer som nyttig fordi informanten opplever at det er lettere for lærerne å dra i samme retning. Informant 2 har en litt annen opplevelse av samarbeidet med fagfornyelsen på sin skole. På spørsmål om hvordan informanten har opplevd samarbeidet mellom kollegaer med fagfornyelsen uttrykker informant 2 seg slik:

Det er ganske ofte at det ikke er nødvendig å ha møter og så må vi ha møte. Og så er det ofte at man sitter der og må ha tvungen arbeidstid. Man er ofte sykt sliten etter fem timer med undervisning, så må man møte opp på det man føler er unødvendig når man egentlig bare vil hjem. Dette oppleves ineffektivt. Så jeg er ganske irritert på den tvungne arbeidstiden uten mål og mening. Den tvungne arbeidstiden oppleves som en krevende del av arbeidsdagen (informant 2).

Man kan anta at møtene informanten opplever som ineffektive er fellesmøter som ikke oppleves å ha en plan. Informant 2 sin opplevelse skiller seg her fra informant 4 sine opplevelser av samarbeidet fordi informant 4 opplever at man på sin skole har en felles plan og et felles mål med samarbeidet.

5.3 KRLE-faget og fagfornyelsen

For å svare på oppgavens andre forskningsspørsmål var det nyttig å høre informantenes opplevelser rundt KRLE-faget i fagfornyelsen. Etter å ha lest og systematisert informantenes svar har jeg identifisert fire temaer i informantenes svar knyttet til KRLE-faget. Temaene i

dette delkapittelet vil være 1) informantenes generelle tanker om KRLE-faget i fagfornyelsen, 2) Hvilke konsekvenser stor valgfrihet for lærerne i faget kan gi, 3) informantenes tanker om at kristendommen er den eneste religionen som er nevnt i den nye læreplanen og 4) informantenes opplevelser rundt fagets omfang og fagets plass i fagfornyelsen.

5.3.1 Generelle tanker om KRLE-faget og fagfornyelsen

Informanten 1 opplever at fagfornyelsen gir lærerne et større handlingsrom og mulighet til å ta tak i utfordrende problemstillinger som informanten opplever som aktuelle i samfunnet i dag. Informant 1 uttrykker seg følgende om dette:

Jeg tenker at det vi ser ellers i samfunnet generelt, det vi ser med enkelte miljøer som begynner å trekke mer mot radikalisering. Vi ser at også at folk deltar med økt grad i samfunnsdebatten på svakt informasjonsgrunnlag, og med mengden informasjon som kommer inn er det derfor viktig med holdningsdannende fag. Jeg opplever at gjennom fagfornyelsen har vi fått mer rom til å ta tak i de problemstillingene (informant 1).

Man kan anta at informanten opplever at KRLE i fagfornyelsen har utviklet seg i takt med nye problemstillinger i samfunnet. Informant 4 forteller også om en opplevelse om at faget har utviklet seg i takt med tiden:

Jeg opplever at faget kanskje følger med i tiden der vi har mange forskjellige religioner og tankesett til stede i samfunnet vårt. De tradisjonelle tankesettene er mindre tydelige i dag og det opplever jeg at den nye læreplanen i KRLE gjenspeiler (informant 4).

Informant 1 og 4 forteller begge om en opplevelse av at fagfornyelsen har utviklet seg i takt med tiden, men på forskjellige måter. Informant 1 fokuserer på at fagfornyelsen gir muligheten til å ta tak i problemstillinger knyttet til holdninger og mangel på informasjonsgrunnlag i debatter, mens informant 4 har en opplevelse av at fagfornyelsen speiler et pluralistisk samfunn.

Informant 2 forteller om andre opplevelser av KRLE-faget i fagfornyelsen. På spørsmål om hvordan informanten opplever endringene i faget med fagfornyelsen sier informant 2 at: «Før var det veldig masse bok og det var det som var forventet. Mens det nå er veldig masse forskjellig, og det er en klar forbedring på mange måter». På utsagnet kan man anta at

informanten opplever at fagfornyelsen gir lærerne i KRLE rom til å gå utenfor lærebøkene og finne eget fagstoff. Informant 3 forteller også om en opplevelse av at fagfornyelsen gir større handlingsrom til læreren: «Med fagfornyelsen blir det lett å velge og vrake i innhold. Det er lett å på en måte jobbe utforskende og det er lett å sette det i sammenheng med andre temaer». Utsagnene til informant 2 og informant 3 ligner på hverandre fordi begge forteller om en opplevelse av at de har større valgfrihet. Der utsagnene skiller seg er informant 3 sine utsagn om hvordan valgfriheten gjør det lettere å jobbe utforskende og jobbe på tvers av temaer. Informant 4 mener at «KRLE faget passer veldig godt til tverrfaglig arbeid og arbeid med de tverrfaglige temaene». Selv om informant 3 ikke bruker ordet tverrfaglighet kan man anta at informant 3 og informant 4 har noen av de samme opplevelsene med KRLE i fagfornyelsen. Man kan, ut ifra uttalelsene, anta at begge informantene opplever at faget egner seg til arbeid med fagfornyelsen, fordi faget egner seg til arbeid på tvers av temaer, som informant 3 opplever, og fordi faget egner seg til arbeid med de tverrfaglige temaene, som informant 4 opplever. Informant 1 nevner også de tverrfaglige temaene da informanten skal beskrive hva som oppleves som nytt med faget i fagfornyelsen. Informant 1 uttaler dette:

Enn så lenge så ser jeg på de tverrfaglige temaene som nyttig. For jeg ser på det som en måte å få litt flere ressurser inn i et relativt lite fag. Med fagfornyelsen kan man i KRLE-faget bruke litt mere tid på enkelte områder og det å kunne få inn andre aspekter ved et tema (informant 1).

Informant 1 sier ikke bare her at faget egner seg til arbeid med fagfornyelsen og tverrfaglig arbeid, men hvorfor dette oppleves nyttig. Derfor kan man si at informant 1 sine uttalelser kan gi et nytt perspektiv og mer dybde til informant 3 og 4 sine uttalte opplevelser.

5.3.2 Konsekvenser av valgfrihet i faget

Informantene utalte seg flere ganger om valgfriheten i faget og hvilke konsekvenser de opplevde at valgfriheten kunne gi undervisningen i KRLE. Dette temaet berører også prosjektets andre forskningsspørsmål.

Informant 1 opplever at valgfriheten som følger med fagfornyelsen kan føre til at lærere vil velge bort noen religioner til fordel for mer tid til andre temaer. Informant 1 uttrykker seg slik om sine opplevelser av hvilke konsekvenser valgfriheten i faget kan gi:

Man kan for eksempel utelate de østlige religionene. Så det er på en side litt skummelt med fagfornyelsen, samtidig som det er litt spennende. For du har langt mer råderett over egen undervisning enn det man hadde tidligere (informant 1).

Informant 3 opplever også at valgfriheten gjør at man kan velge bort den østlige religionen hinduismen i undervisningen:

Jeg har jo tenkt på at jeg egentlig bare kan droppe hinduismen nå. Det har jo ingen relevans her hvor jeg er. Så jeg har tenkt at jeg kommer til å undervise mindre i hinduismen enn det jeg har gjort før rett og slett fordi jeg oppfatter hinduismen som egnet for barneskolen og lite relevant i Norge i 2020 i motsetning til de fire andre (informant 3)

Informant 1 og informant 3 sine utsagn er interessante på flere måter. For det første kan man si at informant 3 sine utsagn bekrefter det informant 1 mener kan skje med valgfriheten i faget som følger med fagfornyelsen. For det andre viser informant 3 sine utsagn at lærere faktisk kan gjøre dette i praksis. Samtidig viser informant 2 med sine utsagn at lærere i faget også underviser i de fem store verdensreligionene selv om valgfriheten fagfornyelsen gir gjør at de ikke behøver det. Informant 2 uttrykker seg slik: «Jeg planlegger undervisningen etter de fem store verdensreligionene fortsatt. Fordi jeg tolker at kompetansemålene fortsatt sier at jeg kan gjøre det sånn». Informant 4 uttrykker noe lignende:

Samtidig merker jeg at jeg planlegger undervisningen basert på verdensreligionene som det var tidligere, men jeg har blitt mer bevisst på at man ikke alltid trenger å gjøre det sånn (informant 4).

Informant 2 og informant 4 viser at lærere i faget fortsatt planlegger undervisningen basert på de fem store verdensreligionene, selv om informant 3 sine utsagn viser at noen velger å ikke gjøre det.

Et annen mulig konsekvens som gikk igjen i informantenes svar var bekymringer rundt eksamen i faget. På spørsmål om hva friheten til lærerne kan føre til uttrykker informant 2 sine bekymringer slik:

Jeg tenker at det også blir veldig mye større krav til oss lærere på det å lage gode rapporter til muntlig eksamen. Det kommer til å bli et makkverk uten like hvert fall for de som bytter lærere. Dette er noe skolen er ganske dårlig på i utgangspunktet. Dette kommer til å bli et kaos uten like fordi elever har forskjellig undervisning. For eksempel hva eksterne sensorer skal spørre om. Det kommer til å bli vanskelig (informant 2).

Informanten tror at ulik undervisning på tvers av skoler, klasser og lærere vil gjøre det utfordrende for eksterne sensorer å vite hva de skal spørre om ved en eksamen. Informant 1 uttrykker noe av det samme:

Jeg er litt spent på hvordan de kommer til å løse dette med eksamen. For det vil jo forme hvordan KRLE på ungdomsskolen kommer til å bli. For man underviser jo til dels mot eksamen og det er det vi skal trene elevene våre på. Så den biten kjenner jeg at jeg er spent på. Eksamen burde utvikles i takt med fagfornyelsen (informant 1).

Informantenes utsagn forteller flere ting. Informantene er begge bekymret og spent for hvordan eksamen kommer til å bli i faget med fagfornyelsen. Informant 2 uttrykker bekymringer for at ulik undervisning vil føre til utfordrende eksamener, mens informant 1 virker usikker på hvordan man skal undervise fram mot en eksamen. Informant 1 slår også fast at når man innfører en ny læreplan, så opplever informanten at eksamen også burde utvikles sammen med læreplanen.

5.3.3 Kristendom i læreplanen

Flere av informantene hadde mye å si om at kristendommen er den eneste religionen som er nevnt i den nye læreplanen og at læreplanen krever at halvparten av undervisningen i faget skal være om kristendommen. Jeg har derfor valgt å innlemme dette som et eget tema i analysen.

Informantene forstår hvorfor det er kristendommen som er den eneste religionen som nevnes i den nye læreplanen. Informant 4 sier dette: «I og med at Norge har en historie og en kulturarv sterkt knyttet til kristendommen så forstår jeg det på en måte». Informant 2 forstår også hvorfor kristendommen nevnes: «Jeg tenker at kristendommen bør nevnes og hvis det er en religion som skal nevnes så er jo det kristendommen. På grunn av det historiske og det

kulturelle rammeverket til hele skoleverket». Og informant 3 uttrykker seg lignende som de to andre: «Jeg tenker at det har med kulturarv og gjøre». Informant 2,3 og 4 forstår hvorfor det er kristendommen som er nevnt og informantene peker alle på at det har med historie og kulturarv å gjøre.

Samtidig opplever flere av informantene at om lag halvparten av undervisningen skal handle om kristendommen og at kristendommen er den eneste religionen nevnt i læreplanen som politisk. Da informant 2 får spørsmål om å beskrive hva informanten tenker om den nye læreplanen i faget uttrykker informanten seg slik: «Det eneste jeg opplever som dumt er at det er krav om femti prosent kristendom. den synes jeg er særs problematisk». Informant 2 utdyper utsagnet med å si at: «Femti prosent kristendom i faget oppleves som et slags politisk spill av KRF som er et lite filleparti. Ja vi må gjøre det, men jeg opplever at det ikke er for elevens beste». Informant 2 mener at flere religioner burde vært tatt med i fagets læreplan:

Jeg tenker det er veldig problematisk at ikke islam er nevnt mer og buddhisme, hinduisme og jødedommen burde vært nevnt. Jeg tenker at alle de burde være nevnt i tillegg til kristendommen. Jeg tenker at det å forstå det vestlige samfunnet uten islam og jødedommen blir vanskelig (informant 2).

Informant 4 uttrykker seg noe lignende som informant 2. Informant 4 sier dette på spørsmål om hvordan det oppleves at kristendommen er den eneste religionen nevnt i læreplanen: «Jeg skulle ønske at de turte å ikke nevne noen religioner i det hele tatt. Slik jeg opplever det er denne beslutningen kun politisk og en beslutning som ikke er tatt for fagets beste». Som informant 2 opplever informant 4 at dette er en beslutning som er politisk og som ikke gagnar elevene. Samtidig ser man at informantene er uenige i om flere religioner burde vært nevnt (informant 2) eller om man ikke skulle nevnt noen religioner i det heletatt i den nye læreplanen (informant 4).

Flere av informantene opplever også at det har blitt lettere å oppfylle kravet om femti prosent undervisning i kristendom med den nye læreplanen. Informant 1 uttrykker seg som følger om dette:

Det er jo en evig diskusjon rundt denne K'en. Ja, det nevnes, og ut ifra Norges religionshistorie og skolens historie, så henger jo alt dette veldig sammen med

kristendommen. Men samtidig så er jeg ganske takknemlig for at hvor mye vi må inn på kristendommen har endret seg. Eller hvilken måte blir mer riktig å si. For ja, det er krav om femti prosent undervisning i kristendommen, den biten er jo grei og det er forståelig, men det som er greit nå er at man kan gjøre det på en litt mere indirekte måte (informant 1).

Informant 3 forteller om en lignende opplevelse med fagfornyelsen:

Jeg ville nok lagt vekten på mye kristendom selv om ikke kravet hadde vært sånn cirka halvparten. Men jeg tror det faktisk er litt lettere å realisere den nå enn det det var før. Med den gamle planen så tenkte jeg at det var klin umulig å sette av rundt femti prosent av tiden til kristendom når det er så mange mål på andre ting, mens nå kan man jo tenke at man alltid kan sammenligne kristendommen med noe annet innenfor et tema. Men så tenker jeg også at dette er det ingen som kommer til å sjekke uansett så dette gjør jeg litt som jeg vil med. Lykke til med å måle det (informant 3).

Informant 1 og informant 3 opplever begge at det kan være lettere å oppfylle kravet om at om lag halvparten av undervisningen skal være i kristendommen med den nye læreplanen. Samtidig skiller uttalelsene seg fra hverandre når informant 3 sier at kravet ikke kommer til å oppfylles fordi det ikke finnes noen måte å måle eller kontrollere at dette faktisk skjer i undervisningen.

5.3.4 Fagets omfang

Et annet tema som hyppig dukket opp i informantenes svar var informantenes opplevelser rundt fagets omfang og hvordan informantene opplevde fagets plass i skolen med fagfornyelsen. Dette temaet berører prosjektets problemstilling og prosjektets første forskningsspørsmål.

Informant 3 opplever at endringene i faget og fagfornyelsens nye føringer for undervisningen gjør at timetallet til faget har blitt for lite. Informant 3 uttrykker seg slik:

Med tanke på timeantallet vi har føler jeg at KRLE-faget ikke er så egnet for arbeidet med fagfornyelsen. Timetallet gjør det vanskelig å realisere fagfornyelsen mener jeg, for dybdelæring på en time i uka er ikke så lett (informant 3).

Informant 4 opplever noe lignende som informant 3. Informant 4 svarer dette på spørsmål om informanten anser KRLE-faget som egnet til arbeid med fagfornyelsen:

Ja, i stor grad. KRLE faget passer veldig godt til tverrfaglig arbeid og arbeid med de tverrfaglige temaene spør du meg. Jeg mener faktisk at med fagfornyelsen så burde også fagets timetall bli større. Å arbeide med store temaer tar tid og er viktig, timetallet burde gjenspeile dette mener jeg (informant 4).

Begge informantene opplever at timetallet faget er tildelt er for lavt i forhold til hva de er bedt om å gjøre i fagfornyelsen. Informant 4 opplever at faget er godt egnet til arbeid med fagfornyelsen, men at timetallet må økes. Man kan anta, med bakgrunn i uttalelsen, at informant 3 mener det samme hadde det ikke vært for det lave timetallet. Informant 1 sine opplevelser ligner på informant 4 sine. Informant 1 uttrykket seg slik på spørsmål om informanten opplever faget som spesielt egnet for arbeid med fagfornyelsen:

Er det et fag som passer til fagfornyelsen så er det jo KRLE. Fordi her har du hele biten med metodefrihet, man har den utforskende og søkende biten, de tre tverrfaglige emnene går jo alle inn i KRLE-faget. Så jeg føler jo at alt det de ville med fagfornyelsen finner man på en måte i KRLE-faget. Det eneste jeg savner er at man skal øke timeantallet (informant 1).

Informant 1 sine uttalelser ligner på informant 4 sine opplevelser. Begge informantene opplever at faget egner seg til arbeid med fagfornyelsen samtidig som begge skulle ønske at faget hadde flere timer.

6 Drøfting

Hovedspørsmålet studien tar sikte på å besvare er hvordan KRLE-lærere på 8. og 9. trinn opplever implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og studiens to forskningsspørsmål, vil jeg i drøftingsdelen diskutere mine funn fra kapittel 5 opp mot det kontekstuelle og teoretiske rammeverket jeg redegjorde for i kapittel 2 og 3. Drøftingskapittelet vil være firedeelt. I del 1 vil jeg diskutere lærernes nye hverdag med fagfornyelsen. I del 2 vil jeg gjøre en underveisvurdering av implementeringsprosessen av fagfornyelsen, med bakgrunn i teori, tidligere forskning og analysens funn. I del 3 vil jeg, basert på informantenes opplevelser, diskutere hvordan man kan forstå KRLE-faget underveis i implementeringen av fagfornyelsen. I del 4 vil jeg legge frem noen avsluttende refleksjoner om studiens funn.

6.1 Lærernes nye hverdag

Som analysen viser uttaler informantene seg om ulike generelle tanker om den nye læreplanen og hvordan endringene med fagfornyelsen oppleves i hverdagen. I det følgende vil jeg diskutere hvordan informantene opplever arbeidshverdagen underveis i implementeringsprosessen. Dette henger sammen med studiens første forskningsspørsmål og problemstilling.

6.1.1 Større ansvar

Analysens resultater viser at fire av fire informanter opplever en større grad av frihet i undervisningshverdagen med fagfornyelsen. Samtidig virker informantene uttalte opplevelser delte i hvordan man opplever denne friheten og hvilke følger friheten gir deres arbeidshverdag.

Eksempler på positive opplevelser hos informantene er informant 1 sine uttalelser om at det oppleves som at lærerne har «*fått en enorm tillit*» med fagfornyelsen. Et annet eksempel er informant 2 sine uttalte opplevelser om at friheten fagfornyelsen gir lærerne gjør at informanten får større bruk for sin lærerprofesjonalitet. Dette passer med argumentasjonen til Harris & Graham (2019), som hevder at autonomi og selvbestemmelse er viktige faktorer for å skape motivasjon for nye læreplaner hos lærerne. Harris & Graham (2019) argumenter også for at autonomi og selvbestemmelse er med på å øke profesjonsfølelsen hos lærere. Man kan

derfor si at dette passer med denne studiens funn, fordi informantene uttaler at de opplever større frihet med fagfornyelsen. Man kan også argumentere for at fagfornyelsen gir lærerne og det lokale arbeidet med læreplanene andre muligheter enn de fikk med kunnskapsløftet. Mølstad (2015) undersøkte kunnskapsløftet i sin studie og argumenterer for at man må forstå norske læreplaner som statlige direktiver som skolen og lærerne skulle levere. Med økt opplevd autonomi og økt opplevelse av lærerprofesjonalitet som informantene beskriver at kommer med fagfornyelsen, kan man argumentere for at læreplanen i større grad fungerer som et veiledende pedagogisk dokument for skolene og lærerne. Det vil si at skolene kan utvikle egne lokale planer, veiledet av fagfornyelsen, slik Mølstad (2015) hevder at den finske læreplanmodellen går ut på. Det vil også si at man kan argumentere for at fagfornyelsen kan oppleves mindre «påført ovenfra» for lærere, slik Gloppen (2009) anbefaler for å skape motivasjon for endring.

Samtidig er det mulig å problematisere de utalte opplevelsene til informantene. Flere av informantene opplever at friheten også setter større krav til læreren i hverdagen. Eksempler på dette er informant 1 sine opplevelser av at fagfornyelsen «*er litt skummel*», informant 4 sine uttalelser om at fagfornyelsen krever mer med tanke på planleggingsarbeid, og informant 2 sine opplevelser av at fagfornyelsen vil være «*spesielt tøff for nye lærere*». Opplevelsene er mulig å problematisere på flere måter. For det første hevdet kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St.28, (2015-2016), s.70) at fagfornyelsen skulle gi bedre støtte til lærere i planlegging og gjennomføring av undervisning. Det er mulig å argumentere for at informantene ikke opplever dette underveis i implementeringsprosessen. For det andre beskriver Imsen (2016, s.283) at en av de viktigste funksjonene en læreplan har er å være veiledende ovenfor lærere. På bakgrunn av informantenes opplevelser er det mulig å argumentere for at for stor frihet for læreren kan gjøre at læreplanen mister noe av den veiledende funksjonen.

Man kan, med andre ord, argumentere for at friheten lærerne får med fagfornyelsen ikke utelukkende må forstås som positivt. Likevel kan man si at dette er en prosess som ikke er avsluttet og som vil kunne gå over en lang periode. Gloppen (2009) argumenterer for at endringer i skolen bør innføres gradvis slik at lærerne utvikler selvtillit og kompetanse. Dette kan være et viktig perspektiv å ha med seg underveis i implementeringsarbeidet av fagfornyelsen.

6.1.2 Fagfornyelsens intensjoner

I stortingsmelding 28. (Meld. St.28 (2015-2016)) la kunnskapsdepartementet frem sine intensjoner for nytt læreplanverk og sine intensjoner for implementering av det nye læreplanverket. Med bakgrunn i stortingsmelding 28. og informantenes opplevelser, finner jeg det interessant å diskutere hvorvidt informantene opplever at intensjonene er realisert og gjennomført.

Kunnskapsdepartementet (Meld. St.28 (2015-2016), s.70) hevdet at sine intensjoner var å gjøre det lettere å planlegge og gjennomføre undervisning med tydeligere mål og innhold, samt skape bedre sammenheng mellom fagene. På den måten skulle man gjøre det lettere for lærerne å implementere den nye læreplanen. På en side kan man si at dette har fungert. Analysen viser at flere av informantene opplever at færre kompetansemål kan gjøre planleggingsarbeidet friere og lettere. Et eksempel på dette er informant 1 sin uttalelse om at «*slanking*» av kompetansemålene gir en større frihet til å sette trykket der man selv vil. På en annen side viser analysen at informant 3 ikke har en plan på hva som skal læres bort de to neste årene. Informant 3 opplever at læreplanen gjør at man «*famler litt i blinde*» og at man «*kjenner på en usikkerhet rundt hva som er viktig*». Det vil si at man kan argumentere for at informanten ikke opplever det lettere å planlegge og gjennomføre undervisning med fagfornyelsen, slik kunnskapsdepartementets intensjoner var. Dette strider også imot Ludvigsensutvalget sine anbefalinger om å utvikle en læreplan som sørget for en tydeligere progresjon i skoleløpet (NOU 2015:8, s.11). Når det er sagt opplever flertallet av informantene i denne studien planleggingsarbeidet som lettere og friere med fagfornyelsen. Jeg syntes likevel at det er verdt å merke seg informant 3 sine opplevelser som viser at det ikke nødvendigvis er sånn for alle.

Analysen viser at flere av informantene er positive til friheten fagfornyelsen gir dem i arbeidshverdagen. Likevel er det noen spørsmålstegn jeg ønsker å stille ved mulige følger denne friheten kan gi. Analysen viser at informantene er usikre på hva som skal med i undervisningen og hva som ikke skal med. Et eksempel på dette er informant 3 sin uttalelse «*jeg kjenner på en usikkerhet rundt hva som er viktig og hva som ikke er viktig*». På en side kan man si at dette er grep som er tatt for å styrke lærerens autonomi og profesjonsfølelse, slik Harris & Graham (2019) argumenterer for at skal til for vellykket implementering. Analysen viser også at informantene i stor grad er positive til dette grepet noe som kan støtte denne

antagelsen. Samtidig kan man bruke Goodlad sitt begrepsapparat og forstå dette som gapet mellom den formelle, den oppfattede og gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979, s.58-65). Ifølge Imsen (2016, s.277) vil avstanden mellom læreplanens intensjon og læreplanens realitet alltid være der, fordi en læreplan alltid vil tolkes og utføres av læreren. Det er likevel verdt å stille spørsmålsteget ved om friheten fagfornyelsen gir lærerne vil bidra til å gjøre denne avstanden mellom den formelle læreplanen og den oppfattede/gjennomførte læreplanen enda større. På den måten kan man argumentere for at friheten fagfornyelsen gir lærerne kan gjøre det vanskeligere å realisere fagfornyelsens intensjoner.

6.1.3 Tids-skvis

Flere informanter beskrev hvordan arbeid med fagfornyelsen opplevdes mer krevende for dem som lærere. Det ble også beskrevet opplevelser av hvordan fagfornyelsen krevde mer av lærerne med tanke på tidsbruk. Eksempler på dette er informant 2 sin opplevelse av at *«man alltid er i en tids-skvis, og at fagfornyelsen har gjort denne tidsskvisen mer krevende»* og informant 4 sin uttalte opplevelse om at arbeid med fagfornyelsen opplevdes som krevende og noe som tar tid. På en side kan man forstå dette fordi det er en ny læreplan og man kan argumentere for at det vil være utfordrende med samme antall undervisningstimer samtidig som man skal sette seg inn i nye arbeidsmetoder. Gloppen (2009) argumenterer for at endringer bør innføres gradvis for å skape motivasjon og selvtillit hos lærerne. Hvorvidt informantene opplever dette kan diskuteres da flere utaler seg om at fagfornyelsen krever mer av dem i hverdagen.

Samtidig kan man forstå dette som en prosess som vil ta tid, noe informant 1 sin uttalelse om at man må *«innse at akkurat denne båten her blir til mens vi ror»* eksemplifiserer. På en annen side kan man også argumentere for at timetallet hver lærer har burde endres i takt med overgangen til en ny læreplan. Informant 2 sin uttalelse om at det med fagfornyelsen oppleves som at man må *«finne opp kruttet og dynamitten samtidig»* viser at informantene opplever dette som en krevende prosess. Samtidig hevder Udir (2021) at støtteressursene som følger med læreplanen skal hjelpe lærerne i disse prosessene. Likevel ser man at informantene opplever dette som krevende underveis i implementeringsprosessen. Ifølge Imsen (2016, s.283) har en læreplan som oppgave å veilede læreren. Imsen (s.267) argumenterer også for at et viktig aspekt for en læreplan er at den er realiserbar i praksis. Hvorvidt informantene opplever at fagfornyelsen er realiserbar trengs det mer data til for å fastslå, men det er likevel

verdt å merke seg at flere av informantene opplever dette som utfordrende underveis i implementeringsprosessen. Basert på informantenes uttalelser kan man også merke seg at informantene opplever at timetallet kunne endret seg i takt med en mer krevende læreplan.

6.2 Implementeringsprosessen – en underveisvurdering

Som redegjort for i kapittel 3, handler vellykket implementering om å lykkes med å iverksette en endring effektivt i praksis (Roland, 2015, s.21). I sammenheng med studiens problemstilling oppleves det derfor interessant å diskutere analysens funn opp mot faktorer som hevdes må være på plass for en vellykket implementeringsprosess. Dette henger sammen med studiens problemstilling og studiens første forskningsspørsmål.

6.2.1 Opplevs endringene som nyttige?

Analysens resultater viser at informantene uttaler seg positivt om endringene som kommer med fagfornyelsen. Både informant 2 og 4 bruker ordene «klar forbedring» for å beskrive endringene, mens informant 1 eksemplifiserer hva som oppleves som nyttige endringer med å fremheve de tverrfaglige temaene. Ifølge Fixen et al. (Roland, 2015, s.25-27) sin modell, som beskriver implementeringsprosessens seks faser, er det avgjørende at endringene i en prosess oppleves som en *innovasjon* – en forbedring. Durlak & Dupre sin analyse hevder også at *deltakernes respons*, hvordan endringene mottas, vil være en sentral faktor i vellykket implementeringsarbeid (Roland, 2015, s.30). Midthassel & Støen (2015, s.79-83) argumenterer også for at dersom en implementeringsprosess skal lykkes må det være et reelt behov for endringen som iverksettes. Dersom man baserer seg på informantenes opplevelser av at de i stor grad opplever endringen med fagfornyelsen som nyttige kan man si at man har lykkes med implementeringsprosessen på akkurat dette området.

Samtidig viser informant 3 sine uttalelser at ikke alle endringene oppleves som nyttige. Ett eksempel på dette er da informanten beskriver fagfornyelsen som utfordrende for svakere elever fordi modenhetsnivået deres ikke takler prosessene informanten opplever at fagfornyelsen krever av dem. Dersom man bruker Goodlad (1979, s. 58-65) sitt begrepsapparat kan man forstå dette som at informanten er bekymret for at det vil være et stort gap mellom den erfarte læreplanen og den formelle læreplanen, og at de svakere elevene ikke vil forstå fagfornyelsen på samme måte som de sterkere elevene vil.

Analysen viste også at endringene ble opplevd som skumle for noen av informantene. Eksempler på dette er informant 1 sin uttalelse om at endringene med fagfornyelsen opplevdes skumle som nyutdannet lærer. På en side kan dette føre til at lærerne mister motivasjonen for endring fordi dette er noe de opplever at de blir påført ovenfra, slik Gloppen (2009) advarer mot i en implementeringsprosess. På en annen side kan man forstå dette som programdifferensiering. Durlak & Dupre argumenterer for at programdifferensiering er en viktig faktor for vellykket implementering (Roland, 2015, s.30). Det vil si at endringene med den nye læreplanen må skille seg fra tidligere planer dersom det skal være noe poeng med en reform. På den måten kan man argumentere for at selv om endringene er store og lærere synes at endringene er skumle, trenger ikke dette å være negativt for implementeringsprosessen, fordi et tydelig skille fra tidligere læreplaner er nødvendig for at man skal bruke slike ressurser på å gå igjennom en slik prosess. Fixen et al. sin modell beskriver også at man i fase tre av en implementeringsprosess vil kunne oppleve angst, utfordringer og stress (Roland, 2015, s.26), noe som passer med informant 1 sine opplevelser. Det vil si at man kan argumentere for at opplevelsene informanten opplever er normale i en implementeringsprosess.

6.2.2 Opplevelser av involvering

Analysen viser at flere av informantene opplever følelsen av å ha vært involvert. 3 av 4 informanter opplever at de har hatt muligheten til å komme med innspill og har en opplevelse av å ha blitt hørt. Informantene uttaler også at de opplever prosessen som god. Et eksempel på dette er informant 2 sin uttalelse om at det oppleves som at *«alle relevante instanser har blitt hørt og spurt»*.

Ifølge Meyer et al. (Roland, 2015, s.28) og Fixen et al. (Roland, 2015, s.26) er tidlig involvering av ansatte, og opplevelser av å få bidra i endringsprosessen, viktige faktorer for vellykket implementering. Durlak & Dupre (Roland, 2015, s.30) argumenterer også for at deltakernes involvering, og tilpasninger gjort basert på deltakernes involvering, gjøre at ansatte vil føle større eierskap til endringene som blir gjort. Man kan derfor si at opplevelsene samsvarer med anbefalingene Meyer et al. (Roland, 2015, s.28), Fixen et al. (Roland, 2015, s.26) og Durlak & Dupre (Roland, 2015, s.39) argumenterer for.

Samtidig beskriver kunnskapsdepartementet sine intensjoner for implementering i stortingsmelding 28. (Meld. St.28 (2015-2016), s.70) og sier at det vil være viktig med informasjonsflyt og muligheten til å komme med innspill underveis i prosessen for vellykket implementering. Udir (2019a) sin redegjørelse av de ulike fasene underveis i utviklingsprosessen viser at de mottok flere tusen tilbakemeldinger, i flere runder, slik at alle instanser skulle bli hørt. Det vil si at informantenes opplevelser stemmer overens med beskrivelsene av utviklingsprosessen Udir har lagt frem og intensjonene for implementering kunnskapsdepartementet la frem i stortingsmelding 28. Siden 3 av 4 informanter opplever at de har fått bidra og har hatt muligheten til å komme med innspill underveis, kan man på den ene side si at man delvis har lykket med implementeringsprosessen på dette området. På en annen side viser analysen at informant 3 har en annen oppfatning av utviklingsprosessen og forteller om en opplevelse av usikkerhet rundt hvorvidt kollegaene er klare for fagfornyelsen. Kan det lokale arbeidet på skolene ha noe å si for denne opplevelsen?

6.2.3 Lokalt arbeid med fagfornyelsen

Det lokale arbeidet på skolene omtales som viktig for den oppfattede og gjennomførte læreplanen (Imsen, 2016, s.294), samtidig som Kunnskapsdepartementet fremhever viktigheten av arbeids- og evalueringsprosesser lokalt på skolene for best mulig implementering (Meld. St.28 (2015-2016), s.70). Det oppleves derfor nyttig å diskutere informantenes opplevelser av det lokale arbeidet med fagfornyelsen.

Ledelsen

På en side viser analysen at flere av informantene opplevde det lokale arbeidet som godt frem til læreplanen ble formelt tatt i bruk høsten 2020. Eksempler på dette er informant 4 og 1 sine uttalelser om at arbeidet ledelsen la ned opplevdes som godt fram til fagfornyelsen ble innført. Her følger ledelsen opp Fixen et al. (Roland, 2015, s.26) sine anbefalinger om at man i fase 2 av en implementeringsprosess må forberede skolen på endringene som kommer. Samtidig viser analysen at begge informantene har en opplevelse av at dette arbeidet ikke har blitt fulgt opp etter innføringen. Det vil si at ledelsen lokalt på informantenes skole ikke har fulgt opp Fixen et al. (Roland, 2015, s.27) sine anbefalinger om bærekraftig videreføring (fase 6) der nøkkelen for vellykket implementering er å arbeide med endringene over tid og følge opp lærere også underveis og etter implementeringsarbeidet. Også Meyer et al. (Roland, 2015, s.29) omtaler kontinuerlig oppfølging (fase 3) som viktig. Samtidig må man ha med i

diskusjonen at skolene har vært inne i en utfordrende tid med koronasituasjonen, preget av uforutsigbarhet. Dette kan, som informant 1 uttaler, ha preget oppfølgingsarbeidet.

Likevel er det skolens og skoleeiers ansvar å sørge for kompetanseutvikling blant lærerne i arbeidet med fagfornyelsen (Udir, 2020d) Udir (2020d) sier også at dette arbeidet skal prioriteres. Samtidig argumenterer Blase et al. (Roland, 2015, s.34) for at ledelsesdrivere er en viktig del av implementeringsprosessen. Ledelsens arbeid og strategier de legger er, med andre ord, viktig for vellykket implementering. Ledelsens oppgave er også å følge med på prosessen (s.34) og ha en helhetlig implementeringsstrategi, slik kunnskapsdepartementets intensjoner med implementeringen var (Meld. St.28 (2015-2016), s.69-70). Det vil si at selv om skolen har vært inne i en utfordrende tid med koronasituasjonen, er det fortsatt ledelsens ansvar å følge opp arbeidet med fagfornyelsen. Informantenes opplevelser viser at dette ikke har blitt gjort i like stor grad som Fixen et al. (Roland, 2015, s.27), Meyer et al. (s.29), Blase et al. (s.34), Udir (2020d) og kunnskapsdepartementet (Meld. St.28 (2015-2016), s.69-70) anbefaler.

Analysen viser også at flere av informantene beskriver andre utfordringer med ledelsen lokalt på skolen underveis i implementeringsprosessen. Informant 2 hadde en opplevelse av at ledelsen på skolen var på etterskudd, mens informant 3 var usikker på hvor godt fagfornyelsen var forstått på lederplanet på sin skole og etterlyste bedre opplæring av sine skoleledere. Germeten (2008) sine funn viser at rektorer var ganske fornøyde med opplæringen de fikk i forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet og kunnskapsdepartementet hevdet i sine intensjoner for implementering at det var viktig med en helhetlig implementeringsstrategi basert på kunnskap om implementeringen av kunnskapsløftet (Meld. St.28 (2015-2016), s.69-70). Informant 3 sine opplevelser viser at det kan være at ledelsen på informantens skole ikke har fått tilstrekkelig med opplæring i forbindelse med implementeringen av fagfornyelsen. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at det burde vært større fokus på opplæring av ledelsen lokalt på skolene. For som Durlak & Dupre (Roland, 2015, s.30) argumenterer for, kan opplevelsene til informant 2 og 3, påvirke endringenes leveringskvalitet og føre til mindre vellykket implementering. Her er det verdt å merke seg at det er samme informant som var usikker på hvor godt kollegaene sine var forberedt på endringene, som også var usikker på hvor godt fagfornyelsen var forstått på lederplanet. Man kan ikke generalisere dette funnet, på grunn av det begrensede utvalget, men jeg mener det likevel er verdt å merke seg at det kan

være en sammenheng mellom forståelsen av fagfornyelsen på ledernivå og hvor godt lærere føler seg forberedt på den nye læreplanen.

Man kan si at informantene har opplevd ledelsens arbeid med implementeringen som godt på noen områder. På en annen side opplever informantene ledelsens arbeid som mangelfullt på andre områder. Mangelen på kontinuerlig oppfølging, også etter den formelle innføringen av fagfornyelsen høsten 2020, viser at man kan argumentere for at ledelsen lokalt på skolene mangler en helhetlig implementeringsplan slik kunnskapsdepartementet sa at de ønsket i Stortingsmelding 28.

Samarbeid

Analysens resultater viser at flere av informantene opplever samarbeidet lokalt på deres skoler som positivt. Ifølge Midthassel & Støen (2015, s.79-83) er det profesjonelle samarbeidet på skolene en forutsetning for vellykket implementeringsarbeid. Det vil si at flere av informantene opplever at denne forutsetningen for vellykket implementering er på plass lokalt på deres skoler. Eksempler på dette er informant 1 sine uttalelser om at «*Det å ha sparringspartnere i et sånt arbeid er uvurderlig*» og informant 4 sin opplevelse av at det lokale samarbeidet gjør det lettere å jobbe tverrfaglig. Man kan også argumentere for at denne forutsetningen for vellykket implementering blir enda viktigere med fagfornyelsen da læreplanverket legger opp til tverrfaglig undervisning, noe som vil kreve at lærere samarbeider. Dette viser også at involvering av ansatte gjør skaper motivasjon til endring hos lærerne. Blase et al. (Roland, 2015, s.34) argumenterer for organisasjonsdrivere sin betydning i en implementeringsprosess, ved å fremheve viktigheten av å skape en kultur på skolen som driver endringene fremover. Dette perspektivet kan også forklare hvorfor eksempelvis informant 1 opplever samarbeidet lokalt på skolen som uvurderlig i implementeringsprosessen av fagfornyelsen.

Samtidig viser analysen at andre informanter ikke utelukkende opplevde det lokale samarbeidet som positivt. Et eksempel på dette er informant 2 sin uttalelse om at det ofte oppleves som at man får lite ut av møter og at dette burde vært bedre planlagt fra skoleledelsen. Ifølge Midthassel & Støen (2015, s.80) er en viktig faktor for å lykkes med samarbeidet i en implementeringsprosess at lærerne opplever samarbeidet som konstruktivt.

Informant 2 sine uttalelser viser at dette ikke alltid er tilfelle underveis i implementeringsprosessen av fagfornyelsen.

6.3 KRLE-faget

KRLE-faget omtales som et dannelsesfag som gir elevene muligheten til å utvikle kunnskaper om samfunnet, kultur og religion (Andreassen, 2016, s.229), samtidig som loven krever at det skal undervises i faget på en objektiv måte (Opplæringsloven 1998, § 2-4.). Analysen viser på sin side at informantene på noen områder har ulike tolkninger av fagplanen i KRLE i det nye læreplanverket. Det oppleves derfor interessant å diskutere hvordan man kan forstå informantenes opplevelser og se hvordan disse opplevelsene påvirker faget. Denne delen av diskusjonen henger sammen med studiens problemstilling og studiens andre forskningsspørsmål.

6.3.1 Lærerens autonomi og ulike tolkninger

Opplæringsloven (1998, § 2-4.) sier at faget skal bidra til forståelse og respekt på tvers av religioner og faget skal undervises på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Samtidig viser informantenes uttalelser at de på noen områder har ulik praksis, og at de opplever at friheten som følger med fagfornyelsen tillater dette. Et eksempel på dette er informant 3 sine uttalelser om at informanten tenker å undervise mindre om hinduisme, og kanskje ikke undervise i hinduismen i det hele tatt. Et annet eksempel på dette er informant 1 sine uttalelser at man med fagfornyelsen kan utelate de østlige religionene fra undervisningen. På en side kan man argumentere for at opplæringslovens (1998, § 2-4) krav om at faget skal bidra til forståelse på tvers av religioner, og at det skal undervises objektivitet og kritisk, ikke blir etterfulgt da fagfornyelsen åpner opp for at lærere kan velge hva de vil undervise i, og velge bort det de ikke vil undervise i. Det vil si at læreplanen åpner opp for at lærere som er kritiske til enkelte religioner kan velge å utelate religionen helt fra undervisningen. På en annen side kan man si at fagfornyelsen setter større lit til lærernes autonomi og profesjonalitet. På den måten er autonomien fagfornyelsens kompetansemål gir til lærerne i tråd med det Harris & Graham (2019) anbefaler læreplaner å gjøre for å skape motivasjon og profesjonsfølelse hos lærerne, som igjen skal bidra til vellykkede læreplanreformer.

Analysens resultater viser også at informantene har en ulik tolkning av kompetansemålene i fagfornyelsen. Eksempler på dette er informant 2 sine uttalelser om at informanten fortsatt

baserer undervisningen på de fem store verdensreligionene fordi læreplanen tolkes slik at det fortsatt er mulig. Samtidig uttaler informant 3 at det kan være at noen religioner vil bli valgt bort til fordel for andre temaer. Man kan argumentere for at informantenes uttalelser viser at de har en ulik tolkning av læreplanen. Ifølge Imsen (2016, s.285-286) har læreplanen en funksjon som varefakta ovenfor foreldre. Læreplanens funksjon er, med andre ord, å vise foreldrene hva man kan forvente at deres barn lærer og hvilke rettigheter deres barn har som elev. På en side kan man argumentere for at læreplanen kan miste denne funksjonen da det blir mer opp til hver enkelt lærer å bestemme seg for hva som skal med, og hva som skal utelates i et fag. Man kan også argumentere for at læreplanen kan miste deler av denne funksjonen da autonomien og friheten fagfornyelsen gir lærere gjør at lærerne tolker læreplanen ulikt. På en annen side kan man argumentere for at læreplaner alltid vil gå gjennom og bli tolket av læreren, slik Imsen (s.277) også argumenterer for. Man kan også si at ulike tolkninger er en del av den oppfattede læreplanen Goodlad (1979, s.62-63) beskriver i redegjørelsen av læreplanens nivåer. Det vil si at man ikke nødvendigvis behøver å se på ulike tolkninger av læreplanen som noe negativt, men at man heller kan forstå dette som et aspekt av enhver læreplan. Det er likevel interessant at man kan ha så ulike tolkninger og ulike oppfattede læreplaner, også innad i samme fagmiljø.

Når det er sagt så bekrefter analysens funn og informantenes opplevelser at Karseth, Kvamme & Ottesen (2020, s.122) har rett i at fagplanen i KRLE synes å plassere seg på et overordnet nivå, med mindre støtte til læreren i utvelgelse av faginnhold. Analysens funn viser også at dette kan føre til ulike tolkninger av læreplanen. Om dette fører til at elever på tvers av skoler vil motta ulik undervisning kan jeg ikke påstå basert på mine data, men det er verdt å merke seg at informantene i denne studien har noe ulik oppfatning og tolkning av målene i fagplanen i KRLE.

6.3.2 Kristendommens plass

Analysens resultater viser at flere av informantene uttalte seg kritiske til kravet om at halvparten av undervisningen i faget skulle handle om kristendommen. Flere av informantene utalte seg også kritisk til at kristendommen er den eneste religionen som er nevnt i læreplanen. Eksempler på dette er informant 2 sine uttalelser om at kravet oppleves som et politisk spill. Et annet eksempel er informant 4 sine uttalelser om at informanten skulle ønske at ingen religioner var nevnt overhodet i læreplanen. Men hvordan kan man egentlig forstå

informantenes kritikk av kristendomskravet i faget? Ifølge Goodlad (1979, s.28-32) har læreplanen en sosiopolitisk side ved seg, som vil si at interessenter vil være med å bestemme hva som blir lært bort i skolen. Imsen (2016, s.267) kaller dette for sterke samfunnsmessige interessenter. Informant 2 sine uttalelser om at kravet oppleves som et politisk spill av KRF kan derfor forstås som en opplevelse av læreplanens sosiopolitiske side. Informantens opplevelse får støtte Andreassen (2016, s.73) da han argumenterer for at denne vektleggingen av kristendommen er politisk uten faglig begrunnelse. På en side kan dette være negativt for implementeringsprosessen av fagplanen fordi opplevelsene informantene beskriver kan være med på å motvirke lojaliteten til reformen, slik Durlak & Dupre (Roland, 2015, s.29) advarer mot da de lister opp viktige faktorer for vellykket implementering. Det kan også gjøre at lærere føler at dette er noe som er «påført ovenfra» slik Gloppen (2009) advarer mot i endringsprosesser. Samtidig forstår flere av informantene hvorfor kristendommen er nevnt i læreplanen, og hvorfor det er nettopp kristendommen man må basere rundt halvparten av undervisningen på. Et eksempel på dette er informant 1 sine uttalelser om at dette henger sammen med Norges religion- og skolehistorie.

Analysens resultater viser også at informantene opplever at selv om kravet om at halvparten av undervisningen skal basere seg på kristendommen har bestått fra forrige læreplan, har måten man kan oppfylle kravet på endret seg. Som jeg redegjorde for i teorikapittelet er det bare fire kompetansemål i fagplanen som nevner kristendommen (Udir, 2020b), mens kristendommen ble nevnt eksplisitt tolv ganger i den tidligere fagplanen (Udir, 2015). Likevel viste jeg også at forholdstallet mellom kristendomsbaserte og andre kompetansemål var noenlunde likt i de to læreplanene (rundt 25% av kompetansemålene i begge). På bakgrunn av dette og siden kravet om at man skal basere halvparten av undervisningen på kristendommen består, kan man argumentere for at det ikke er noen forskjell på fagplanene med tanke på kristendomsundervisning. Samtidig kan man argumentere for at det blir mer opp til hver enkelte lærer å bestemme hvordan man skal oppfylle kravet med færre og mer åpne kompetansemål. En uttalelse som støtter dette argumentet, er informant 1 sine uttalelser om at måten man kan oppfylle kravet har endret seg. En annen uttalelse som taler til fordel for dette argumentet er informant 3 sin opplevelse av at kravet er lettere å realisere enn før.

6.3.3 Hva med eksamen?

Et annet interessant funn analysen viste var at flere av informantene uttrykte bekymringer for hvordan eksamen og rapporter til muntlig eksamen skulle gå. Informant 2 sine uttalelser om at *«eksamen kom til å bli et kaos uten like, fordi elever har forskjellig undervisning»* er et eksempel på dette. Et annet eksempel på dette er informant 1 sine uttalelser om at det var knyttet spenning til hvordan eksamen ville gå. Samtidig viser Harris & Grahams (2019) funn at dette er trekk ved implementeringsprosessen som kan oppstå fordi lærerne har et ønske om å oppnå gode eksamensresultater. Man kan derfor argumentere for at dette er vanlige opplevelser hos lærere underveis i implementeringsprosessen av nye læreplaner. Likevel er det verdt å merke seg at Harris & Graham (2019) argumenterer for at læreres bekymringer for eksamen ved implementeringsprosesser av ny læreplan kan føre til mindre motivasjon for endring og motvillighet til å implementere læreplanreformen. Siden informantene uttrykker bekymringer for eksamen med fagfornyelsen kan man argumentere for at denne biten av implementeringsprosessen ikke har vært godt nok planlagt.

Analysens resultater viste også at informant 3 var bekymret på vegne av svakere elever i møte med fagfornyelsen. Informanten opplevde at svakere elever hadde godt av å ha konkrete kompetansemål, man kunne pugge, fordi dette var noe også de svakere elevene kunne mestre. Informant 3 var bekymret for at fagfornyelsens åpne kompetansemål kunne bli for komplisert for noen av elevene. Samtidig ser man at kunnskapsdepartementets intensjoner med nytt læreplanverk var å fornye fagene for å gi elevene bedre forståelse og bedre læring (Meld. St.28 (2015-2016), s.46). På bakgrunn av dette og informant 3 sine uttrykte bekymringer kan man diskutere om kunnskapsdepartementets intensjon blir realisert da informanten opplever at den nye læreplanen kan gjøre det vanskeligere for noen elever å oppnå forståelse og bedre læring enn det var med den tidligere læreplanen. Ved å bruke Goodlad (1979) sitt begrepsapparat kan man argumentere for at informanten opplever at elevenes erfarte læreplan (s.63-63) ikke stemmer overens med den formelle læreplanen (s.61) fastsatt av staten. På en annen side kan man argumentere for at det blir i større grad opp til lærerens gjennomførte læreplan (s.62-63) og lærerens pedagogiske blikk å fange opp disse elevene og finne måter de svakere elevene kan dra nytte av endringene som kommer med fagfornyelsen, slik at også disse elevene kan gjøre det godt ved en eksamen.

6.3.4 Fagets plass i fagfornyelsen

Tidligere i drøftingsdelen diskuterte jeg informantenes opplevelser knyttet til tidsbruk og arbeidspress med den nye læreplanen. Analysen viser også at flere av informantene skulle ønske at KRLE-faget ble viet mer tid i skolen og at denne opplevelsen har forsterket seg med fagfornyelsen. I det følgende vil jeg derfor diskutere fagets omfang og fagets plass i skolen i lys av informantenes uttalelser.

Ifølge definisjonen av en læreplan, som det ble redegjort for i kapittel 3, skal en læreplan være gjennomførbar og realiserbar i praksis for lærerne (Imsen, 2016, s.267). Imsen (s.284-285) argumenterer også for at en av læreplanens funksjoner er å fungere som en veileder for læreren, og at det i den sammenhengen er viktig at læreplanen kan gjennomføres med tiden og ressursene læreren har tilgjengelig. Samtidig viser analysens funn eksempler på at informantene opplever at faget får for lite plass i timeplanen for å realisere den nye fagplanen. Eksempler på dette er informant 3 sin uttalelse om at *«timetallet gjør det vanskelig å realisere fagfornyelsen, for dybdeløring på en time i uka er ikke lett»* og informant 4 sin opplevelse av at *«å arbeide med store temaer tar tid og er viktig, timetallet burde gjenspeile dette»*. Hvis man undersøker kompetansebegrepet og dybdeløringsbegrepet som følger med fagfornyelsen kan man forstå informantenes opplevelser. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020) vil kompetanse i fagene si at eleven skal kunne bruke kunnskapen en tilegner seg i kjente og ukjente situasjoner. Dette handler om å kunne reflektere, utvikle forståelse og evne å tenke kritisk. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020) skal skolen gi rom for dybdeløring slik at eleven tilegner seg denne forståelsen for å mestre dette. Samtidig viser fag- og timefordelingen til Udir (2020e) at KRLE er tildelt 153 timer fordelt på tre år, noe som er vesentlig mindre enn mange andre fag.

Med dette som bakgrunn kan man argumentere for at informantenes opplevelser er forståelig og at timetallet er for lavt for å kunne realisere fagfornyelsens nye kompetansebegrep og dybdeløring. På den måten kan læreplanen miste sin funksjon som veileder for læreren, slik Imsen (s.284-285) advarer mot, fordi den er vanskelig å realisere i praksis. På en annen side kan man argumentere for at andre deler av den nye læreplanen vil gjøre det mindre utfordrende å realisere fagfornyelsens intensjoner, som for eksempel tverrfaglighet og de tverrfaglige temaene som skal hjelpe elevene å se sammenhenger, også på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Informant 4 siner uttalelser om store temaer og timetall kan

vitne om at informanten ikke har forstått hvordan man kan bruke de tverrfaglige temaene til å arbeide med de store temaene og at timetallet ikke nødvendigvis må opp for å få til dette. Det er likevel verdt å merke seg informantenes opplevelser knyttet til fagets omfang og hvordan dette gjør at det oppleves utfordrende å realisere fagfornyelsens intensjoner for informantene.

6.4 Avsluttende refleksjoner

Ludvigsenutvalget anbefalte en langsiktig satsing på lærernes kompetanse for å gjøre dem rustet til å ivareta det fornyede innholdet i læreplanen (NOU 2015:8, s.86). Gjennom stortingsmelding 28. hevdet kunnskapsdepartementet at de vil fornye fagene i skolen for å gi elevene bedre forståelse og bedre læring (Meld. St.28 (2015-2016), s.46).

Kunnskapsdepartementet hevdet at det nye læreplanverket skal gi bedre støtte til planlegging og gjennomføring av undervisning gjennom tydeligere mål og innhold samt bedre sammenheng mellom fagene, og på den måten gjøre implementeringsarbeidet lettere for lærerne (Meld. St.28 (2015-2016), s.70). Det ble også anbefalt at annet arbeid i skolen skulle nedprioriteres hvis det gikk på bekostning av arbeid med fagfornyelsen (Udir, 2020d).

Likevel opplever flere av informantene at man ikke har fått nok oppfølging og trening i den nye læreplanen, spesielt etter fagfornyelsens offisielle inntreden i skolen. Flere informanter peker også på at de skulle ønske at KRLE-faget fikk flere timer med den nye læreplanen. Dette kan bety flere ting. På en side kan det bety at faget faktisk har for lite timer for å kunne realisere kunnskapsdepartementets intensjoner med fagfornyelsen. På en annen side kan det bety at lærerne ikke har forstått hvordan man skal bruke det nye læreplanverket for å få til dette. For bedre sammenheng mellom fag, de tverrfaglige temaene og dybdelæring skulle gjøre dette arbeidet lettere, hevdet kunnskapsdepartementet (Meld. St.28 (2015-2016), s.70). Kan det være at lærerne ikke har fått tilstrekkelig opplæring i hvordan man skal forvalte det nye læreplanverket for å oppnå kunnskapsdepartementets intensjoner?

Jeg vil argumentere for at mine funn viser man må fokusere enda mer på involvering, oppfølging og undervisning av lærere i fagfornyelsen, også i tiden fremover. Prosessen må kontinuerlig følges opp av skolen slik Midthassel & Støen (2015, s.79-83) argumenterer for. Man må bruke tid på dette oppfølgingsarbeidet og man må investere i prosjektet nasjonalt og lokalt, slik Ludvigsenutvalget anbefalte. Man er også nødt til å prioritere dette arbeidet slik Udir (2020d) anbefalte. Hvis ikke kan man ende opp med å gjøre et enormt arbeid og bruke

masse ressurser på å utvikle et nytt læreplanverk, og likevel ikke realisere intensjonene med læreplanverket.

7 Avslutning

Problemstillingen for denne studien var å undersøke hvordan lærere i KRLE-faget opplever prosessene rundt implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen. For å svare på dette utformet jeg to forskningsspørsmål som kunne bidra til å belyse aspekter ved problemstillingen. Gjennom det første forskningsspørsmålet ville jeg undersøke i hvilken grad lærerne følte seg involvert i utviklingsprosessen av den nye læreplanen. Gjennom det andre forskningsspørsmålet tok jeg utgangspunkt i KRLE-faget for å undersøke hvordan endringene med fagfornyelsen kunne gjøre at lærere hadde ulik forståelse av fagplanen. Videre vil jeg redegjøre for studiens hovedfunn og en mulig vei videre for fremtidig forskning på temaet.

7.1 Hovedfunn

Mine funn viser at informantene stort sett er fornøyde med endringene med fagfornyelsen. De opplever større frihet i arbeidshverdagen, samtidig som de føler på et større ansvar for hva som undervises. Mine funn viser også at informantene, i stor grad, opplever at de har blitt involvert i prosessen. De opplever at de har hatt muligheten til å bidra og de føler seg hørt i utviklingsprosessen av fagfornyelsen. Et annet interessant funn studien viser er at flere av informantene opplever at oppfølgingsarbeidet fra skolens ledelse knyttet til implementeringen av fagfornyelsen ikke har vært god nok, etter den offisielle innføringen av læreplanverket. Jeg argumenterer for at dette arbeidet burde følges opp kontinuerlig for å sikre realisering av kunnskapsdepartementets intensjoner med nytt læreplanverk.

Studiens funn viser at informantene på noen områder har en ulik forståelse av den nye fagplanen i KRLE. Eksempler på dette er at noen av informantene uttaler at de vil undervise i samme religioner som før, mens andre sier at de kan komme til å utelate religioner i undervisningen fordi de tolker det sånn at fagplanen tillater dem å gjøre dette. Flere av informantene utrykte bekymringer for hvordan eksamen kom til å bli med den nye fagplanen, fordi fagplanens frihet til læreren gjorde at man kunne undervise i ulike temaer. Jeg argumenterer for at denne delen av implementeringsprosessen kunne vært løst bedre. Studiens funn viser at flere av informantene er kritiske til kristendommens plass i faget. Jeg argumenterer for at farene med dette er at lærere opplever at dette er noe som er «påført ovenfra» og kan skape motvillighet til implementeringsprosessen. Et annet funn studien viser er at informantene er relativt samstemte i at de ønsker flere timer til faget. Samtidig

argumenterer jeg for at bedre trening av lærere i hvordan man skal bruke fagfornyelsen kan gjøre at lærere i større grad opplever at tiden de har til rådighet er nok.

7.2 Veien videre

Denne studien har vist hvordan et utvalg KRLE-lærere på 8. og 9. trinn opplever implementeringen av fagfornyelsen underveis i prosessen. Jeg har også vist hvordan den nye fagplanen i KRLE kan gjøre at lærere i faget forstår faget ulikt underveis i implementeringen av fagplanen. Grunnet få informanter og lite data kan jeg ikke si noe bastant om prosessen har vært vellykket eller ikke. Likevel gir denne studien et innblikk i og viser tendenser av hvordan implementeringsprosessen av fagfornyelsen kan oppleves for lærere på 8. og 9. trinn.

Forhåpentligvis kan denne studien være et bidrag til det videre implementeringsarbeidet av fagfornyelsen og et bidrag til hvordan man kan forstå endringsprosesser i skolen.

Det denne studien ikke sier noe om er hvordan implementeringsprosessen oppleves for skoleledelsen og elevene. Siden mine funn viser at noen av informantene er misfornøyde med hvordan skoleledelsen har fult opp implementeringsarbeidet av fagfornyelsen kunne det vært interessant å forske på hvordan skoleledelsen opplever oppfølgingsprosessen fra sine overordnede. I mine funn kommer det fram at en av informantene er bekymret for hvordan de svakeste elevene vil erfare læreplanen. Det kunne derfor vær interessant å undersøke hvordan endringene som kommer med fagfornyelsen påvirker undervisningen fra elevenes perspektiv. Siden denne studien i hovedsak har tatt utgangspunkt i KRLE-faget kunne det også vært interessant å undersøke om lærere i andre fag har lignende opplevelser som informantene som deltok i denne studien.

8 Litteratur

- Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktikk – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Germeten, S. (2008). *Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan*. (HIF-rapport 2008:3). <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6244/Rapport%202008-3.Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gloppen, B.H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan en praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93 (5), 341-355. <https://www-idunn-no.proxy.via.mf.no/npt/2009/05/art08>
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry*. McGraw-Hill, Inc.
- Harris, R. & Graham, S. (2019). Engaging with curriculum reform: insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 43-61. <https://www-tandfonline-com.proxy.via.mf.no/doi/full/10.1080/00220272.2018.1513570>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser, og innhold*. (EVA2020, rapport 1). <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper og grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. November). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skall-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678140>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U.V. & Støen, J. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis* (s.72-85). Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V. (2015). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis* (s.101-118). Universitetsforlaget.
- Mølstad, C.E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (4), 441-446. <https://www.tandfonline-com.proxy.via.mf.no/doi/full/10.1080/00220272.2015.1039067>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring I fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I Roland, P. & Westergård, E (Red.), *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis* (s.19-39). Universitetsforlaget.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter, og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.

- Sødal, H.K. (2009). Religions- og livssynsdidaktikk. I Sødal, H.K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4. utg.) (s.11-26). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Slik ble læreplanene utviklet*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt I KRLE og KRLE samisk?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er fagfornyelsen?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b) *KRLE (RLE01-03) - Kompetansemål og vurdering*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet Udir-1-2020*. Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Støtte til å ta i bruk nye læreplaner*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om bakgrunnen din fra læreryrket? Hvilke fag underviser du i?
2. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
3. Hvor mange år du har jobbet som lærer? Hvor lenge har du jobbet der du jobber nå?
4. Hvilket trinn jobber du på?
5. Hvor mange klasser har du i KRLE?
6. Bruker du den nye lærerplanen fagfornyelsen i fagene du underviser i?

Fagfornyelsen og implementeringsprosessen

7. Hva synes du om den nye læreplanen?
8. Hvordan har du opplevd prosessen fram mot en ny læreplan?
9. Hvordan jobbet dine klasser med fagfornyelsen før høsten 2020?
10. På hvilken måte var du klar over hvordan den nye læreplanen kom til å se ut før høsten 2020?
11. Opplever du at du som lærer har fått tilfredsstillende informasjon om fagfornyelsen og arbeidet med utviklingen av den nye læreplanen?
12. Opplever du at du har hatt muligheten til å bidra i implementeringsprosessen av fagfornyelsen på din skole?
13. På hvilken måte har du fått den støtten du evt. opplever at du trenger fra din skole i møte med den nye læreplanen?
14. På hvilken måte samarbeider du med andre lærere i arbeid med fagfornyelsen?
15. Synes du at du har fått nok støtte av din skole med overgangen til Fagfornyelsen?

KRLE og fagfornyelsen

16. Hva vil du si er annerledes for deg som lærer i KRLE underveis i implementeringsfasen av fagfornyelsen?
17. Hva opplever du som nytt i KRLE-faget med fagfornyelsen?
18. I hvilken grad opplever du at KRLE-faget har endret seg etter innføringen av fagfornyelsen?
19. På hvilken måte jobber du annerledes i KRLE-faget etter implementeringen av fagfornyelsen? Har rollen din som lærer endret seg?
20. Hvordan er det å planlegge undervisning tematisk istedenfor slik det var ved forrige læreplan der kompetansemålene var organisert etter de store verdensreligionene?
21. Hva synes du om at kristendommen er den eneste religionen som nevnes i den nye læreplanen?
22. Opplever du større grad av valgfrihet med tanke på hva du underviser om med den nye læreplanen? Kan du fortelle litt om dette?
23. Opplever du større grad av valgfrihet med tanke på valg av undervisningsform med den nye læreplanen? Kan du fortelle litt om dette?
24. Hvordan arbeider du med de tverrfaglige temaene i KRLE-undervisningen?
25. Opplever du KRLE-faget som spesielt egnet for arbeid med fagfornyelsen? Hvis ja: på hvilken måte?

Avslutning

26. Er det noe du vil si om fagfornyelsen du føler at du ikke har fått sagt?
27. Er det noe annet du vil si?
28. Kan jeg kontakte deg dersom jeg lurer på noe annet eller om jeg oppdager at noe var uklart?

9.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Implementering av fagfornyelsen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge KRLE-læreres opplevelser rundt implementeringsprosessen av fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteravhandling ved lektorprogrammet på MF vitenskapelige høyskole ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i KRLE opplever implementeringsprosessen av fagfornyelsen i skolen. Mine forskningsspørsmål går ut på å undersøke hvordan KRLE-lærere har opplevd prosessen fram mot implementeringen av den nye lærerplanen og hvorvidt lærere i KRLE-faget har ulik forståelse av faget underveis i implementeringsprosessen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du jobber som KRLE-lærer på aktuelle klasstrinn (8. og 9. trinn).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju. Det vil ta ca. 30 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

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. Ved behandlingsansvarlig institusjon vil min veileder ha tilgang til lydopptaket.

Dersom du deltar, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.06.2021. Da vil lydopptak slettes.

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 MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn 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 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

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Melding

26.11.2020 17:11

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 358726 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

et 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 26.11.20. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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:

nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.21.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!