

Helle Nyaas Grue

Kroppsøvlingslæreres opplevelse av implementeringen av ny læreplan

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres opplevelse av
implementering av ny læreplan i videregående skole

«The physical education teachers' experience of the implementation of a new
curriculum»

A qualitative study of physical education teachers' experience of implementating a
new curriculum in upper secondary school

Master i kroppsøving og idrett

2021

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan kroppsøvlingslærere opplever implementeringen på vgl, og hvordan læreres tidligere erfaringer samt skolens organisering er med på å påvirke tolkninger og opplevelse av ny læreplan.

Det teoretiske rammeverket for denne studien er basert på Gundems læreplanteori og Dewey sitt erfaringsbegrep, med sentrale begrep som læreplan, læreplanarbeid, implementeringsprosess og fagfornyelse.

Dette er en kvalitativ studie. Ved bruk av seks- semistrukturerte intervjuer av kroppsøvlingslærere har data blitt generert samt analysert i tråd med Braun og Clarke sin tematiske analysemetode.

Kroppsøvlingslærerne har ulike opplevelser knyttet til implementeringen av ny læreplan. Disse opplevelsene baseres på kollegiale og skolens påvirkninger, og lærernes tidligere erfaringer med gammel læreplan. Lærerne rapporterer at de har hatt ulike opplevelse fra læreplanarbeidet. For eksempel har alle opplevd prosessen positivt, men noen har hatt mindre positive opplevelser med deler av prosessen. Lærerne har innspill på hvordan prosessen kunne blitt utført for en bedre opplevelse, i og med at det er individuelt hvilke fremgangsmåter de foretrekker. For eksempel ønsker lærerne en annerledes struktur, hvor de starter læreplanarbeidet individuelt, videre i kollegiale grupper, deretter tverrfagligarbeid på skolen. Det diskuteres hvordan kroppsøvlingslærernes erfaringer kan påvirke hverandre og hvordan de i diskusjoner kommer frem til en felles forståelse av den nye læreplanen. Samtidig framhever lærerne det å utvikle en lokal læreplan som noe av det viktigste og mest meningsfulle i arbeidet med den nye læreplanen.

Nøkkelord: Implementering, opplevelse, fagfornyelse, ny læreplan, læreplanarbeid, lokalt læreplanarbeid, kroppsøvlingslærere.

Forord

På oppløpssiden like før målstreken ser jeg tilbake på noen gode tider, krevende perioder og til tider veldig frustrerende prosess i arbeidet med denne masteroppgaven. Denne prosessen har også vært svært lærerik, noe som jeg vil ta med meg videre i livet. Dette er også avslutningen på fem år som student. Av den grunn vil jeg i forordet takke flere betydningsfulle personer som har vært en del av master prosessen.

Først og fremst må jeg takke min veileder, førsteamanuensis Lars Bjørke for fantastisk hjelp, og veiledning når jeg har trengt det. Du har hjulpet meg på riktig spor, når jeg har hatt behov for det. Takk for alle tilbakemeldinger, gode ideer til hvordan jeg skulle løse oppgaven. Dette har vært til stor hjelp! Takk for gode svar og innspill.

Takk til rektor og avdelingsleder for at jeg fikk gjennomført forskningen ved deres skole. Kroppsøvlingslærerne som delte sine meninger, tanker og erfaringer i intervjuene, dere vet godt hvem dere er. Tusen takk for at dere alle stilte opp og takket ja til å delta i denne studien.

Min familie, tusen hjertelig takk for all støtten og korrekturlesingen, dere har alle bidratt underveis i min studietid med motivasjon, dere har alltid vært støttende og kommet med og kloke ord. Ikke minst Robin, min kjæreste. Takk for all støtte, kjærlighet og dine artigheter. Du har vært til stor hjelp under de tunge tidene i master-skriveprosessen.

Takk til Amanda for å ha vært min treningskompis og en støttende medspiller i denne masterperioden, din tilstedeværelse og hjelp har vært gull verdt.

Takk til Mia, som har vært en redning når jeg har stått helt fast, og hjulpet meg videre samt har hjulpet med korrekturlesing. Det har vært til stor hjelp! I tillegg tusen takk for at du har vært med på turer.

Jeg vil til slutt takke mine medstudenter, for god støtte, fjas og oppmuntring underveis, faglig støtte og gode refleksjoner samt diskusjoner gjennom masterstudiet og masteroppgaven. Jeg vil takke medstudent Kine som har stilt opp og hjulpet meg når det har vært noe jeg har lurt på.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning og Relevans	5
1.1 Problemstilling:	8
1.2 Begrepsavklaring	8
2.0 Tidligere forskning på implementering av nye læreplaner i kroppsøving	10
3.0 Teoretisk forankring	13
3.0.1 Gudem's og Dewey's relevans	13
3.1 Å sette læreplanen ut i livet	13
3.2 Optimal læreplanimplementering	15
3.3 John Dewey - Erfaringsteori	17
4.0 Metode	20
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	20
4.2 Det kvalitative forskningsintervju	21
4.2.1. Semistrukturert intervju	22
4.2.2 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju	23
4.2.3 Pilotintervju	24
4.3 Utvalgsprosedyre og utvelgelse av informanter	25
4.4 Gjennomføring av intervjuer	27
4.5 Transkribering av intervju	28
4.6 Analyse av datamaterialet	30
4.7 Etske overveielser/vurderinger	35
4.8 Studiens kvalitet	37
4.8.1. Validitet	37
4.8.2 Intern validitet	38
4.8.3 Ekstern validitet,	39
4.8.4 Reliabilitet	39
5.0 Resultater	41
5.1 Lokalt læreplanarbeid	41
5.1.1 Gradvis og «seig» innføring	43
5.1.2 Tolkninger og begrepsforståelse	45
5.1.3 Rolleavklaring	45
5.2 Erfaringskontinuitet– Hvordan tidligere erfaringer påvirker læreplanimplementering	46
5.2.1 Fra gammel til ny læreplan	46
5.2.2 Lærernes holdninger til fagfornyelsen	47
5.2.3 Kollegialt arbeid	49

5.3 Tidsperspektiv	52
5.4 Skolens organisering	53
6.4.1 Skolens tilrettelegging	54
6.0 Diskusjon.....	56
6.1 Lærernes opplevelser av læreplanarbeidet	56
6.1.1 Læreplanen passer lærerne bedre	56
6.1.2 Lærernes tolkning og begrepsforståelse i den nye læreplanen	58
6.2 Betydningen av ulike erfaringsbakgrunn	59
6.2.1 Erfaring kan skape trygghet i læreplanarbeidet.....	59
6.2.2 Erfaringsdeling gjennom diskusjon og refleksjon	59
6.3 Skolens organisering og tilrettelegging	61
6.3.1 Skolens organisering, og mottagelse av ny læreplan i kroppsøving.....	61
6.3.2 Skolens tilrettelegging og kurstilbud.....	62
7.0 Konklusjon og videre forskning	65
Litteraturliste:	68
Vedlegg:	71
Vedlegg 1	71
Vedlegg 2	73
Vedlegg 3	76
Vedlegg 4	79

1.0 Innledning og Relevans

I februar 2017 startet arbeidet med å utvikle et nytt læreplanverk for grunnskolingen i

Norge med mål om å bli ferdig i 2020 (Engelsen, 2019). 1. august 2020 ble den nye reviderte

læreplanen innført i kroppsøvfingsfaget for grunnskolen 1. – 9. trinn og for vg1.

«Læreplangrupper er nå nedsatt i alle fag, og det er utarbeidet en veiledning for utvikling av nye læreplaner for fag» (Utdanningsdirektoratet, 2018), blant annet i kroppsøving skal kroppsøvfingslærere implementere og utvikle ny lokal læreplan. Departementet ønsket et fornyet læreplanverk med vekt på faglig dybdelæring (Engelsen, 2019; NOU 2014:7, s.35). Denne læreplanen har som hensikt i at kroppsøvfingsfaget skulle bli mindre idrettsrettet, og det skulle i større grad legges mer vekt på øving, dans, deltagelse i naturferdsel og andre bevegelsesaktiviteter (Aasland, Moen & Mathisen, 2020). I forbindelse med ny læreplan har jeg opplevd at implementeringen skapt en stor interesse og lærere har uttrykt ulike meninger rundt deres implementeringsopplevelse.

Samfunnet er i stadig utvikling, samfunnet må fornyes og tilpasses etter samfunnsbehov og mot fremtidige mål, dette gjelder alt blant annet skolesystemet (Gundem, 1990, s. 13). I skolen ligger det ulike retningslinjer og krav til grunn for hva skolen skal følge, her finner vi blant annet læreplanen. I læreplanene står det aktuelle utdanningspolitiske retningslinjer som er relevant for fagenes formål. Dette kommer til uttrykk i utviklingen av ulike læreplandokumenter (Engelsen, 2015). Disse politiske føringene er lovpålagte og et verktøy både faglig og pedagogisk for skolen. Innhold og form har betydning for læreres praksiser i skolen. Veien fra læreplan til elevers læringsarbeid, blir påvirket av hvordan læreplanen blir brukt samt fortolket av skoler, lærere, skoleeieres kompetanse og fortolkningsevne (Engelsen, 2015). Implementeringen av nye læreplaner er en viktig sentral del av dette arbeidet, disse planene blir utarbeidet av myndighetene og demokratiet (Engelsen, 2015).

Kroppsøvfingsfagets læreplan under kunnskapsløftet har vært et omdiskutert tema blant lærere, elever og media (Hansen, 2013, s. 8). Jeg har selv erfaring med læreplanen både gjennom det å være student, men også fra å jobbe som kroppsøvfingslærer i videregående skole. Gjennom mine erfaringer og utdanninge sitter jeg igjen med et inntrykk av at læreplanen er noe som ofte er nevnt i diskusjoner, og at flere synes det er lite endringer i læreplan. Disse erfaringene har gjort meg nysgjerrig og oppmerksom på hvordan lærerne opplever læreplanen og ønsker derfor å se om implementeringsprosessen kan ha en påvirkning på hvordan de opplever læreplanen. For eksempel har jeg stilt meg spørsmål omkring hvordan selve implementeringsprosessen påvirker hvordan vi som lærere forholder oss til en ny læreplan. Samt hvordan tidligere erfaringer og skolens påvirkninger kan påvirke implementeringsprosessen (Moen, Westlie, Brattli & Bjørke, 2018). Jeg vil derfor i denne

masteroppgaven undersøke læreres opplevelse av fagfornyelsen, en tematikk som vi trenger mer kunnskap om (NFKI, 2020; Moen. et al., 2015) og som har fanget min interesse som student og profesjonsutøver innen kroppsøving.

Vi er nå midt i prosessen med innføringen av ny læreplan i kroppsøving. Høsten 2020 skjedde det en implementering av ny læreplan, som forstås som en fagfornyelse. Læreplanen er en del av det offentlige myndigheters virkemiddel til en fagfornyelse. Fra tidligere forskning vet vi at implementeringen av nye læreplaner ikke har hatt en veldig stor påvirkning på læreres praksiser over kort sikt, men kan oppnå det på lang sikt (Moen, et.al., 2018). Ser vi på Germetens (2005), Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) sin forskning, kommer det frem at læreplanformuleringer ikke nødvendigvis leder til ønskede endringer i skolene, men at de i den forstand kan føre til utilsiktede utfall. Som for eksempel at vurdering eller nasjonale prøver blir en indikasjon på hvordan lærere skal tilpasse og legge opp undervisning, for å oppnå kompetansemålene for elever. Dette kan være en faktor som kan bidra til å ødelegge og uthule skolens dannelsesoppdrag (Germeten, 2005; Arnesen et al., 2013). I tråd med Moen et.al., (2015) etterlyser disse forskerne i sin studie videre forskning som er knyttet til implementering av styringsdokumenter som et utviklingsområde.

Mitt prosjekt ønsker å frambringe mer kunnskap om hvordan lærere implementerer en ny læreplan. Det vil være relevant samt betydningsfullt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplever selve prosessen, med innføringen av ny læreplan. Det vil også være interessant å se på forskning rundt gammel og ny læreplanprosess, for å kunne forstå mer av hvordan skolen arbeider med kroppsøvingsfaget og eventuelt endrer/påvirker lærernes forståelse av kroppsøvingsfaget. Like viktig å se på hvordan dette ikke endrer/påvirker læreres forståelse av kroppsøvingsfaget. Det er en viktig, men vanskelig del av jobben som kroppsøvingslærer å implementere en ny læreplan, utvikle nye lokale læreplaner basert på den nye læreplanen. I tillegg må de endre kurs i tråd med nye føringer i læreplanen og å bruke denne i praksissammenheng (Engelsen, 2009, s. 99).

Studien vil undersøke hvordan lærere opplever hvordan den nye læreplan blir implementert på deres skole, hvordan de faktisk opplever å gå igjennom en slik fagfornyelsesprosess. Dette har vært mulig å studere nå. Grunnet at det skjer en fagfornyelse og ny læreplan blir implementert i 2020-2021 på vg1 nivå, så er fagfornyelsen noe lærere arbeider og står i nå og har holdt på med implementeringen i en god stund. Kroppsøvingslærerne har gradvis arbeidet med fagfornyelsen i seksjonsmøter og avdelingsmøter frem til nå. Ved at lærere har arbeidet med

denne prosessen en stund vil det si at de har tilegnet seg og fått en del meninger samt erfaringer rundt den nye læreplanen. Dette har gjort det mulig å kunne gjennomføre denne studien. Jeg har derfor kommet frem til denne problemstillingen;

1.1 Problemstilling:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere implementeringen av ny læreplan i videregående skole?

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål for å belyse min problemstilling. Disse er basert på egen interesse, og forskningsfeltet.

1. Hvordan påvirker skolens tilrettelegging lærerens opplevelse av læreplanarbeidet/implementeringsprosessen?
2. Hvordan påvirker tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget lærerens tolkning og opplevelsen av den nye læreplanen?

For å gjennomføre denne type studie er tidligere forskning, teori, metode og etiske hensyn et viktig utgangspunkt. Jeg vil i det følgende kapitlet utdype ulike begreper som er sentrale for denne oppgaven. Senere i oppgaven vil jeg gå dypere inn på tidligere forskning gjort på implementering av nye læreplaner i kroppsøving.

1.2 Begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en kort begrepsavklaring av hva som ligger i de ulike begrepene.

Fagfornyelse er navnet på prosessen med å fornye læreplanene.

Implementering av læreplan kan beskrives som hvordan en læreplan iverksettes etter at det har skjedd en endring. Implementeringsprosessen, også kalt iverksetting, er knyttet til selve prosessen med å sette noe ut i live, det vil si at endringene er bundet direkte til innholdet i det som ønskes skal bli satt i gang i skolen (Gundem, 1990, s. 110-117). Uansett om det omhandler en helt ny læreplan eller en læreplan som har gjennomgått mindre eller større endringer, så skal anvendes i praksis. Denne prosessen skal ideelt sett føre til endringer i læreres praksis, både når det dreier seg generelt om læreplan eller læreplan for enkeltfag, emner eller fagområdet (Gundem 1990, s. 110).

Læreplanarbeid omhandler en kontinuerlig prosess som inngår i utviklingsarbeid og kvalitetsarbeid hos lærerne.

Lokalt læreplanarbeid innebærer å utarbeide et lokalt læreplandokument. Det lokale arbeidet med læreplanene skal bidra til å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er formet slik at de ulike skoleeiere må tilpasse læreplanene for fag ut i fra lokale forhold (Udir, 2021).

2.0 Tidligere forskning på implementering av nye læreplaner i kroppsøving

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hva vi vet om tidligere forskning rundt læreplanimplementering i kroppsøvingfaget i Norge. Klaudia Jonskås (2010) kartla og har skrevet en kunnskapsoversikt på kroppsøvingfeltet fra 1978 frem til 2011. Denne viser først og fremst at det var gjort svært lite forskning på kroppsøving frem til 2011, og spesielt lite forskning rundt implementering av læreplaner. I senere tid har Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag (NFKI, 2020) utarbeidet en kunnskapsoversikt på forskning rundt skolefagene kroppsøving og idrett samt lærerutdanning som er rettet mot disse fra og med 2010 frem til i dag. Den viser en tydelig vekst i vitenskapelig kunnskapsproduksjon for feltet de seinere åra, samtidig som det trengs mer forskning. Blant annet identifiserer også denne et stort forskningshull rundt læreres opplevelse av implementering av læreplaner. Den nasjonale kartleggingsstudien gjort av Moen, Westlie, Brattli & Bjørke (2018), som omhandler kartlegging av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget, så etterlyser disse forskerne videre forskning som er knyttet til implementering av styringsdokumenter som utviklingsområde. Den første studien viser til at ny læreplan og implementeringsprosessen kan ses å ha en påvirkning på læreres praksis, det er derfor nødvendig å finne ut hvordan lærerne opplever denne prosessen.

Det vi vet om tidligere forskning innenfor kroppsøvingfaget er at det lite forskning rundt læreres opplevelse av implementeringsprosessen, med unntak av noen få masteroppgaver (Hansen, 2013; Jonskås, 2009) og enkelte fagfelleverderte artikler som er relevant for min masteroppgave.

Ser vi tilbake på tidligere studier og tilbake til 1900-tallet så har læreplanen blitt revidert en rekke ganger de siste århundret (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 11; Green, 1990). Arnesen, Nilsen & Leirhaug, (2013, s. 11) sin tidligere forskning peker på at endringer på læreplannivå i kroppsøving har avgrenset effekt. Disse har vært rettet mot å se på utfallet/virkning av læreplanen og hva de har ført til i læreres praksiser (Lyngstad, 2019; Germeten, 2005). Tidligere forskning som omhandler utvikling av læreplan viser til ulike studier som er rettet mot undervisning, vurdering og læreplanens påvirkning på undervisningen. Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013, s. 9) uttrykker i sin forskning, bekymring for utviklingen av faget kroppsøving, når det gjelder hvordan lærere vurderer i faget henger sammen med måten de underviser på. Det er derimot mangel på forskning rundt lærerens opplevelse av fagfornyelsen, noe som kan bli tatt for gitt, eller har en negativ eller positiv

utvikling. Med utgangspunkt i NFKI sin oversikt og tidligere forskning er vi avhengig av å vite hvordan lærere opplever fagfornyelsen, deres opplevelser vil kunne påvirke deres egen praksis.

Imsen (2009) trekker fram tidligere forskning som viser at læreres forutsetninger og lærerens tendens til å bli styrt av gamle vaner kan være en konsekvens for at den gjennomførte læreplan skiller seg ut ifra hvordan læreplanen oppfattes. Den gjennomførte læreplan vil si slik den fremstår i undervisningssituasjonen og lærerens praksiser. Endringer ligger til grunn for hvordan en lærer oppfatter og opplever endringene samt hvilke konsekvenser endringene i lærer praksisen fører til for læreren (Hansen, 2013, s. 13). Den kvalitative studien gjort av Hansen (2013, s. 82) viser til et sprikende resultat med ulik oppfatning og opplevelser knyttet til læreplanendringene og implementeringsfasen. Her vil det være interessant å se på hvordan lærere opplever implementeringsprosessen, for en endret undervisningspraksis (Hansen, 2013, s. 82-83).

Som nevnt tidligere etterlyser Moen, Westlie, Brattli & Bjørke (2018) videre forskning knyttet til implementering av styringsdokumenter som et utviklingsområde. Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold (2015) har gjennomført en lik kartleggingsstudie bare at denne kun er gjennomført i Elverum. Begge kartleggingsstudiene viser til læreres praksiser, at disse er rimelig «tradisjonelle» og kan derfor være en grunn til å ikke ha endret seg på flere år. Vi kan derfor indirekte si at lærernes praksiser har stått uendret til tross for at det har kommet flere nye læreplaner i skolen. Dette ser vi blant annet i læreplanene på 2000-tallet som er veldig like (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2018). Siden tidligere forskning viser til at ny læreplan ikke nødvendigvis leder til ny undervisnings praksis, vil det være interessant å se på og forstå hvordan kroppsøvlingslærere opplever innholdet i den nye læreplan, ikke minst hvordan de opplever implementeringsprosessen på individ og organisasjonsnivå. Vi behøver mer kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere opplever og forstår den nye læreplanen samt hvilke faktorer som påvirker lærerens forståelse.

På bakgrunn av relevant forskning og tidligere forskning som viser forskning rundt læreplan og hvordan lærere bruker denne i deres undervisningspraksis, ser vi at det foreligger et gap mellom utfallet av læreplan og formålet med læreplanen. Fagfornyelsen er i en utviklingsprosess og er veldig fersk, det er liten forskning rundt lærerens opplevelse av implementeringsprosessen. Denne prosessen har stor verdi for hvordan lærere opplever og bruker den nye læreplanen i undervisningen. Det er derfor relevant og interessant å undersøke

hvordan kroppsøvingslæreres opplevelse av fagfornyelsen er. Her vil man kunne lære av prosessen, innhente kunnskap om dette, ikke minst se hva man kan finne for at nye læreplaner kan ha en større effekt enn hva de tidligere har hatt.

3.0 Teoretisk forankring

For å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne opplever læreplanimplementering, har jeg valgt å benytte Bjørg Gundems læreplanteori og John Dewey sitt erfaringsbegrep. I dette teorikapittelet ønsker jeg først å gjøre rede for det å sette læreplan ut i livet i kapittel 1. Videre vil jeg redegjøre for begreper og forklare kort om læreplanrevisjon. Deretter redegjøre for Gundems fem kriterier for en optimal læreplanimplementering. Til slutt vil jeg avslutte med å presentere Deweys erfaringsbegrep som et relevant rammeverk for å belyse forskningsspørsmålet som omhandler hvordan tidligere erfaringer påvirker lærernes opplevelse av den nye læreplanen.

3.0.1 Gudem's og Dewey's relevans

Bjørg Gundem(1990) framstilling sin læreplanteori er relevant ved at det tar for seg hvordan vi som lærere og skolen arbeider med læreplan(revisjon) og læreplanimplementering. For eksempel vil jeg ta i bruk Gundems (1990) framstilling av en optimal implementering som er relevant teoretisk forankring i min studie. I tillegg ønsker jeg å supplere Gundems teori med noen sentrale begreper fra John Dewey (1910). Dewey tar for eksempel for seg hvordan vi mennesker reflekterer over våre handlinger og lærer gjennom slike prosesser, noe som er relevant med tanke på hvordan mennesker reflekterer over det de opplever denne prosessen og hvordan deres erfaringer kan være med å påvirke implementeringsprosessen (Dewey, 1910; Gudem 1990). Jeg velger å kombinere disse to, da de begge gir et godt utgangspunkt for studien ved at de utfyller problemområdet som omhandler lærernes opplevelse av implementeringen, samt tidligere erfaringer og påvirkninger i skolesystemet. Ved at Gundems (1990) læreplanteori tar for seg både skole som organisasjon, og hvordan skolen tilrettelegger for læreres implementering av ny læreplan, vil dette være et godt grunnlag i denne studien. For å i tillegg prøve å undersøke hver enkelt lærers subjektive opplevelse av implementeringen, vil derfor John Dewey's erfaringsbegrep være sentralt. I hovedsak vil jeg i dette kapittelet legge mer vekt på Gudem (1990) sine fem betingelser for en optimal læreplan implementering. Selv om den er skrevet for over 30 år siden, er Gudem fortsatt relevant å bruke og har blitt brukt innenfor vårt fagfelt blant annet av Hansen (2012) og Engelsen (2010).

3.1 Å sette læreplanen ut i livet

Mer enn noe annet så er det læreplanen som avgjør hva som skal være skolens innhold (Udir, 2015). Læreplanen for de ulike skolefag har i de siste tiårene stått i sentrum for

samfunnsmessig og skolepolitisk debatt (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Når vi snakker om læreplan så skal denne fortelle skolen og lærerne hvordan skolen drives. Imsen (2009, s. 192) sier at det er vanskelig å finne en god definisjon på hva læreplan er, men henviser til Stenhouse sin definisjon for å gi en konkret forklaring på begrepet læreplan.

«En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte». (Imsen, 2009, s. 192)

Vi kan tolke dette slik at læreplan skal fungere som en form for kommunikasjonsverktøy mellom de som er involvert i et utdanningssystem og for andre utenfra. Det er også viktig at læreplan er på samme nivå med skolens virkelighet for at læreplanen skal kunne la seg gjennomføre og bli iverksatt i praksis (Imsen, 2009, s. 192).

Gundem (1990, s.111) hevder at det er spesielt tre ulike forhold som har bidratt til at iverksetting av læreplaner er blitt gitt lite oppmerksomhet til både praktisk og teoretisk. Det første er at det eksisterer en formodning om at når læreplanen eksisterer, går resten av seg selv. Det andre punktet knytter seg til faktumet at det foreligger liten tradisjon for forskning samt utviklingsarbeid som er direkte rettet mot iverksetting av en læreplan (s. 111). Det tredje omhandler forvirring rundt grensen mellom læreplanens anliggende og undervisningen (Gress, 1988, s. 446; referert i Gundem, 1990, s. 112). Det synes fremdeles å tro at bare planen foreligger så vil iverksettingen følge av seg selv (Gundem, 1990, s. 112). Bak en slik «tatt for gitt» oppfatning er det grunn til å anta at det ligger ulike formodninger og antagelser. Taylor og Richards (1985, kap 3. referert i Gundem 1990, s. 112), drøfter ulike forklaringer som ligger til grunn for en slik innstilling fremdeles dominerer, her nevner de spesielt fire forhold; det første er skole og utdanning kan forbedres, det andre er dersom skolens folk og spesielt lærerne forstår hva det gjelder, vil endring skje. Det tredje er at samfunnsforhold gjør læreplanendring nødvendig og det fjerde, det er nødvendig med en sentraldirigert innsats. Ser vi på det tredje punktet, samfunnsforhold gjør læreplanendring nødvendig, antyder Gundem (1990, s. 112) en lite påaktet relasjon mellom læreplan og undervisning. Hun snakker om en avhengighetssituasjon hvor realiseringen av læreplan i større eller mindre grad er avhengig av at undervisning er rettet etter denne. I dette tilfellet ville det være vanskelig å gjennomføre en fagfornyelse om interessen og holdninger for endring ikke finner sted, eller at interessen blir videreført og de nye lokale planene blir tatt i bruk i undervisningen.

Læreplanen blir oppfattet og tolket på ulike måter og nivåer, enten det er på det sosiopolitiske nivået, skolenivået, undervisningsnivået eller det personlige nivået. Alle lærere tolker læreplanen forskjellig og læreplanen har ulike fremtredelsesformer «ansikter», avhengig av den som ser (Gundem, 1990, s.112; referert i Goodlad, 1979). Den måten skolen og lærerne oppfatter læreplan på, vil være utslagsgivende for hvordan den enkelte skoles «politikk» for å iverksette den blir. Ser vi tilbake på vår egen skolehistorie vet vi at retningslinjene for blant annet differensiering og valgfag som i M 71, ble tolket svært ulikt og dette førte til at implementeringen derfor ble veldig forskjellig (Gundem, 1990, s. 112). Vi kan også se eksempel på ulik implementering av læreplan fordi at lærernes og skolens tolkninger vil være preget av tidligere erfaringer og holdninger, som ofte knyttes til undervisningen (Imsen, 2009). Fordi den formelle læreplanen inneholder kompromisser på ulike områder, vil denne gi rom for ulike fortolkninger (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Derfor vil tolkning av læreplan aldri bli nøyaktig den samme for hver enkeltperson og bli oppfattet på forskjellige nivåer, fra skolepolitikere, skoleledelsen, lærere samt elevenes foresatte (Gundem, 1990, s. 112). Frem til M 85 og M 87 har tilpasning av nasjonale læreplaner til en lokal læreplan vært en avgjørende del av implementeringsprosessen. Ved at lokalt læreplanarbeid i dag fremstår som en implementeringsstrategi, kan det være viktig å tolke hva en slik tilpasning egentlig innebærer teoretisk og praktisk (Gundem, 1990, s. 113).

Når alt kommer til alt er det den enkelte lærers og skoles tolkning av læreplan og ansvar ovenfor denne som da blir bestemmende for hvordan læreplan blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Dette gjør hver enkelt lærer til hovedperson i læreplanimplementeringen (Gundem, 1990, s. 113-114). Viktigheten av at lærerne trekkes aktivt inn i utviklingen er avgjørende for hvordan de selv skal være forpliktet i sin undervisning. Vi ser at det foreligger ulike forhold knyttet til implementeringen, som må være klargjort og til stede for at implementeringen skal finne sted. Derfor vil jeg i denne studien fokusere på Gundem's fem punkter for en optimal læreplanimplementering.

3.2 Optimal læreplanimplementering

Som forklart tidligere i kapittelet trenger ikke endringer i den formelle læreplan å være et enstydig med forandringer i den gjennomførte læreplan. Læreplanprosessen er en viktig prosess for å innføre en ny læreplan. Gundem (1990, s. 110) forklarer at målet for implementering er at den skal kunne føre til en endring av den tidligere praksis. Hun presiserer at det er hver enkelt lærer som er hovedpersonen i selve læreplanimplementeringen,

i en implementeringsprosess så vil det være den enkeltes lærers tolkning av læreplanen og valg av metode for å utøve denne i praksis som vil tydeliggjøre endringen når en ny læreplan iverksettes (Gundem, 1990, s. 113). Hun presiserer at læreplanimplementeringen er avhengig av ulike forhold og avhengig at hver enkelt lærer forplikter seg ovenfor innholdet i læreplanen. Selve implementeringen er avhengig av eksterne systembetingede forhold utenfor lærernes rekkevidde som for eksempel er knyttet til økonomisk og ressursmessig art. Samtidig vektlegger hun hvordan lærernes synspunkter og tanker (oppfatning) om hvorvidt en implementering er mulig ut ifra de rammene som er blitt gitt (Gundem, 1990, s. 114). Videre forklarer Gundem (1990, s. 115) om fem punkter som er utarbeidet av Gress på 1980-tallet, disse er beskrevet som vesentlig og avgjørende i forhold til en optimal implementering. Gress (1973, 1980) fastslår at disse betingelsene som er beskrevet er avgjørende;

1. Minst mulige komplekse læreplanendringer som er mest kompatible med andre læreplanendringer.
2. Blant erfarne og profesjonelt trygge lærere.
3. Når lærere har vært involvert i planlegging, forstå rolleforventninger i implementering, og har tilgang til personalets utviklingsressurser etter behov.
4. Et stabilt nærmiljø og en skoleledelse som prioriterer ut fra læreplanen
5. Med tre til fem års forandring og tilstrekkelig ressursbevilgning.

Det første betingelsen understreker at endringene må ikke være for radikale/komplekse, men som lett kan tilpasses og har en god mulighet til å bli iverksatt. Eksempel på dette er at en forandring kan tilpasses lærerens praksis i skolen. Med andre ord, endringer gjort i læreplan for kroppsøving må ikke være for omfattende og den må lett kunne bli tilpasset kroppsøvingslærernes gjeldende praksis i skolen, en avgjørende faktor for at endringene blir implementert i deres undervisningspraksis.

Den andre betingelsen for optimal implementering understreker betydningen av at lærerne føler seg profesjonelt trygge, det innebærer at læreren bør helst føle seg trygg på at endringene er mulige og gjennomføre ut ifra lærernes egne kvalifikasjoner (Gundem, 1990, s. 115). Av den grunn må lærerne unngå å bli satt i en situasjon hvor de stadig må endre seg i stor grad i forhold til de nye kroppsøvings læreplanene, det vil skape profesjonell usikkerhet som kan oppleves frustrerende.

Den tredje betingelsen for optimal implementering beskriver lærernes rolle i forbindelse med implementeringen av læreplaner. Gudem (1990, s. 115) hevder at lærerne har mulighet til å påvirke og være involvert i deres planlegging av læreplan, samt en tydelige rolleavklaringer og de ansatte har de ressursene de behøver og forstår hva som forventes av dem. I praksis vil dette innebære at selv om lærerne har ulike roller i implementeringen av en ny læreplan, må alle lærere gis mulighet til å være involvert.

Den fjerde betingelsen som er avgjørende for en optimal implementering er viktigheten av nærmiljøet samt skoleledelsens holdning. Her trekker Gudem spesielt frem holdninger i skoleledelsen, og dersom skoleledelsen prioriterer ut ifra læreplan vil det virke positivt inn på lærerens implementering av læreplan. Ved å ha tilstrekkelig kursing kan skoleledelsen ha en påvirkning på lærernes implementering av læreplan. Ved mangelfull kursing kan dette virke hemmende på iverksettingen av læreplanen. Vi ser også at skoleledelsens holdninger og en skoleledelse som prioriterer ut ifra planen vil virke positivt på implementeringsprosessen i kroppsøving (Gudem, 1990, s. 112).

Den femte betingelsen Gudem (1990, s. 116) peker på er tidsperspektivet som en vesentlig faktor for implementering. Det poengteres ut ifra foreliggende forskning at iverksetting av en læreplan under gode betingelser vil ta tre til fem år (Gudem, 1990, s. 116; Engelsen, 2010, s. 63; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Med andre ord, ved innføring av ny læreplan i kroppsøving vil tid avsatt til å utarbeide gode undervisningsplaner være avgjørende for lærers undervisningspraksis og til fordel for elevene.

I denne omgangen er læreplanen «ny» og ulike områder ved forskrift er revidert. Ved at læreplanen har blitt videreutviklet og fått inn nye momenter, samt at det er igjen noen momenter fra den gamle vil det trolig ta rundt tre til fem år å iverksette læreplanen, avhengig av lærernes og skolens forståelse og iverksetting av planene. Læreres opplevelse av implementeringsprosessen samt skolens forståelse rundt arbeid med den nye planen ser vi vil være avgjørende for iverksetting av ny læreplan. De fem ulike betingelsene for læreplanimplementering vil jeg ta opp og hvordan disse er blitt tatt i betraktning og oppfylt vil bli diskutert videre i drøftingskapittelet (kap 6.0).

3.3 John Dewey - Erfaringsteori

John Dewey er en av grunnleggerne til pragmatismen. Pragmatismen anses å skille seg ut fra ulike andre teorier hvor den vektlegger hvordan vi mennesker blir påvirket av våre egne og

andres handlinger (Säljö, 2016, s. 89). John Dewey's (1916, referert i Manger, 2013, et al., s. 199-200) pedagogiske teori bygger på to viktige elementer, første er erfaring og andre er refleksjon. Disse to ses på som avgjørende for menneskers forståelse av kunnskap samt hvordan de tilegner seg denne kunnskapen, dette blir utviklet gjennom aktivitet. «Learning to do by knowing and to know by doing», oversatt kan dette bety at «Vi må lære hvordan vi skal handle ved å skaffe oss kunnskap om det vi gjør.» Bak dette uttrykket ligger John Dewey sitt kjente uttrykk «learning by doing» som blant annet førte til at mange misforstod hva Dewey mente. Ofte måtte han presisere at han ikke mente at skolene skulle endre og bytte ut skolebøker og læremidler med fysisk arbeid. Dewey mente at den aktive delen ved erfaring *doing* må bli etterfulgt av den passive delen (reflecting-as we suffer or undergo the consequences of our actions»). Det vil si at når Dewey pratet om *doing* mente han å si at det er en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap (Dewey, 1910, referert i Manger, et al., 2013, s. 199). Dewey presiserer at læring skjer gjennom menneskelig aktivitet, som vil si at vi lærer gjennom erfaringer og bearbeider disse handlingens som blir utført. Etersom læring er aktive prosesser, vil kunnskap være i handlingene våre altså noe vi bokstaveligstalt gjør. Læringsprosessen betrakter John Dewey som dynamiske. Mennesket lærer ikke kun gjennom aktivitet, men blant annet ved å systematisk reflektere over hva vi gjør, samt det vi arbeider med, gjennom stadig rekonstruksjoner av erfaringene som er gjort tidligere og kunnskap som vi allerede har, når vi imøtekommer ny informasjon i dette tilfellet gjennom lærebøker, forelesninger, kursing, seminar o.l. (Dewey, 1910, referert i Manger et al., 2013, s. 200).

Dewey (1910) hevder at vi alltid lærer gjennom en kontinuerlig prosess, selv om det verken er intendert eller planlagt. Kunnskap og læring en endeløs prosess. Gjennom ulike situasjoner får vi eller tilegner vi oss erfaringer. Situasjoner er møtepunkter mellom individer og mellom individer og omgivelsene (Dewey, 1910). Dewey skiller mellom to former for erfaringskontinuitet det ene er preget av vanehandlinger, der vi handler nesten automatisk. Som for eksempel å svømme eller sykle. Det andre er situasjoner mennesket oppfatter som problematisk, dette oppstår når man må løse problemer, må stoppe opp, tenke over hva man skal gjøre, deretter gå systematisk til verks (Dewey, 1910, referert i Manger, et al., 2013, al., s. 200-203).

I min studie er jeg ute etter denne refleksjonen i sammenheng med hvordan kroppsøvingslærere opplever og oppfatter fagfornyelsen. Kroppsøvingslærerne har dannet seg erfaring fra den tidligere læreplanen, til å reflektere og arbeide med den nye læreplanen i

kroppsøving, her danner de seg nye erfaringer og ny forståelse (Säljö, 2016, s. 89). Jeg vil blant annet i min studie se på hvordan samhandlingen er i skolen, dette gir en form for refleksjon. Han poengterer læring gjennom å undersøke noe nytt, å kunne arbeide systematisk samt omforme kunnskap til noe vi mennesker/lærere forstår eller behersker, vil kunne berike erfaringene våre (Säljö, 2016, s. 89). I dette tilfelles opplevelsen av implementeringsprosessen og fagfornyelsen. Vi kan se dette i sammenheng med at kroppsøvingslærerne går igjennom en undersøkelsesprosess under fagfornyelsen. I studien vil jeg se på erfaringers kontinuitet, hvor det vil være viktig å skille mellom de tidligere erfaringene samt hvilke erfaringer de har anskaffet seg ved arbeidet med fagfornyelsen. I tillegg vil jeg se på hvordan de reflekterer rundt deres opplevelser av denne fasen, noe som kan ha betydning for hvordan de arbeider videre med neste implementering. Dette vil jeg diskutere i lag med Gundems teori i diskusjonskapittelet (Kap 6.0).

4.0 Metode

Ifølge Dalland (2017, s. 51) kan en metode ses på som en fremgangsmåte og et middel til å kunne løse problemer samt komme frem til ny kunnskap. Siden en metode tjener ulike formål finnes det ulike arsenal av ulike metoder for adressere ulike problemstillinger. Ser vi på metode i en vitenskapelig forstand, så stiller det krav om ærlighet og sannhet, samt systematisering av tanker. Metode er et verktøy for å kunne besvare best mulig og belyse problemstillingen oppgaven er blitt stilt (Dalland, 2017, s. 51).

Jeg vil derfor i dette kapittelet redegjøre for de metodiske valg og avveininger jeg har gjort i arbeidet med studien. Først vil starte med å skrive om kvalitativ metode rettet til min studie, deretter begrunne valg av kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju, samt utvalgsprosedyre. Til slutt gjennomgå utforming av intervjuguide og intervjuene med kroppsøvlingslærerne, transkribering, analyse av intervju, etiske overveielser og studiens kvalitetskontroll (studiens validitet og reliabilitet). Gjennom kapitelet ønsker jeg altså å gjøre rede for hvordan jeg har tenkt, reflektert og brukt ulike metoder med hensikt om å gjennomføre et godt forskningsprosjekt.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsforskning ligger det til grunn to ulike vitenskapelige tilnærminger for å tilegne(fremskaffe) og analysere data fra samfunnet: kvalitativt og kvantitativ forskningsmetode (Tjora, 2012, s. 24). Til tross for at det foreligger ulike uenigheter innad i forskningsfeltet rundt hvilke av disse to metodiske tilnærming som egner seg best og gir mest valide data, foreligger det en felles forståelse av begge metoder som bidrar til en bred tilnærming. En mer konstruktiv måte å forstå ulike tilnærminger på er derfor å anerkjenne at ulike forskningsspørsmål og problemstillinger kan besvares bedre gjennom den ene tilnærmingen enn den andre (Tjora, 2012, s. 24). Kortfattet sagt vil «kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer». (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 95). Bruker forskeren kvantitativ metode vil forskeren gå i bredden for å innhente datamaterialet i form av tall, dette datamaterialet må være representativt, undersøkelser skal foregå systematisk samt vil forskeren ha en fjernhet til forskningsfeltet. Derimot hvis vi ser på kvalitativ forskning benytter denne seg av ord i data innsamlingen og analyse av datamaterialet, istedenfor å bruke kvantifiserbare data som en kvantitativ tilnærming (Bryman, 2016, s. 374). Den kvalitativ metoden går i dybden omkring mitt forskningstema (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46), det har nærhet til feltet, er fleksible,

den vil kunne fange opp meninger samt opplevelser som ikke vil kunne tallfestes eller måles (Dalland 2017). For å kunne innhentete kvalitative data og systematisere disse, kreves det at man har et bevisst forhold til hvilke type datamateriell man søker, og deretter velge den datainnsamlingsmetodikken i henhold til det, ikke omvendt (Buan & Karlsen, 1994, s. 217)

Innenfor den kvalitative forskningsmetoden er vi ute etter å undersøke og skape en forståelse av menneskers sosiale verden ved å ta del i den (Bryman, 2016, s. 375). For å få en større forståelse for hvordan lærere opplever implementeringsprosessen av ny læreplan har jeg valgt en kvalitativ forskningsstudie. I likhet med Bryman (2016, s. 375) vil jeg som forsker prøvde å ta en aktiv rolle i samhandlingen med kroppsøvingslærerne, for å bedre kunne forstå deres syn på læreplan og hvordan de opplever arbeidet med læreplan implementeringen.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativ arbeidsmetode egner seg godt til denne studien ved at det finnes lite forskning rundt temaet fra før, og det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet. Gjennom en kvalitativ tilnærming gir dette et grunnlag for at jeg kan fordype meg og utføre ulike analyser av de sosiale fenomenene (Thagaard, 2018, s. 12). Når vi snakker om det kvalitative forskningsintervjuet ønsker jeg å tilegne meg empiri som vil være dekkende samt omfangsrik informasjon i dette tilfellet om kroppsøvingslærerens opplevelse av fagfornyelsen og hvilken oppfatning de har på dette (Thagaard, 2018, s. 87). Innenfor kvalitativ arbeidsmetode finnes ulike metoder, for eksempel observasjon og intervju. Jeg har valgt kvalitativt intervju, fordi jeg ønsker å skape en forståelse av verdenen fra intervjupersonens side. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av intervju for å få rike beskrivelser av hvordan lærere har opplevd implementeringen av ny læreplan. Gjennom å bruke intervju har jeg fått et godt innblikk i lærernes opplevelser, meninger og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 89).

I mitt intervju var det viktig å lage en intervjuguide som var tilpasset problemområdet og det tema jeg ønsket å få svar på. Dette vil strukturere rekkefølgen og strukturen på spørsmålene som jeg stiller i intervjuet. Dette vil gi meg en helhet og datainnsamlingen vil være systematisk strukturert samt konkret. I tillegg sikre at viktige elementer i data ikke blir utelatt (Patton, 2015, s. 438). For at jeg skal kunne registrere samt fortolke ulike meninger som vil komme frem i intervjuet, er det viktig at jeg som forsker kommer med kunnskap knyttet til temaet intervjuet omhandler (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 166). Kvalitative forskningsintervjuer er en helhetlig samtale mellom forsker og informant som styres av forsknings temaet (Thagaard, 2018, s. 89). Temaet ble fastlagt på forhånd, slik vil jeg kunne

sørge for at de temaene som er viktige for at min problemstilling blir belyst i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2018, s. 91). Temaene omhandler kroppsøvingslæreres refleksjoner, erfaring, opplevelse av den nye læreplan og organisering rundt selve fagfornyelses prosessen.

Ved å bruke en strukturell tilnærming vil svarene jeg får være sammenlignbare fordi alle intervjupersonene har kommentert på de samme spørsmålene, med unntak av noen oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 91). Av den grunn vil jeg gjennomføre et semistrukturert intervju av kroppsøvingslærere. Hvor jeg har utarbeidet en intervjuguide med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål.

4.2.1. Semistrukturert intervju

I min studie vil det semistrukturert intervjuet gi fleksibilitet ved å endre på rekkefølge og formulering av de ulike spørsmålene underveis i intervjuet. Jeg som forsker får frihet til å stille oppfølgingsspørsmål, og får kontroll over hvordan spørsmålene blir stilt videre basert på hva informantene sier (Thagaard, 2016, s. 99). Et eksempel vil være når en ønsker å vite mer rundt en detalj. Dette ville gi meg et fyldig og godt datamateriale, som er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2017).

Ved at jeg som forsker styrer strukturen, vil utfallet føre til likeverdighet mellom intervjupersonene, i dette tilfellet kroppsøvingslærere. Relasjoner mellom intervjuperson og forsker er enn viktig del for å kunne innhente ønsket informasjon. I mitt intervju vil det være viktig med en tydelig rollefordeling mellom meg som forsker og kroppsøvingslærer. I forkant av intervjuet har jeg utarbeidet bestemte spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å få svar på temaene intervjuet skal omhandle; implementering og implementeringsfasen, tidligere erfaringer og læreres påvirkninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 170). I intervjuet vil jeg skape en trygg atmosfære mellom forsker og kroppsøvingslærer hvor maktforholdet er nedtonet, for at læreren skal kunne prate ut ifra sine erfaringer og meninger (Neumann & Neumann, 2012, s. 111-112). Siden jeg har kjennskap til disse lærerne, vil jeg ha en relasjon i forkant av intervjuet. Relasjoner mellom forsker og intervjupersonen er en sentral del for å kunne innhente ønsket data (Neumann & Neumann, 2012, s. 11). Relasjonen mellom forsker og intervjuperson er utfordringen så lenge forskeren vet mer enn informanten, vil relasjonen mellom forsker og informant ikke være relasjon fri for makt. Dette grunnet at forsker styrer intervjuet, noe forskeren er ment å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52-53).

Neumann og Neumann (2012, s. 78) hevder at hvordan vi opplever og oppleves av intervjupersonen vil ha en effekt på hvordan svarene til intervjupersonen utarter seg i intervjusituasjonen. Jeg har derfor reflektert over min rolle som forsker og hvordan min nærhet og kjennskap til de ulike kroppsøvingslærerne vil ha for en konsekvens i selve intervjusituasjonen. Jeg ønsker å framstå som ærlig og troverdig ovenfor kroppsøvingslæreren som intervjuer. Bryman (2016) siterer «The idea of an interview guide is much less specific than the notion of a structured interview schedule. The term typically refers to a list of issues to be addressed or questions to be asked in semistructured interviewing» (s. 496). På bakgrunn av dette utarbeidet jeg spørsmål innenfor fem ulike kategorier som ville svare på min hovedproblemstilling og mine to underproblemstillinger; Bakgrunn, gammel læreplan, arbeid med implementering, læreres opplevelse av implementeringsprosessen, ny læreplan. disse ble utarbeidet med bakgrunn i at jeg ønsket å få svar på; Hvordan kroppsøvingslærere opplever læreplanimplementering, hvordan skolens implementeringsprosess har påvirket lærernes opplevelse av implementeringen og hvordan lærernes tidligere erfaringer påvirker tolkning og oppfatning av den nye læreplanen. Innenfor hver kategori er det utarbeidet underspørsmål for å kunne besvare de ulike temaene. Etter utarbeidelsen av intervjuguiden, leste jeg meg opp på styrker og svakheter rundt bruk av intervju, deretter gjennomførte jeg et pilotintervju for å se om det var noen endringer som måtte gjøres i intervjuguiden, få tilbakemeldinger på hvordan jeg som intervjuer fremstod, i tillegg få innspill på om det var rød tråd i intervjuet samt innspill på intervjuguiden.

4.2.2 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju

For å kunne styrke mitt kvalitative intervju, er det viktig å være bevisst på ulike svakheter som kan dukke opp underveis i intervjusituasjonen. Ved å ha et kritiske blikk rundt intervjuet, ble jeg i større grad bevisst på svakhetene som kunne oppstå. Dette ført til at intervjuene ble gjennomført på en bedre måte. Bryman (2016) er kritisk til spesielt fire punkter, det første er at kvalitativ forskning kan bli for subjektiv, i betydningen av at forskingen ikke blir underbygget på bakgrunn av fakta, men i for stor grad preges av egne meninger og følelser. Her har jeg prøvd å forholdet meg objektiv i intervjusituasjonen og ikke påvirket situasjonen gjennom verbale ytringer (Neumann & Neumann, s. 12). Det andre er at det vil være vanskelig å replikere, kort sagt innebærer dette at det vil være vanskelig å kopiere intervjuet. Det tredje er kritikk rundt generaliseringsproblemer. Innenfor kvalitativ forskning benyttes det få informanter, sammenlignet med en kvantitativ forskningsstudie. Kvalitativ forskning møter ofte motstand rundt dette knyttet til at intervjuresultatene ikke kan generaliseres som følge av

for lite intervjupersoner (Bryman, 2016, s. 398; Kvale & Brinkmann, 2017 s. 148). I min studie vil det ikke nødvendigvis være mulig å generalisere for antall kroppsøvlingslærere, men det var heller ikke intensjonen i denne studien. Hvorvidt det jeg finner er representativt for kroppsøvlingslærere kan ikke nødvendigvis studien fortelle noe om. Det fjerde er mangel på åpenhet. Noen ganger vil det være vanskelig å se hva forskere eksakt har gjort eller hvordan forskeren har kommet frem til sine konklusjoner. Jeg har derfor vært nøyaktig og åpen i beskrivelse av fremgangsmåten, og hvordan jeg har kommet frem til mine konklusjoner (Bryman, 2016, s. 399).

I tråd med Kvale og Brinkmann (2017) vil det være nødvendig å diskutere styrker og svakheter rundt ledende spørsmål. Dersom jeg som forsker stiller ledende spørsmål til letpåvirkelige personer kan svarets validitet svekkes. Jeg er derfor nødt til å bruke spørsmål på riktig måte, hvor spørsmålet kan sjekke intervjubesvarelsenes reliabilitet for å kunne godta intervjuers tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 275)

På den skolen jeg ønsker å intervju er det ni kroppsøvlingslærere, hvor to har idrettsfag samt andre fag på skolen. Det er ikke sikkert jeg når en datametning (Charmaz, 2006, s. 113) basert på de deltakerne jeg har innhentet, men jeg valgte å ta en løpende vurdering underveis. Etter å ha gjennomført forskningsintervjuene vil jeg si at jeg har oppnådd et metningspunkt. Dette har jeg videre utdypet i metodekapittelet om ekstern validitet.

4.2.3 Pilotintervju

I min studie ble det gjennomført et pilotintervju for å sikre at intervjuet fungerte som jeg hadde tenkt og for å få erfaring med selve gjennomføringen (Bryman, 2012, s. 260).

Pilotintervju gav meg som forsker erfaring med intervjuguiden slik at jeg kunne endre den. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg erfare hvilke spørsmål som fungerte og ikke fungerte, og jeg ble mer bevisst på potensielle oppfølgingsspørsmål. For eksempel kunne jeg oppdage hvis et spørsmål virket uklart eller ikke ble besvart. Dette kunne skyldes at spørsmålet var forvirrende, dårlig formulert eller misforstått av informanten. Gjennom pilotstudie kunne jeg identifisere et slikt problem, og da forandre eller konkretisere disse spørsmålene (Bryman, 2012, s. 261). I pilotintervjuene kunne jeg identifisere spørsmål som kunne få informantene til å føle seg ukomfortabel og oppdage en tendens til at respondentens interesse faller på visse tidspunkt, dette er noe jeg ønsket å unngå i hoved-intervjuet (Bryman, 2012, s. 260). Her ble jeg bedre kjent med intervjuguiden og de ulike spørsmålene som stilles i den. For min del som ikke er veldig erfaren med intervjuer, ble pilotintervjuet en viktig del av min forberedelses

fase. Jeg fikk større innsikt i intervjuguidens struktur, og om strukturen fløyt bra eller ikke, og om det var gunstig å flytte på noen av spørsmålene for å skape en større helhet og flyt i intervjuet (Bryman, 2012, s. 261).

Jeg gjennomførte to pilotintervju sammen med to av mine medstudenter på campus. I tråd med Bryman (2012, s. 261) ble pilotintervjuene gjennomført på informanter som i størst mulig grad kunne sammenliknes med informanter fra hoved intervjuet. Begge medstudentene er ferdigutdannet kroppsøvlingslærere. Den ene medstudenten har årsstudium i samfunnsfag som tilleggsfag og arbeider som vikar på barne-/ungdomsskolen (i kroppsøving, leksehjelp) ved siden av masterstudie. Medstudent to hadde erfaring fra et teoretisk perspektiv og erfaring fra praksis undervisning. Etter de første gjennomføringene fikk jeg tilbakemelding på at jeg kunne endre oppstarten, i måten jeg presenterte den innledende informasjonen. Etter andre gjennomføring fikk jeg tilbakemelding på at jeg hadde en god rød tråd i intervjuet, samt relevante oppfølgingsspørsmål. Pilotintervjuene ble tatt opp på lydopptak, kalt Dikafon, som gir en sikker lagring. Etter å ha lyttet på lydopptakene ble jeg bevisst på hvordan jeg kunne stille spørsmål annerledes, samt hvordan jeg lettere kunne bruke oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg ble oppmerksom på at jeg ofte brukte «hmm» eller «emm» når jeg skulle stille spørsmål og skulle trekke pusten. Dette tenkte jeg ikke over underveis i første pilotintervjuet, men ble mer bevisst på i pilotintervju to. Pilotintervjuene hjalp meg å bli mer bevisst på hva jeg behøvde å ha med i intervjuet, som gjorde at jeg utviklet en bedre rekkefølge og struktur i intervjuguiden. Det gjorde at jeg endret oppstart i hvordan jeg formulerte meg, og jeg fikk bedre struktur i kategorien «opplevelse av implementeringsprosessen». Medelevene gav gode tilbakemeldinger om sin trygget og opplevelse i intervjusituasjon. Dette gav meg større trygghet før gjennomføringen av intervjuene med kroppsøvlingslærerne. Samt ble jeg oppmerksom på viktigheten av gode relasjoner mellom meg og informant (Neumann & Neumann 2012, s. 87).

4.3 Utvalgsprosedyre og utvelgelse av informanter

For å kunne besvare min problemstilling har utvalget i min studie blitt rekruttert gjennom en strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse ble gjennomført ved at jeg valgte ut de ulike informantene som har egenskaper eller de kvalifikasjoner som er strategiske for å kunne svare ut ifra min problemstilling og prosjektets teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 55).

Mine utvalgsriterier var at alle lærerne som ble rekruttert skal være kroppsøvlingslærere fra den samme videregående skolen, samt skal ha vært igjennom fagfornyelsen og samme prosess

tidligere. Noen av kroppsøvlingslærerne skulle ha opplevd flere læreplaner og noen andre som har hatt mindre erfaring som kroppsøvlingslærer. Disse utvalgs-kriteriene er i stor grad relevante for min forskning, ved at jeg fikk forskjellige datasvar fra lærere med ulik erfaringsbakgrunn. Ved skolen var jeg kjent med at det var kroppsøvlingslærere med ulik utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og kjønn, noe som gjorde skolen relevant for min studie. Jeg kontaktet rektor og avdelingsleder, personlig med et formelt informasjonsskriv hvor jeg spurte om lov til å kontakte og rekruttere kroppsøvlingslærere ved skolen deres, noe som begge aksepterte. Deretter gikk jeg strategisk til verks og kontaktet ni av ni lærere ved å stille opp med et formelt informasjonsskriv. Jeg fikk positivt svar fra seks av ni lærere, fra en og samme skolen. Disse overnevnte utvalgs-kriteriene var strategiske. Med tanke på kriterier for min utvelgelse av informanter kan dette knyttes til ønsket informasjon, utvikling av teori eller bli styrt av relevant teori (Thagaard, 2018, s. 55). Gjennom disse prinsippene for utvelgelse av informanter vil dette ha betydning for studiens konklusjon og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 56). Nedenfor vil jeg lage en tabell som viser kroppsøvlingslærernes fiktive navn, alder, utdanning, kjønn, arbeidserfaring og antall læreplanimplementering. I utvalget var det en kvinnelig lærer. På grunn av anonymiserings-hensyn innad på skolen så har jeg valgt å gi alle guttenavn, for at den enkelte ikke skal bli gjenkjent på skolen.

Lærer	Alders gruppe	Utdanning	Læreplanimplementeringer	Arbeidserfaring – innenfor kroppsøving
Knut	40-55år	Bachelor i idrett og kroppsøving	Tre implementeringer	14 år
Alfred	30-40år	Bachelor i idrett og Kroppsøving	To implementering	12 år
Tor	40-55år	Bachelor i idrett og kroppsøving, Årsstudiet i matematikk/mat og helse. Poeng i idrettspsykologi/trenerrollen	Tre implementeringer	16 år
Lasse	40-55år	Bachelor i idrett og kroppsøving. Mellomfag i idrett for funksjonshemmede. Et halvt år friluftsliv	En implementering	12 år
Per	40-55år	Bachelor i idrett og kroppsøving	En implementering	8 år
Frank	30-40år	Bachelor i idrett og kroppsøving, Årsstudium naturfag, Matematikk, Videreutdanning friluftsliv, Poeng i astronomi	To implementeringer	15 år

Figur 1

4.4 Gjennomføring av intervjuer

Dato og tidspunkt for de seks intervjuet ble avtalt via e-post. Alle seks intervjuene ble gjennomført på dagtid på et møterom eller grupperom. Før hvert enkelt intervju ble alle lærerne informert om intervjuets hensikt, bruk av båndopptaker, og hvordan informantens data ville bli lagret og håndtert i etterkant av intervjuet. Alle lærerne signerte på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. Rammen for intervjuene var på ca. 25-45 minutter. Før oppstarten av hvert intervju lå det en naturlig uformell prat, noe Naumann og Naumann (2012, s. 93) mener er viktig for at jeg som forsker skal kunne få en for forståelse og en

relasjon mellom meg og informanten. Som forsker hadde jeg nok nærhet og avstand til å oppnå en analytisk distanse.

Alle lærerne fremstod som interesserte og var imøtekommende. Jeg følte både før, under og etter intervjuene at gjennomføringen hadde en god flyt. To av lærerne virket nervøse i forkant av intervjuet men dette forsvant etter hvert som intervjuet startet. Den uformelle praten hjalp til å dempe nervøsiteten hos noen av lærerne. De fleste lærerne snakke ut ifra egne erfaringer og tanker rundt hvordan de opplever de ulike temaene jeg var innom i intervjuet. Intervjuene ble gjennomført hver sin dag, og det ble tatt hensyn til lærernes timeplan. Dermed hadde jeg god tid til å bearbeide og transkribere datamaterialet etter hvert intervju. Lærerne snakket konkret og utfyllende for hvert spørsmål, noen svarte mer på enkelte spørsmål som gjorde at intervjuet varte lengre. Jeg fikk stilt alle spørsmålene fra den utarbeidede intervjuguiden og stilt flere oppfølgingsspørsmål til de fire første informantene. De to siste informantene kunne jeg ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, for å få et mer utdypet svar rundt enkelte temaer.

Til tross for at jeg fikk stilt alle spørsmålene opplevde jeg å sitte igjen med flere ulikheter fra intervjuene. Ulikhetene kom av at noen lærere utdypet mer på ulike temaer, de fleste var korte og konkrete i svarene, og de virket å fokusere på temaet i sine svar. Noen lærere begynte å avvike fra samtaleemnet, men tok seg selv i det og spurte om de kunne få høre spørsmålet på nytt. Avsluttende i intervjuet fikk lærerne spørsmål om det var noe de ønsket å utdype eller prate om. Her var det kun to av lærerne som ønsket å tilføye noe de pratet på tidligere rundt deres opplevelse av læreplanimplementering, og deres læreplanpraksis.

Jeg har valgt å følge et viktig prinsipp av Neumann og Neumann (2012, s. 88) som omhandler å unngå å starte analyse og begynne å søke etter «riktig» tolkning underveis i intervjuene. Jeg så vekk fra egne erfaringer og meninger, slik at dette stod minst mulig i veien for å kunne få en dypere forståelse for lærernes meninger og erfaringer. Jeg stilte derfor mine oppfølgings spørsmål, slik at lærerne kunne gi et mer utdypende svar rundt det spørsmålet som ble stilt. Da unngikk jeg å styre mot et meningsspor før selve analysen. Derfor fikk jeg en dypere forståelse for hva lærerne ønsket å fortelle knyttet til studiens tema.

4.5 Transkribering av intervju

Etter gjennomføringen av intervjuene ble disse transkribert ved at tale ble omdannet til tekst (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). Selv har jeg personlig transkribert alt av datamateriell,

under vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt å transkribere og hvorfor jeg har valgt å transkribere intervjuene.

I transkriberingen skrev jeg ned ord for ord, altså alt av hva som ble sagt under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). Med andre ord skrev jeg om fra talespråk til skriftspråk, på den måten ble datamaterialet strukturert slik at det ble bedre egnet for min analyse, og det var lettere å få en god oversikt over datamaterialet. Denne struktureringen var begynnelsen på min analyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205-206). Transkribering var en lang og krevende prosess som gjorde at jeg transkriberte intervjuet så snart jeg var ferdig med det, som gav meg muligheten til å få med så mange detaljer som mulig. Ved å bruke lydopptaker kunne jeg spille av intervjuopptaket flere ganger som også kan være med å forberede transkripsjonene, hvor jeg kunne spole tilbake om jeg var usikker på noe (Silvermann, 2013, s. 253)

Underveis i prosessen må man velge om man skal transkribere ordrett eller gjøre det om til en formell skriftstil som er mer formell (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208). De seks informantene hadde en form for sleng uttrykk eller dialekt i større og mindre grad. Siden alle informantene var norsktalende, normaliserte jeg transkripsjonene. Jeg oversatte derfor informantenes dialekt og uttrykk til bokmål ved å transkribere på bokmål. Dette fungerte også som en anonymisering av enkeltindivider for at de ikke skulle være lett identifiserbare (Tjora, 2017, s. 174). Eksempel på dette kan være, at læreren sier «tru», i transkripsjonen står det «tror». Dette har også blitt gjort for å bevare meningsinnholdet i hva som blir sagt i intervjuene (Tjora, 2017, s.175). Jeg valgte å ta med pauser og «eh» fra informantene noe jeg anså som en del av lærernes refleksjon og forståelse av de ulike spørsmålene som ble stilt, hvor det var en del av informantenes betenkningstid.

Det er innlysende at muntlig språk ikke er det samme som skriftspråk, det har derfor vært viktig at jeg som forsker ikke taper visuelle ledetråder og informasjon under intervjuet (Tjora, 2017, s.175). Ved at jeg selv intervjuet og transkriberte unngår jeg å miste mye informasjon. I min transkripsjon forholdte jeg meg relativt detaljert til lydopptaket. Jeg har skrevet ned alt som ble sagt av ordbruk, tonefall, pauser underveis, latter, og tatt med bekreftende svar og lignende, noe jeg brukte for å holde flyt i intervjuene (Tjora, 2017, s. 174; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Jeg valgte å holde et høyt detaljnivå fordi jeg ønsket å ha med mest mulig datamateriale til analyseprosessen. På den måten var det lettere for meg å inkludere eller utelukke informasjon i analyseprosessen. Dette førte til mye rådata, det vil si data som er innsamlet, men ikke fordelt eller analysert. Dette gjør det mulig i analysen å kunne avgjøre

om data er relevant eller ikke. Etter å ha transkribert et intervju valgte jeg å skrive ned setninger og hvordan jeg opplevde intervjusituasjon, blant annet for å bevare mest mulig data. (Malterud, 2011, s. 77)

Det er transkripsjonene som danner grunnlaget for min analyse, transkripsjonene var til stor hjelp i selve analysearbeidet, men det er samtalene med kroppsøvingslærerne som utgjør mitt empiriske materiale. I min studie valgte jeg først å fokusere på transkripsjonsprosessen og deretter analysere dette (Tjora, 2017, s.175). Slik Braun og Clark (2013, s. 173) hevder ble transkripsjonen en del av min analyseprosess, der jeg som forsker valgte å bli kjent med mitt datamateriale.

4.6 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert intervjuene ved hjelp av Braun og Clark (2013) sin tematiske analysemodell. Dette innebærer at jeg sammenligner informasjon fra hvert tema fra alle informantene, for så å gå i dybden på dette (Thagaard, 2018, s. 171). Funnene i forskningen vil bli presentert og diskutert i lys av relevant teori i seinere kapittel.

Etter gjennomføring av alle transkripsjonene startet jeg analysen av det innsamlede datamaterialet. Ved å benytte den tematiske analysen av Braun og Clark (2013) har jeg tilegnet meg en dypere forståelse av intervjuene og hva datamaterialet omhandler. Tematisk analyse er en metode for å kunne identifisere, analysere og rapportere mønster eller temaer i datamaterialet. Den organiserer og beskriver datasettet ned til små detaljer (Braun & Clark, 2013, s. 79). På denne måten vil jeg kunne tilegne meg en dypere forståelse for lærerens meningsinnhold, i de ulike temaene. Jeg ser på dette som relevant for min studie ved at jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne har arbeidet med og opplevd læreplanimplementering samt påvirkninger rundt dette. Braun og Clarke (2006) har definert tematisk analyse i seks ulike steg, på norsk omhandler de:

1. Gjøre seg kjent med datamateriale.
2. Lage koder.
3. Formulere temaer.
4. Gjennomgang av temaene.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive rapport.

I fase 1) gjorde jeg meg kjent med innhentet data materialet, dette ved å lese det transkriberte materialet og lyttet til lydopptakene. I henhold til Braun og Clark (2006), valgte jeg å lese igjennom transkripsjonen en hel gang før jeg gikk over til koding. Jeg skrev deretter ned ulike notater og direkte stikkord, samt markerte ideer som jeg ønsket å gå tilbake til i påfølgende faser (Braun & Clark, 2006, s. 87). Fase 2) omhandler produksjon av innledende koder av datamaterialet. I tråd med Braun og Clark (2006, s. 88) har jeg i steg to lest og gjort meg kjent med datamaterialet og utarbeidet en første liste over ideer om hva som er i datamaterialet og hva som er interessant med de for analysen, disse kodene refererer til det mest grunnleggende segmentet eller informasjon som kan vurderes på en meningsfull måte, rundt fenomenet. Jeg samlet alle kodene fra transkripsjonene inn i en liste, denne listen bestod av 392 koder. Videre fjernet jeg koder som er like fra listen, slik at det kun gjenstår en kode med den samme betydningen. To eksempler på en kode som har blitt skrevet flere ganger er «Felles forståelse» og «Læreplanarbeid». Denne prosessen endte opp med 257 koder. Når alle data var kodet og sortert gikk jeg over i steg tre. Steg 3) omhandlet å formulere temaer ut ifra kodene (Braun & Clark, 2006, s. 89). I denne fasen leste jeg over kodene en del ganger, for å analysere og vurdere hvordan forskjellige koder kunne kombineres for et overordnet tema. Etter å ha arbeidet med denne prosessen en stund utformet det seg noen temaer. Underveis har jeg jobbet i kontinuerlig med å minke antall koder innenfor temaene, for å kunne komprimere antall koder. Dette gjorde jeg ved å ta i bruk visuelle fremstillinger som tankekart og ved å bruke en større tavle for å sortere ut de forskjellige kodene inn i temaer (Braun & Clark, 2006, s. 89). Til slutt i denne prosessen endte jeg opp med 19 temaer, disse kategoriserte jeg til seks hovedtemaer og 15 underkategorier. Under har jeg laget en illustrering av hovedtemaene og undertemaer i en tabell, slik var de kategorisert i fase tre;

ARBEID MED IMPLEMENTERING			
Erfaringsbakgrunn	Lokal læreplan	Begrepsforståelse	Glidende overgang
KOLLEGIALT ARBEID			
Felles forståelse	Diskusjon	Konkretisering	Erfarings sprik
TIDSPERSPEKTIV			
Langdryg	Nok tid	Tilrettelegging	
SKOLE (ORGANISASJON)			
Organisert	Styrt fra ledelsen	Positiv til Fagfornyelse	Tilpasninger
SAMFUNNET I UTVIKLING			
YTRE OG INDRE PÅVIRKNINGER			

Figur 2

Fase 4) omhandler at forskeren skal sjekke ut om temaene fungerer i forhold til de kodene utdragene(fase1) og hele datasettet(fase2), samt generalisere en tematisk oversikt av analysen (Braun & Clark, 2006, s. 91). I tråd med Braun og Clark (2006, s. 91) har jeg gått igjennom lydfilene på nytt for å kunne undersøke om mine temaer er i tråd med datamaterialet, i tillegg til å undersøke om noe av meningsinnholdet er blitt oversett, for å se om temaene kan forbedres. I tråd med Braun og Clark (2006) har jeg beveget meg frem og tilbake mellom stegene. Dette var en lang og krevende prosess hvor jeg så over kodene for de ulike temaene, for å finne en forbedring, om koden ikke passet inn under noen tema og i tillegg vurderte jeg hvorvidt temaet i seg selv kunne være et problem (Braun & Clark, 2006, s. 91). I denne fasen ble jeg oppmerksom på at temaet hovedtemaet «samfunnet i utvikling» og «Ytre/Indre påvirkninger» kunne endres til en underkategori. For å skape en større sammenheng mellom de ulike temaene og datamaterialet omformulerte jeg hovedtemaet «Arbeid med implementering» til «Implementeringsprosess» og undertemaet «Erfarings sprik» til «Erfaringskontinuitet» Jeg valgte å bytte plass mellom «Kollegialt arbeid» og «Erfaringskontinuitet» på den måten ble kollegialt arbeid en underkategori og «Erfaringskontinuitet» hovedtema. Nedenfor illustreres den endrede tabellen.

IMPLEMENTERINGSPROSESS			
Lokal læreplan	Tolkning og begrepsforståelse	Trinnvis overgang	Samfunnet i utvikling
ERFARINGSKONTINUITET			
Refleksjon og diskusjon	Kollegialt arbeid	Felles forståelse	Ytre/indre påvirkninger
TIDSPERSPEKTIV			
Nok tid		Tilrettelegging	Langdrygprosess
SKOLE (ORGANISASJON)			
Positiv til fagfornyelse	Organisert	Styrt fra ledelsen	Tilpasninger

Figur 3

Frem til nå har mine temaer blitt utarbeidet basert på mine koder, dette kaller Braun og Clark (2006, s. 84) for et semantisk nivå. Videre i min analyse ønsker jeg å gå over til et latent nivå. Latent nivå vil si å identifisere inderliggende meninger i mine data (Braun & Clarke, 2006, s.84). For at jeg skal bevege analysen fra et semantisk nivå over til et latent nivå, har jeg valgt å knytte teori inn i videre analyse. Jeg har da kommet frem til fire hovedtemaer, med 14 underkategorier, disse temaene illustreres i tabellen nedenfor.

IMPLEMENTERINGSPROSESS			
Lokal læreplan	Tolkning og begrepsforståelse	Trinnvis overgang	Samfunnet i utvikling
Lokalt læreplanarbeid en implementeringsstrategi	Tolkninger preget av tidligere erfaringer og holdninger. Krevende arbeid.	Tilrettelegging ut fra økonomi og ressurser.	Nye forutsetninger/forhold Endringer i praksis.
ERFARINGSKONTINUITET			
Refleksjon og diskusjon:	Kollegialt arbeid	Felles forståelse	Ytre/indre påvirkninger:
Rollefordeling og involvering. synspunkter og tanker	Læring gjennom erfaring og hverandre	Felles læreplanforståelse og vite hva som kreves av lærerne. Erfarings sprik	Holdninger og erfaringer. Samarbeid, Individuelt arbeid. Preget av vanehandling. Situasjoner mennesket oppfatter som problematisk.
TIDSPERSPEKTIV			
Nok tid		Tilrettelegging	Langdrygprosess
Vesentlig faktor under gode betingelser (og opplevelse av implementeringen)		Vesentlig for optimal implementering	Covid19 påvirkning
SKOLE (ORGANISASJON)			
Positiv til fagfornyelse	Organisering	Styrt fra ledelsen	Tilpasninger
Skoleledelsens holdninger; positive.	Prioriteringer ut fra læreplan	Ledelsens tilpasninger og tilrettelegging	

Figur 4

For å unngå at jeg har utelukket noe relevant data i mine temaer har jeg hørt på lydklippene, sett over kodingen, sammenlignet mitt datamateriale og temaene. Etter å ha definert og

navngitt mine temaer, har jeg utarbeidet en tilfredsstillende tematisk kart over mine data. I tråd med Braun og Clarke (2006, s. 92) i steg fem har jeg gjort en pågående analyse, for å kunne avgrense detaljer til hvert tema, samt den helhetlige historien som analysen forteller og utarbeidet en klar definisjon og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

I fase 6) har jeg skrevet resultatkapitlet, i denne fasen er det siste mulighet for analyse. Utvalg av overbevisende sammenhenger, sluttanalyse av utvalgte utdrag, relatert til analysen, til forskningsspørsmålet og litteraturen. Underveis i prosessen med å formulere mitt resultatkapittel, var jeg obs på om noen overskrifter eller temaer kunne forbedres for en større sammenheng (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

4.7 Etske overveielser/vurderinger

For at jeg skulle kunne svare på min problemstilling foreligger det ulike etiske hensyn før under og etter forskningsprosessen som må bli tatt i betraktning. Det vil alltid foreligge ulike etiske problemstillinger og dilemmaer knyttet til forskningsfeltet. Jeg valgte å forske på en skole jeg har noe kjennskap til, har er det her ulike overveielser sentrale. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora forkortet NESH (2016) er et faglig samt rådgivende organ. Denne har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å gi oss som forskere og forskersamfunnet informasjon/kunnskap om ulike forskningsetiske normer. Disse er rådgivende og gir veiledning. NESH bidrar til å utvikle forskerens og forskersamfunnets refleksjon for å skape en god vitenskapelig praksis. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for etiske dilemmaer og problemstillinger som jeg har reflektert rundt i arbeidet med denne studien.

I min forskning kommer jeg inn på personopplysninger i kontakt med andre mennesker, for at jeg skulle få gjennomført dette prosjektet måtte jeg melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste forkortet NSD. NSD har ulike retningslinjer for forskning i Norge, det er et personvernombud for forskning, de har ulike retningslinjer for oppbevaring av data og personopplysninger, taushetsplikt og anonymisering. For at de skulle kunne godkjenne min studie har jeg måtte sende inn en intervjuguide (vedlegg1), informasjonsskriv til lærere (vedlegg3), samtykkeerklæring (vedlegg3/4) og infoskriv som beskriver hvordan jeg som forsker skulle håndtere og lagre data underveis. Studien ble godkjent av NSD. Jeg tok dermed kontakt med skolens ledelse, og lærerne ved en skole etter godkjenningen.

I tråd med NESH (2016, s. 13-15) sine retningslinjer om å sikre god vitenskapelig praksis og ansvar for å informere forskningsdeltakerne, ble avdelingsleder i samsvar med rektor og kroppsøvlingslærerne informert gjennom et informasjonsskriv som omhandlet studiens formål, intervjuform, hvordan data vil bli behandlet, samt informantenes frivillige deltagelse. Vedlagt ved informasjonsskrivet lå en samtykkeerklæring. Dette gjort i tråd med NESH (2016, s. 14-15) sine retningslinjer for samtykke og informasjonsplikt. Ved det informert samtykke ble det informert om at deltagelsen er frivillig, og de kan trekke seg fra prosjektet om ønsket når de selv vil.

I min studie vil mine data og personidentifiserbare opplysninger vil bli oppbevart forsvarlig i forsknings studiens periode, deretter vil disse bli slettet (Thagaard, 2018). Dette vil si at alt av personlig data skal ikke være identifiserbar. Dette for å beskytte informantenes personvern samt forskningens fortrolighet (NESH, 2016). I tråd med NESH vil all informasjon om personlige forhold bli holdt konfidensielt og fortrolig ved å aidentifisere og anonymisere personlige opplysninger (NESH2016, s. 16). Lærerne har derfor fått fiktive navn, i transkripsjonen, det eneste som kommer frem er kjønn, utdanning og antall år i skolen. Dette er ment for å gi leseren en kontekst i forhold til lærervariasjon. Lærerne får mulighet til å lese intervjuet av dem selv, om dette er ønsket. Opplysningene er bekreftet og godkjent av lærerne, slik at jeg kan bruke og vise deres materiale som bygger på deres uttalelser. Skolen er ikke navngitt (X skole). På denne måten har jeg kunne opprettholdt et godt personvern og at jeg som forsker kunne fortolke et utsagn uten misforhold. Alt av datamateriell er blitt oppbevart i forsvarlig stand i tråd med NSD og NESH (2016, s. 17-18) i henhold til deres retningslinjer for lagring av personopplysninger. Ut ifra praktisk forskningsetikk vil mine data befinne seg på et sted. Mitt datamateriell er lagret på en server, i en TSD mappe som er basert på en feide-innlogging, denne har innebygget et personvern som sterkt reduserer sannsynligheten for sikkerhetsbrudd (privacy by design) (Høgskolen i Innlandet, 2020). Dokumenter som jeg har skrevet ut samt notater har blitt oppbevart i et låst skap. Alt av datamateriell vil bli slettet etter prosjektets slutt og sensurfrist på masterprogrammet Master i kroppsøving og idrett, ved Høgskolen i innlandet, campus Elverum.

Ved at jeg som forsker har kjennskap til intervjudeltakerne er det noen etiske problemstillinger til selve intervjusituasjonen, dette knyttet til hvor personlig og nærgående spørsmål jeg som forsker stiller. Jeg har forholdt meg til intervjupersonen slik det er beskrevet i Helsinkideklarasjonen, dette har vært en tydelig rettesnor i mitt forskningsprosjekt. Hvilket

har blant annet satt fokus på at det skal være avstand mellom meg som forsker og intervjupersonen, samt forholdet mellom feltfortrolighet og det å være nære intervjupersonen (NESH, 2016). Ut ifra Naumann og Naumann (2012, s. 110-111), har relasjonene mellom forsker og intervjupersoner mye å si i forhold til hvordan jeg som forsker skal forholde meg til intervjupersonen. I tillegg vil nærhet og avstand til intervjuobjektet og hvordan jeg som forsker fremstår være viktig i forhold til min forskerrolle. I intervjusituasjonen har det vært viktig for meg som forsker å respektere informantenes grenser, for at de skal kunne føle seg trygg i intervjusituasjonen og ikke velger å holde tilbake informasjon. Fra min subjektive side under gjennomføringen opplevde jeg ikke at informantene følte ubehag når de måtte svare på spørsmål når det begynte å bli personlig eller nærgående, knyttet til tanker rundt selve opplevelsen av fagfornyelsesprosessen, samarbeid i gruppe og erfaringer. Selv opplevde jeg at informantene virket trygge på intervjusituasjonen, i tråd med Naumann og Naumann (2012, s. 109-112).

4.8 Studiens kvalitet

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning benyttes tre ulike kriterier disse er reliabilitet(pålitelighet), validitet(gyldighet) og generaliserbarhet som en indikator på god kvalitet (Tjora, 2021, s. 259) Som forsker ønsker man god kvalitet på det innsamlede datamaterialet underveis i prosessen, det er derfor viktig å kunne vurdere om resultatene som kommer frem i analysen er gode nok. Kvaliteten anses å være gode nok hvis det innsamlede datamaterialet er bra nok til å besvare studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 237). Det er derfor viktig at jeg som forsker redegjør for hvordan jeg har gått frem i arbeidet for å skape data, deretter må leseren selv vurdere hva som er troverdig i studien (Thagaard, 2018). Jeg har derfor prøvd å gi rike beskrivelser og være transparent rundt de metodiske valgene som har blitt gjort.

4.8.1. Validitet

Slik Malterud (2011, s. 181) siterer innebærer validitet å kunne stillespørsmål om kunnskapens gyldighet som skal kunne presisere mulighetene og begrensninger ved en studie som er gjennomført. Validitet innenfor kvalitativ forskning omhandler hvor godt og relevant datamaterialet som representerer virkeligheten er for studiens problemstilling og forskningens gyldighet. Gyldighet handler om at det skal være logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, samt de ulike spørsmål som man søker å finne et svar på, kort sagt forholdet mellom undersøkelsen og verdenen den undersøker (Johannesen et al., 2016; Tjora,

2021, s. 260). Dataene som blir brukt i studien må være så gyldig som mulig. For at min masteroppgave skal styrkes må jeg ta utgangspunkt i forskning som innebærer hvordan lærere opplever læreplan implementering og hvilke påvirkninger som spiller inn på læreplan og gamle læreplan/fagfornyelser i kroppsøvfingsfaget. Dette omhandler å benytte begreper, og forklaringer innenfor forskningstemaet (Johannessen et al., 2016). Ved at jeg har valgt å ta i bruk artikler hvor forskningen rettes mot Norge er at disse er i størst grad relevant for min studie når jeg ønsker å forske på norske kroppsøvfingslærere og den norske implementeringsprosess. Jeg vil allikevel være åpen for forskning som er gjort i utlandet, med et kritisk blikk.

4.8.2 Intern validitet

Thagaard (2018, s. 189) understreker viktigheten med at forskningen må være reliabel for å kunne styrke den interne validiteten, dette hovedsakelig i forbindelse med at vi styrker validiteten ved å gå kritisk igjennom analyseprosessen. Jeg har derfor vært åpen i mitt analysearbeid ved at jeg har vært nøye med å beskrive detaljerte beskrivelser trinnvis underveis i analyseprosessen, dette har jeg gjort ved å bruke Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysemodell. Dette vil gjøre det lettere for leseren å vurdere rundt forskningens kvalitet.

Intern validitet vil si at jeg har en sammenheng om resultatene fra intervjuene ser ut til å beskrive det man har studert, altså hva som er sant (Bryman, 2016, s. 384; Malterud, 2011, s. 22). I min masterstudie har hensikten vært å undersøke hvordan kroppsøvfingslærere opplever fagfornyelsen og hvordan de bli påvirket av omverdenen og tidligere erfaringer med læreplan. For å kunne skape en større innsikt rundt kroppsøvfingslæreres oppfattelse og erfaringer har jeg derfor i flere omganger lest transkripsjonene fra intervjuene i analysearbeidet og hørt på de ulike lydfilene, deretter har jeg prøvd å sammenligne de ulike utarbeidede temaene. Som følge av dette har jeg presentert læreres opplevelse og deres påvirkninger/erfaringer knyttet til implementeringen av kroppsøvfingsfaget på en god helhetlig måte. De ulike funnene jeg kom frem til vil i etterkant bli presentert i lys av relevant teoretisk rammeverk, analyse og resultatkapittelet.

Ifølge Bryman (2012, s. 386) vil jeg kunne styrke den interne validiteten ved å gjennomføre triangulering samt observasjon. I min studie har det ikke vært hensiktsmessig å triangulere eller observere, da jeg ikke har sett på dette som nødvendig ut ifra min problemstilling. Fordi mitt tema for denne studien handler om kroppsøvfingslæreres opplevelse av

implementeringsprosessen og erfaringer samt på virkninger rundt dette, vil dette være vanskelig å få øye på i en observasjon og min erfaring med observasjon. Dette er en av grunnene jeg valgte intervju, for at jeg lettere skulle finne svar på min problemstilling.

4.8.3 Ekstern validitet,

I kvalitative studier tar man sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018, s. 193). Av den grunn er det våre tolkninger av resultatet som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelser av ulike mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 194). I følge Malterud (2011, s. 22) omhandler ekstern validitet, overførbarhet.

Overførbarheten i studien viser til hvilken grad mine resultater kan generaliseres og være relevante i andre sammenhenger (Bryman, 2012, s. 384). Bryman (2012, s. 384) hevder at i kvalitative studier er fortolkningene som danner grunnlaget for den eksterne validiteten. Disse fortolkningene blir utviklet underveis innenfor studiens rammer og andre sammenhenger, fortolkningene som man kommer frem til skal ligge til grunn for hvor overførbare resultatene og værers gyldig i forhold til virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). Han argumenterer i tillegg mot at dersom leseren, for eksempel forskere på fagfeltet med tidligere erfaringer drar kjensel på fortolkningene mine, vil dette kunne påvirke studiens overførbarhet. I tråd med Bryman (2012) og Thagaard (2018, s. 194) vil jeg vise hvordan denne studien vil være relevant i større sammenhenger basert på en enkeltstående studie og argumentere for mitt grunnlag til mine fortolkninger.

I min studie tenker jeg resultatene kan gjenkjennes av andre forskere og kroppsøvingslærere. Ved at utvalget av informanter var relativt lite, vil nok ikke alle kunne gjenkjenne seg i alle resultatene. På skolen var det ni fulle kroppsøvingslærere hvor kun seks tok del i undersøkelsen, det var det usikkert om jeg ville nå en datametning (Charmaz, 2006, s. 113), basert på de informantene jeg hadde innhentet. Allikevel oppdaget jeg at de siste intervjuet jeg hadde ikke bidro til noe vesentlig nytt i datamaterialet, og opplevde derfor et bredt datautvalg og datametning. Jeg vil også tro at resultatet fra denne studien kan representere flere enn de seks kroppsøvingslærerne jeg intervjuet, selv om funnene ikke kan generaliseres. Jeg tror det vil også finnes andre ulike meninger utover det som er framstilt i denne forskningen.

4.8.4 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet omhandler andre forskeres mulighet til å kunne reprodusere resultatene i forskningen (Thagaard, 2018, s.187) I kvantitativ forskning er reliabilitet relevant, reliabilitet er derimot lite relevant i kvalitativ forskning fordi den situasjonen informanten befinner seg i,

deres uttalelser samt tanker og meninger rundt implementeringen, tidligere erfaringer og påvirkninger, og grunnet min fortolkning av disse uttalelsene og tanker rundt tematikken, vil ikke være lik fra intervjusituasjon til intervjusituasjon (Thagaard, 2018, s.187-188). Å ha en grundig beskrivelse av forskningsprosessen vil gi forskningen en større reliabilitet. Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 19). Reliabilitet knyttes til hvordan vi utvikler data. Dette innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av den kontakten vi har etablert med deltakerne i feltet, samt de ulike inntrykkene vi har av forløpet i forskningsprosessen. Reliabiliteten baserer seg på av vi gjør rede for hvilken betydning erfaringer i forskningsfeltet har for hvordan datamaterialet har blitt utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har derfor i tråd med Thagaard (2018, s. 188) og Silvermann (2014, s. 84) gitt konkrete og detaljert beskrivelse trinn for trinn i studiens metodekapittel og gjennom analysemetoden, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen, dette for å styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (transparent). Mine detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder, styrker sammenhengen i studien og studiens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 188).

Når vi ser på min erfaring med intervju og analyse av datamaterialet er denne liten, dette vil ha en betydning for vurdering av troverdigheten i studien. Ved at jeg er en fersk forsker tenker jeg dette kan påvirke studiens troverdighet. Jeg har gjennom beskrivelse av transkripsjonene og gjennomføring av intervju, poengtert at jeg har valgt å skrive ned en så detaljert beskrivelse som mulig av intervjuet. Å gjennomføre flere intervjuer og transkripsjoner har gjort meg tryggere på intervjurolle og analysemetoden. Jeg har også kommentert mine refleksjoner over konteksten for utvikling av datamaterialet og hvordan mine relasjoner mellom meg om forsker og deltakerne i feltet hadde en betydning for utvikling av datamaterialet. Mine erfaringer generelt knyttet til intervju og analyse av det innhentede datamaterialet vil også ha en påvirkning på mine funn. Jeg mener allikevel at mine data i denne studien utvikles på en troverdig og pålitelig måte, ved at jeg har fulgt veiledning fra relevant teori, beskrevet i metodekapittelet, samt råd og tips fra min veileder, som derimot har en stor del mer erfaringer enn hva jeg selv har. I tråd med Johannesen et al., (2016), skulle leseren være i tvil, har jeg som forsker avgitt en detaljert beskrivelse av studien som er blitt gjort, dette vil gjøre det lettere for leseren å spore opp, empirisk datamateriale og hvordan jeg har kommet frem til endelig resultat.

5.0 Resultater

I dette kapittelet vil studiens funn bli belyst. Med andre ord, jeg kommer til å løfte frem funn knyttet til lærernes opplevelser av implementeringsprosessen, og hvordan skolens tilrettelegging og samt lærernes tidligere erfaringer påvirker lærernes oppfatning av den nye læreplanen. Kapittelet er strukturert i fire underkapitler som tar for seg de fire temaene jeg har identifisert: «lokalt læreplanarbeid», «erfaringskontinuitet», «tidsperspektiv», «skolen som organisasjon», jeg vil gå nærmere inn på dette i kapitlene nedenfor.

5.1 Lokalt læreplanarbeid

Etter å ha analysert mine intervjuer fant jeg at flere av lærerne hadde et relativt likt syn på det som kan omtales som det lokale læreplanarbeidet, mer spesifikt arbeidet som ble gjort på hver enkelt skole i forbindelse med høringsuttalelser, diskusjoner i kollegiet. En fellesnevner som kom tydelig frem tidlig i intervjuene var hvordan de har klart å utvikle en lokal læreplan, noe de har opplevd har vært nyttig. Alle lærerne beskrev læreplan i kroppsøving som et hjelpemiddel i undervisning, noe de forholdte seg til, jobbet ut ifra store mål som de forenkler og tilpasser lokalt ut fra de forholdene de har. Blant annet ser Alfred på læreplanen som en slags

Veileder i forhold til hvordan man kan sette opp års-løpet i en kroppsøvingsklasse, også har vi utarbeidet lokale læreplaner som vi bruker veldig mye, et fint hjelpemiddel i forhold til hva man skal se etter og ha med og hva elevene skal kunne etter videregående.

Samtidig er Alfred opptatt av læreplanen ikke skal «styre alt for mye av det jeg planlegger», Alfred mener istedenfor at han «prøver å huske å ha med de viktigste elementene» for at «elevene får den opplæringen de har krav på». Også Lasse ser på læreplanen i kroppsøving som en slags «beskrivelse av hva faget skal inneholde» og at læreplanen er med på å sikre at faget blir «variert og gøy». Samtidig påpeker Per at «i jobben [som lærere] er det læreplan i kroppsøving vi må rette praksisen vår etter». Med andre ord et «styringsdokument med retningslinjer» som lærere må forholde seg til.

Noe mange lærere fremhevet, var arbeidet med å utvikle en lokal læreplan som en sentral del av implementeringsarbeidet. Under dette arbeidet med å utvikle lokal læreplan hadde lærerne litt ulike roller. Blant annet hadde Lasse og Frank i hovedoppgave å utarbeide en lokal læreplan for vg1. De arbeidet «sammen med den på Teams og skrev på en fells One Note» de

sammenlignet først «den gamle og nye læreplan» deretter valgte de å «dele opp i overordnet og kompetansemål». Frank utdyper at de «så på overordnede del først, hvordan kan det brukes i læreplan deretter så vi på kompetansemål» De endte da til slutt opp med «et utkast til en årsplan». I tillegg til å ha ulike roller hadde også lærerne ulike opplevelser fra arbeidet med den lokale læreplanen. Lasse og Frank, som hadde i hovedoppgave å utarbeide en lokal læreplan, opplevde «mye arbeid». Frank utdyper å ha «jobbet en del med den nye lokale læreplanen», han forteller videre at de gjorde det med hensikt for «å kunne legge inn gode føringer for hvordan de[avdelingen] skulle undervise med den nye lokale læreplanen». Her poengterer Frank viktigheten i hvordan de skal ta i bruk den nye lokale læreplanen i deres undervisningspraksis. Lasse beskriver starten av arbeidet som «intens» og at de begynte «i hujj og hast[...] på våren, for å lage en lokal variant».

Knut og Per hadde en noe mindre fremtredende rolle, men å sette seg inn i den nye læreplanen. I likhet med de andre lærerne gav de uttrykk for at de hadde arbeidet en del med den nye læreplanen. De hadde arbeidet lite individuelt med endringene, men at de derimot hadde arbeidet mye i kollegiet og på tvers av skolen. Per forklarte at de hadde arbeidet og hadde blitt organisert på ulike måter, for eksempel hadde de «arbeidet på flere plan» dette var «i grupper på tvers av skolen, avdelinger med det overordnede og generelle delen [...] vi har arbeidet i grupper eller to og to, og da alene har jeg jobbet ganske lite». Alfred utdyper også at arbeidet har bestått i å se på læreplanmål og hva som eventuelt var annerledes fra den nye planen og den gamle. For eksempel hevdet Alfred at de «diskuterte [...] hvordan vi tolket den nye planen hver for oss[...] og da satte vi opp en lokal læreplan med hva vi tolket den nye læreplan som».

Tor opplevde derimot at det ikke var så mye samarbeid i grupper men «det har måtte blitt veldig selvstendig arbeid», han begrunner med at de ikke har «gått igjennom det så veldig mye felles». Men i likhet med Knut og Per har de «jobbet på One Note, sammenlignet gammel og ny læreplan for å trekke en konklusjon» allikevel opplever Tor at han har «jobbet en del selvstendig».

I læreplanarbeidet opplevde Knut at de i kroppsøvingsavdelingen «har drevet med den [nye læreplan] i en glidende overgangen allerede noen år». Han poengterer at han «opplever at de passer mer inn i den fagfornyelsen som kommer nå». Dette gjaldt også flere av lærerne. Knut begrunner videre denne oppfatningen av at elever tar større del i undervisning ved bruk av den læreplanen de har nå, han siterer:

De siste årene så er det veldig få som sitter på tribunen [...] jeg tror at vi har fått ufarliggjort det og at det ikke er skummelt å ha kroppsøving på vgs, det er gøy og morsomt. Å skape glede ved å være i aktivitet, og da føler jeg at fagfornyelsen kommer litt etter oss og det faller naturlig inn i det vi har drevet med, og det tror jeg mange føler på.

Lasse sier derimot at han ikke opplever at de som skole allerede har jobbet noe med den nye læreplan før den kom ut han sier «vi har drevet på med samme hele tiden [...] det har ikke vært noe tilnærming til noe nytt før vi fikk den nye og måtte lage en ny».

5.1.1 Gradvis og «seig» innføring

Flere av lærerne beskriver at de har hatt en gradvis innføring over lengre tid, fra høringsuttalelser, videre til ny læreplan, som til slutt endte i utarbeidelse av ny lokal læreplan. Et av de første trinnene i den gradvise innføringen var å lese utkast til ny læreplan og sende høringsinnspill. Tre av kroppsøvingslærerne sier de ikke har vært med på å sende inn høringsinnspill. Per, Frank og Tor trekker frem at de har fått tilbud om å sende inn høringsinnspill og forteller at de har sendt inn noe felles, det de har gjort var «å diskutere ting på avdelingen». Blant noen av lærerne foreligger det usikkerhet knyttet til om det er innsendt noe felles dokument til høringsinnspill, Tor sier «det er vel kanskje blitt sendt inn noe enkelt på avdelingen her underveis». To av lærerne beskriver usikkerhet rundt deres deltagelse i høringsinnspill, de med å begrunne dette med å si «så har jeg vel ikke tatt så mye ansvar heller, i og med at det har blitt så lite arbeid rundt det. Ikke har vi hatt et fagteam og ikke har vi hatt så mange møter» (Tore). Knut poengterer at «det kommer litt an på hvilke roller man har fått tildelt». Studiens funn viser at ikke alle har vært med på alt. Noen har hatt fremtredende roller, mens andre har hatt litt mindre fremtredende roller. Knut er derimot en av lærerne som viser seg positiv til å være med på høringsinnspill «å ha vært med på et slikt arbeid kunne vært spennende».

Funn fra min studie viser at felles for lærere var en gradvis overgang fra gammel til ny lokal læreplan. Frank prater for flere når han sier «jeg synes det har vært fint at de har tatt det litt trinnvis og ikke tatt alt på en gang». Per beskriver tilpasninger i innføringen som er basert på hvordan de delt inn ut ifra «praksis og ut ifra hvilke fag du har og hvilke elevgrupper». Han utdyper at det er en «gradvis prosess som blir over flere år avhengig eller uavhengig av hvilke fag du har». Samtidig tror Per at «det tar nok litt tid før den [den nye læreplan] er fullt implementert». Han begrunner med at «det blir en periode at man må forholde seg til den

gamle og den nye læreplan». Frank og Knut prater for flere når sier de opplever å ha kommet langt i arbeidet med det lokale læreplanarbeidet, og føler seg klar for å ta steget videre og ta i bruk lokal læreplan for vg1 i deres undervisning. Knut har opplevd at «en gradvis innføring av det her [nye læreplaner], det tror jeg er lurt».

Flere lærere deler den oppfatningen av at de føler seg godt rustet til å ta i bruk den nye utarbeidede lokale læreplanen. Alfred forklarer «jeg føler meg godt rustet, hvert-fall i forhold til den vg1 planen, følte meg klar og forberedt når skoleåret startet opp». Flere av lærerne er enige med Alfred. Lasse utdyper «som sagt ble vi akkurat ferdig med den før skoleslutt også ble det ikke noe mer prat på oss, og da hadde vi en plan». Samtidig forteller Lasse hvordan han bruker den utarbeidede læreplanen «da kikker jeg på de notatene vi lagde og lagde periodeplan i kroppsøving ut ifra de momentene vi sa noe om». Felles for flere av kroppsøvingens lærerne var at de «opplever ingen uklarhet rund arbeidet med læreplan». (Knut.), de føler seg forberedt og klare nok til å ta i bruk den nye lokale læreplanen. Til tross for at mine funn tyder på at kroppsøvingens lærerne opplevde arbeidsprosessen forskjellig, foreligger det her en felles enighet.

Funn fra min studie tyder på at læreplanarbeidet har ikke opplevdes likt som ved tidligere innføringer av nye læreplaner. Blant annet var tid en faktor, Frank sier at «den forrige læreplanen var ikke så stor jobb», han opplever at «det var en større jobb nå, vi[lærerne] bruker mer tid på læreplanarbeidet nå» Han utdyper at «det har vært noe likheter fra tidligere, men også noen endringer». Funn fra studien viser at Implementeringsarbeidet har virket å være klart for flere av lærerne, men Per opplever derimot at «det blir litt uklart for det blir litt å jobbe over så lang tid og seig prosess [...] hva jobber vi egentlig med?», Han poengterer at det er mye repetisjon «vi tar opp det samme gang etter gang, istedenfor å jobbe med noe annet». Dette forteller også Alfred i sitt intervju «det er mer avtalt tid til den vi arbeider med nå». Alfred påpeker derimot at covid19 har hatt en påvirkning på læreplanarbeidet «derfor ble planen for vg1 forskjøvet litt mot slutten av forrige skoleår [...] i forhold til covid19, og da ble det utsatt».

For fem av lærerne har opplevelsen av prosessen med fagfornyelse, altså fra høringsutspill til nå vært positiv. Per snakker for flere når han sier «jeg synes det meste er greit». Lasse poengterer «det var mye jobb med det». Funn fra min studie tyder på at lærerne så langt ikke har opplevd prosessen med fagfornyelsen som veldig krevende eller problematisk. Samtidig opplever lærerne med en mer fremtredende rolle, Lasse og Frank at det har vært mye jobb

rundt det. Alfred og de andre lærerne sier de ikke opplever at fagfornyelsesprosessen frem til nå veldig krevende, men at det «kommer også av smak og behag og hvordan kroppsøvlingslærerne liker å arbeide». Han påpeker at det kan være tungt arbeid iblant «det kan være et ork iblant for det blir litt mye info som blir slengt i trynet på deg med en gang, og det er nok smak og behag av personlige årsaker også». Selv foretrekker han «best å sitte selv å jobbe å se igjennom, notere og gjøre tanker rundt det også kan jeg gjerne sette meg ned med andre å høre innspill og diskutere det» Samtidig poengterer ha at «selve prosessen skal jeg ikke klage over».

5.1.2 Tolkninger og begrepsforståelse

Et annen funn i arbeidet med læreplanen omhandlet tolkninger og begrepsforståelse. For eksempel snakket Lasse om at det er «nye begreper og nye måter å undervise på», med blant annet større fokus på «dybdelæring». Dette var gjentakende hos flere av lærerne. Tor sier at «i arbeidet med implementeringen av ny læreplan var det jo veldig mye begrepsforståelse». Per snakker for flere når han sier han ikke opplever at det er mye nytt i læreplan «det er noe nytt, men det er litt andre ord som er tatt i bruk og hva ligger i de nye ordene kontra de gamle ordene». Per opplever at det er mye begrepsforståelse i den nye læreplanen, og at de i kollegiet «snakket en del om verbene i læreplan her og hva er det som ligger i de nye verbene,», Han påpeker at «det fortsatt er veldig åpent for tolkning og egne valg [i den nye læreplanen]». Han poengterer videre at noe er konkret, og beskriver at tolkningen er mye av det samme som tidligere læreplan. Samtidig beskriver han en dreining på ting i den nye læreplan i forhold til motivasjon, at undervisningen skal gjennomføres på en mer lystbetont måte. I tråd med flere lærere forteller Knut og Per at «det er slik vi har drevet med i praksis tidligere. Det er jo veldig mye likt». Ut fra hvordan lærerne har arbeidet med å utarbeide en lokal læreplan, har denne prosessen omhandlet lærernes tolkninger av den nye læreplan. Her retter lærere oppmerksomheten mot hva de selv har sett og tolket i den nye læreplan, Alfred snakker for flere når han eksemplifiserer at;

ut ifra det jeg har sett så synes jeg egentlig at mye av det som er i den nye er noe av det samme, bare nye ord». En markant forskjell er at ferdighetsdelen og idrettsaktivitet er nedtonet, øving og lek er trukket frem.

5.1.3 Rolleavklaring

I arbeidet med ny læreplan og utarbeidelsen av lokal læreplan viser mine funn at kroppsøvlingslærerne har fått tildelt ulike roller i prosessen. Noen fikk ansvar for utarbeidelse

av lokal læreplan mens andre hadde arbeidet mer overfladisk med den nye læreplanen. Per forteller de «har blitt delt litt i grupper ved avdelingen» basert på hvilke dag de ulike lærerne har. Per beskriver sin rolle som «deltagende i diskusjoner» de har inntatt en rolle som kroppsøvlingslærer hvor de har «diskutert rundt den nye læreplan». Knut og Alfred utdyper at de har tatt del i diskusjons arbeid «en og en, to og to, tre og tre». Knut poengterer videre at han i prosessen «har vært med å [...] sett på den nye læreplan og hvordan vi skal gjøre det videre fremover». Frank og Lasse sin rolle var å «utarbeide en lokal læreplan» de beskriver at de har arbeidet i gruppe på «fire» «innad i den gruppen er det ganske så veldig flat struktur alle bidrar like mye. Person X hadde i hovedrolle å «ringe opp gruppen [...] på teams for å komme i gang», de tok alle del i arbeidet ved å «fordele delemner» og se på «hvem kikket på overordnet del og hvem ser på underordnet del» Blant annet sier Frank at «vi leste oss opp på hver vår del også gjorde vi oss noen sitater og sydde det sammen til slutt». Tor påpekte at han hadde «selvstendig arbeid», som en sentral del av sin rolle i implementeringsprosess fra høringsinnspill til nå. Han hadde «vært litt på sidelinjen» i sin rolle og derfor har han ikke fått «jobbet i dybden med det [nye læreplan i kroppsøvlings]».

5.2 Erfaringskontinuitet– Hvordan tidligere erfaringer påvirker læreplanimplementering

5.2.1 Fra gammel til ny læreplan

Alle kroppsøvlingslærerne i denne studien har tidligere erfaringer og opplevelser med den gamle læreplan. På et generelt grunnlag ser lærerne på endringene i den nyeste læreplanen som positive. Tor snakker for flere når han sier «jeg synes den nye læreplan har vært fin» og at «nå har man[lærerne] mer tid til å planlegge og disponere tiden selv». Tor forteller at det er «enda mer rom til å velge emner og temaer selv, for nå står det ikke spesifikt idrettsaktiviteter» vi lærere kan i større grad fokusere mer på «dybdelæring, praktiske oppgaver og overordnede temaer». Frank beskriver at «før var det enda større fokus på ferdigheter, og det er visket mer bort». Han forteller at det nå er vektlagt innsats og at «i selve innholdet i læreplan så er det vel veldig store åpne mål, man kan putte mye inn der og tolke på forskjellige måter». Knut trekker frem utfordring knyttet til at det var vanskeligere å vurdere elevene, fordi de skulle se en viss progresjon der elevene skulle «øve på en del ting og det synes jeg har vært litt vanskelig». Han poengterer at dette blir vanskelig med kun en time i uka og at «vi har ikke nok tid, skal man se progresjon og utvikling trenger man flere uker». Dette var en utfordring med den gamle læreplan som kom frem hos flere av lærerne. Noen

lærere påpeker at det ville hjulpet hvis de hadde hatt et lengre undervisningsforløp med en aktivitet. Alfred sitere problemet på denne måten;

Da vil man hvert fall kunne se en utvikling og om de øver på det de får beskjed om, at de tar til seg nye ting [...] jeg tror at om man hadde delt opp og ikke hatt så mange aktiviteter gjennom et år, og heller hatt flere timer med samme aktivitet, tror jeg hadde gjort det litt enklere å vurdere elevene og sett utvikling.

Alle kroppsøvlingslærerne opplever at deres tidligere erfaringer påvirker deres oppfatning av den nye læreplan. Blant annet forteller Tor at man har personlige erfaringer og meninger om hva man synes om faget og hva som har størst prioritering i faget. Han opplever at «det har sikkert en ubevist påvirkning». Alfred utdyper at han ikke har så mye erfaringer fra før i forhold til tidligere læreplan, noe han mener kanskje er en fordel han poengterer også at han klarer å se likheter med den nye og gamle læreplanen, derfor tar han «med ting som fungerte fra den forrige inn i den nye. Jeg har sett det gitt resultater. Også er det å prøve å fornye seg og tørre å prøve nye ting ut ifra hva den nye læreplan ønsker». Per prater for flere når han sier «det er vel ikke noe jeg må legge bort tror jeg, vi samarbeider veldig mye på avdelingene og vi gjør mye av det samme». Han fremhever at «vi har vel jobbet etter den nye læreplan en stund allerede i flere fag, delvis da ikke fullt og helt».

Ikke alle lærerne opplever at de har endret deres måte å praktisere undervisningen på i noe stor grad. Noen av lærerne opplever at det har vært en liten overgang, som har gjort at de har arbeidet litt annerledes. Lærerne sier de prøver å være mer kreativ og litt mer bevist på dette, videre forteller Lasse opplever «mer rom for å arbeide litt mer fritt med læreplanen». Han opplever ikke stor forskjell i den daglige undervisningen. Men opplever at undervisningspraksisen fortsatt er lik i måten han møter elevene på. Samt «måten man underviser på er likt, men tema for økten er nytenkende».

5.2.2 Lærernes holdninger til fagfornyelsen

Noe som kommer tydelig frem i intervjuene er lærernes ulike oppfatninger knyttet til interesse for fagfornyelsen. Lærerne virker å ha forskjellig interesse for fagfornyelsen, for eksempel hevder Alfred at det finnes forskjellig grad av interesse for arbeidet med den nye læreplanen, basert på erfaring, Alfred sa;

Man legger spesielt merke til de som har jobbet her veldig lenge og vært igjennom flere løp med nye læreplaner, at interessen for å jobbe med dette ikke er like stor som

for de som er helt nye og ikke hatt like mange læreplaner og sett igjennom, det er jo da man får litt lite arbeidslyst slengt i tryne fra noen.

Videre poengterer han i tråd med flere av lærerne at, hvor lang tid de lærerne med læreplanerfaring bruker på å se igjennom planen har også en ytre påvirkning på hvor godt de eldre og yngre samarbeider i kollegiale «noen bruker kanskje et minutt på å se igjennom det[læreplanen] også er de egentlig ferdig med den». Han utdyper på bakgrunn av dette at han opplever at det blir det vanskelig å få til et samarbeid, når de med mindre erfaring bruker litt lengre tid på å se igjennom den nye planen. Samtidig forteller han viktigheten av at de skal ha «et ganske likt syn på dette her når vi går inn i det nye året og ha samme vurderingssyn på alle klassene, elevene skal jo få et likt utgangspunkt alle sammen».

Tre av lærerne beskriver deres opplevelse rundt hvordan lærerne på skolen har tatt imot den nye læreplanen, og forteller de opplever at eldre kanskje er mer kritisk. Per utgir en generell oppfatning av at de som har jobbet i mange år er kanskje litt mer kritisk til nye læreplaner, fagfornyelse, enn de yngre, og de yngre er kanskje litt mer mottagelig. Lasse forteller at han opplever at «sånn som alle andre prosjekter vi har tror jeg at dem som nærmer seg pensjonsalder de synes ikke at det er noe viktig i det hele tatt» samtidig beskriver han at det kan virke som om de yngre synes den nye læreplanen er mere spennende. Per beskriver at «det er en ny læreplan og den må implementeres og må brukes, så da må de bare jobbe med det, og da begynne å bruke den». Han poengterer at lærerne er positive til fagfornyelsen, men for de med lang erfaringsbakgrunn kan det oppleves at læreplan «går rundt i sirkel». Planene oppleves ikke som mye nytt, uttrykker Lasse. Han forteller at det er flere av de eldre som sier «i løpet av 10-15 år er det de samme ideene som kommer tilbake [...] dem føler at det er fornyelse for fornyelsens skyld, det skal bare være noe nytt».

Funn fra denne studien viser at kroppsøvlingslærerne har ulike opplevelser rundt alderssprik, noe som har blitt gitt uttrykk for over, at fagfornyelsen går i sirkel, og hvor kritisk man er ovenfor nye læreplaner er forskjellig. Per sier for eksempel at han opplever at «det hjulet er rundt, så det er bare å dukke når det kommer nye læreplaner» han sier derimot at det foreligger usikkerhet rundt hvorvidt det er forskjell på eldre og yngre når det kommer til å komme med innspill til ny læreplan «jeg veit ikke om de yngre har mer innspill å komme med, de er vel mere nysgjerrige og mer åpne for ting, ikke så kritiske. Det kan jo være de yngre er kritiske for all del». Lærerne opplever at samfunnet er i endring, Lasse sier «det er klart at samfunnet utvikler seg, det er da naturlig at det er en del endringer i forhold til

undervisning». Han har derimot ingen erfaring med at det går i sirkel. Han begrunner videre at som lærer må man tenke ut nye ideer, og samtidig pålagt å implementere fordi de er bedre. Lasse mener det vil gjøre undervisningshverdagen for lærere lettere, samtidig som det vil være lettere å vurdere og å holde undervisning, og oppleves mer fornuftig for elevene. Tor poengterer i intervjuet at han opplever at «det virker som om hele fagfornyelsen handler om at samfunnet er i endring.

Videre funn viser at lærernes holdning kan være forskjellig fra lærer til lærer. I tråd med flere av lærerne opplever Tor at i arbeidet med å implementere ny læreplan hadde de allerede en del å gjøre, og hvilke holdninger man har og erfaringsgrunn kan utgjøre en forskjell. Blant annet sier Tor at læreres «holdninger sprer seg hvis det er mange som er negativ til ny læreplan» Han opplever at det er «veldig mange som ikke liker prosessen i det hele tatt, fordi de allerede har nok å gjøre». Han tror at «alder kan også ha litt å si, at man har gjort [implementeringsprosessen] flere ganger». Tor prøver å være positiv og begrunner påvirkninger rundt han, «prøver å være positiv til den nye læreplanen, men blir påvirke av de som ikke er interessert i det, og offer over det».

5.2.3 Kollegialt arbeid

Det finnes ulike oppfatninger knyttet til det kollegiale samarbeidet blant kroppsøvlingslærerne. Et omdiskutert tema blant lærerne var hvor godt de eldre og yngre samarbeidet.

Kunnskapsdeling var noe Alfred opplevde at det er mangel på fra de med erfaring, han tror dette kommer av at «[de] har sikkert gjort det 100 ganger så er det en del av jobben» når lærerne går igjennom noe bruker de noen av de eldre gjerne litt kortere tid enn noen av de yngre på å se igjennom den nye læreplanen. Alfred opplever at han ikke får diskutert og samarbeidet med de eldre han sier «det er litt synd i forhold til flere av de som er nye i det her, at vi ikke får med oss de som faktisk har gjort dette her en del år som kanskje sitter inne med mye kunnskap om hvordan dette her kan gjøres». Alfred trekker frem at han føler de har innspill å komme med, som han opplever ikke helt blir tatt imot i arbeidet med implementeringsprosessen. Han sier videre «av og til føler man kanskje at man ikke helt blir hørt at man kommer med et nytt forslag, men så «neii, men det funker ikke, vi gjør sånn her fordi det har vi gjort i 10år».. blir litt tradisjonelt «ja, for det funker og hvorfor skal vi gå bort ifra det?». Han sier også at «Det er noe med det at læreplanen fornyer seg og kanskje vi også kan fornye oss litt også». Alfred poengterer også at han tror det kan ha en sammenheng med hvordan man har opplevd læreplan tidligere. Frank sa at de eldre opplever at de har «vært

borti det[læreplanen] før. At det ikke er noe nytt, bare samme opplegget med en annen innpakning».

Å dele erfaringer virker å være et viktig prinsipp for lærere i arbeidet med læreplan og undervisning. Per sier at han opplever at han har «mye å lære av de som har jobbet her i mange år», han begrunner dette med at «de ikke bare er kritiske, det er kanskje dem på avdelingen vår som har kommet med innspill underveis, så man må lytte til de som har holdt på med dette i mange år [...]». Slik han beskriver er det viktig å veksle kompetanse blant de yngre og de eldre. Dette støttes av noen av de andre lærerne.

Gjennom det kollegiale arbeidet opplever kroppsøvlingslærerne at de har noen de kan diskutere den nye læreplanen med, og flere opplever et godt samarbeid med kollegaer gjennom diskusjon og refleksjon, noe lærerne ser på som viktig del av læreplanarbeidet. Lærerne opplever at det viktigste er «den praten vi har sammen. Ikke bli sittende med det alene, men samarbeide og bli enig om en del felles opplegg og hvordan vi skal gjøre det» (Knut). Han poengterer også at det er forskjell på hvordan lærere ønsker å samarbeide. Hvordan det kollegiale samarbeidet har vært i implementeringsprosessen er noe flere lærere opplever som positivt og noe de legger vekt på, Knut sa for eksempel «jeg ville jobbet slik som vi jobber med det, jeg synes vi jobber med det bra, det å sitte sammen å prate vi som har masse kroppsøving. Mange av oss har fem-seks klasser hvert eneste år. Videre poengterer han at «det er viktigst å diskutere med kollegiet [...], hvordan vi skal gjøre det, som sagt så synes jeg vi har gjort veldig mye av det før», dette er flere av lærerne enig i. I tråd med Knut opplevde Tor samarbeid, planlegging og utarbeidelse av planer som den viktigste biten i fagfornyelsen «samarbeid er jo den viktigste biten». Han viser til det arbeide praktisk, viktigheten av å konkretisere disse planene de utarbeider, samt at lærere jobber nøye med praktiske eksempel, i tillegg til «periodeplaner og lager konkrete planer sammen». Han utdyper det vil gjøre planene mer nyttig og mer spennende enn «hvis det bare blir diskusjoner og snakke om overordnede plannivå, så klarer man ikke å knytte det til undervisningens situasjon». Allikevel opplevde ikke Tor veldig mye samarbeid i implementerings arbeidet. Han opplevde prosessen krevende på grunn av mye selvstendig arbeid, og hevder at «det har vært krevende å være så selvstendig på det og bare danne mine meninger, at man har litt lite samarbeid». Derimot snakker Lasse for flere når han opplever at samarbeide i kollegiet fungerer fint. Ved at de utfyller hverandre og har forskjellige meninger «da får vi diskutert litt og hva målene betyr, hva betyr det i praksis, hva betyr det for undervisningen og vurdering og silke

ting. Får en litt felles forståelse for når man får diskutert sammen». Alfred opplever blant annet at når de først setter seg i grupper fungerer det veldig bra, og de finner løsninger sammen «vi kommer fram til løsninger som vi til slutt er enige om. Det er litt takhøyde for diskusjon». Han poengterer videre i intervjuet at han opplever at noen lærere ikke tør å prøve noe nytt, men at noen lærere helst forholder seg til hvordan de har undervist tidligere. Han påpeker videre at de yngre får kanskje en større stemme i diskusjoner fordi det «kommer flere og flere nye yngre krefter inn» på skolen. Han påpeker i tillegg at den utarbeidede læreplanen de kom frem til for vg1 «fungerte bra og det virker som om alle andre også er innforstått med hva som er greit». I arbeidet med å utarbeide en lokal læreplan er lærerne tydelig på at de ønsker å dele erfaringer kollegialt. Knut utdyper erfaringsdeling og at det er viktig at man er forskjellig og han føler han kan støtte seg på kollegaene «det føler jeg absolutt og er veldig åpen for, det er enkle vi burde vært flinkere sann ellers til å dele opplevelser og erfaringer», han eksemplifiserer;

Nå hadde jeg noe som funket, så sier vi det på kontoret [...], kanskje vi burde satt oss ned og samlet oss noen ganger, også hva gjorde du i timen som funka bra, så dele erfaringer, vi tenker bra sammen, vi har forskjellige opplegg som vi bruker og som funker, det bør vi bruke når vi har erfart at det virker bra.

Frank som var en av de som hadde i rolle å utarbeide den lokale læreplanen forteller at de arbeidet ikke mye i kollegiet, men fikk lagt frem læreplan arbeidet, endringer med ny lokal læreplan og diskutert «vi jobbet ikke kjempe mye i hele kollegiet, men la det fram og snakket om endringer og forslag på lokal plan, vurdering og slike ting». Lasse forteller videre at de sendte en felles mail til alle lærerne, også skulle de få tilbakemeldinger på om planen var grei og om de hadde truffet og slikt. De fikk ikke tilbake melding på arbeidet, så de ble enig om å starte opp til høsten med det de hadde utarbeidet og tenkt, og de opplevde at det var en god plan. Videre utdyper Lasse at han tenker det er slik at «den som tier samtykker, hvis andre har gidde og lest igjennom eller kikket på det, jeg håper jo og tror at de gjorde det. Så på det vi hadde laget også så at det så greit ut».

Når det gjelder det å få en felles forståelse som flere av lærerne har trukket frem opplever Tor derimot frem at det mangler å jobbe litt med det felles. Han har som andre «meninger om [innholdet i læreplanen] og får ikke diskutert det». Han opplever derfor at han ikke har kommet så veldig langt i læreplanarbeidet.

5.3 Tidsperspektiv

Mine funn viser et omdiskutert tema rundt hvor mye tid kroppsøvingens lærerne opplevde å få avsatt til implementeringsprosessen, her trekker fire av lærerne frem at de har fått mer enn nok tid, mens to av lærerne trekker frem at de trenger mer tid og at det foreligger individuelle forskjeller på hvor lang tid man behøver til implementeringen. Knut opplever å få mer enn nok tid til å jobbe med ny læreplan, han sier «vi har fått mer enn nok avsatt tid til å sette oss inn i den nye læreplanen, det er både individuelt og samarbeid på tvers av de som har kroppsøving». Frank snakker for flere når han forteller at han opplever at «det blir satt av veldig mye tid», og håper det videre blir avsatt tid til implementering mot vinteren, han poengterer også at prosessen oppleves noe «langdrygt», ved for mye tid. Han utdyper at «jeg føler det ikke er nødvendig å bruke så mye tid på det». Videre fremhever Per at han kunne tenkt seg å arbeide «mer intensivt» med læreplanarbeidet noe som ville passet bedre for han, han påpeker likevel en forståelse av at det godt kan være noen som føler behov for å jobbe mye mer, for alle jobber forskjellige «vi er forskjellig og jeg regner med at det er veldig store sprik, hva som kreves av å sette seg inn i ting, ut ifra hvilke fag man har og hvordan ting blir lagt opp». I tråd med de andre lærerne poengterer Alfred at han opplever å ha fått litt mye tid og «lite variasjon» rundt arbeidet med læreplan «det blir mye av det samme og da kan det fort bli at man blir kje, gidder ikke å gå 100% for det». Samtidig påpeker han at de i den fasen de er i nå, opplever han arbeidsmengden «helt passe», han poengterer også at de «i løpet av et skoleår har vi mye annet vi behøver å bruke tiden på», ikke bare sitte med læreplanarbeid.

Mange av lærerne snakket om tilrettelegging som avgjørende for et godt implementeringsarbeid. For eksempel hevdet Tor at han ikke opplevde å ha gode nok rammer til å virkelig jobbe med implementeringsprosessen, på bakgrunn av pandemien covid19 har de måtte arbeide mye alene, hvor det da har blitt «mye teams arbeid [...] og enda mer alene jobbing». Flere av lærerne støttet og kom med tilsvarende utsagn. Alfred utdyper at læreplanarbeidet ble noe utsatt på grunn av covid19. Av den grunn opplevde Lasse at de begynte «litt seint med arbeidet» og det ble et «intensivt kjøør på slutten av arbeidsperioden». I forhold til avsatt tid trekker han frem at «det kom litt seint», av den grunn var de nødt til å arbeide raskt fordi de opplevde å ha «dårlig tid». Lasse opplever at de kunne heller «begynt tidligere og jobbet jevnere så hadde det helt sikkert vært en fordel». Under utarbeidelsen av den lokale læreplanen forteller Lasse at «det var ikke alltid vi[lærerne] møttes og jobbet med planen, det var kanskje at det begynte å bli seint». Han forteller videre at han opplevde «det ble lite struktur på jobbingen slik at det bare ble mer og mer travelt [...] som sakt leverte vi

forslaget til ny læreplan siste skoledag eller siste skoleuka rett før ferien». Dette er et poeng som flere av kroppsvings lærerne trekker frem i intervjuene. Knut trekker frem at han føler skolen legger til rette for og at det er avsatt mye tid til å jobbe med læreplanen «jeg føler skolen legger til rette for at vi får bruke tid til arbeid i møte tiden som vi har [...] Også er det avsatt mye tid til å jobbe med læreplanen».

5.4 Skolens organisering

Flere av lærerne beskriver lik opplevelse og hvordan skolen har organisert og arbeidet med den nye læreplan. Frank pratet for flere når han sier de «startet med ulike moduler[...] som er blitt gjennomført i fjor høst». De arbeidet også litt felles på hele skolen hvor «folk har kommet og snakket om læreplanen». Frank forteller at de rakk å diskutere i grupper før covid19 brøt ut. Han utdyper at de før covid19 arbeidet «i ulike grupper [...] på tvers av avdelinger på skolen» Under dette arbeidet pratet de om læreplanen og hva den ville bety for dem. Til slutt ble de delt inn avdelingsvis. I intervjuet forteller Frank at han opplevde arbeidet på tvers av skolen positivt, men at det for han «ikke hadde så stor nytteverdi». Dette sier to andre lærere. Han opplever det viktigst at de ser på fagene vi selv har først, deretter jobber med de lærerne som har samme fag. Frank og Lasse beskriver at «det er greit med innspill på hvordan andre avdelinger tenker i og med at det er en stor skole». De forteller at det vil være fort gjort med en så stor skole at de som jobber med kroppsving og idrettsfag driver med sitt eget og andre avdelinger med sitt. Frank utdyper at «det er kanskje en del av utfordringen med en så stor skole at vi bør bli flinkere til å samarbeide og tenke både tverrfaglig og litt bevisstgjøring». Samtidig forteller Lasse at det kan være noen utfordring knyttet til det tverrfaglige arbeidet hvor det er noen som ikke skjønner hva man skal gjøre. Han begrunner dette med at det er «stadig ulike prosjekter og ting vi skal jobbe med [...], men ledelsen kunne kanskje vært litt mer tydelig, konkret eller vært klart i fra ledelsen sin side [...] for å komme i gang å jobbe med planen tidligere». Blant annet sier Lasse at en faktor til disse utfordringene er at de alle har kunnet like lite som avdelingsleder og «vi i avdelingen har stått på like mål alle sammen». Alfred og Tor opplever at «det er litt ekstra og pålagt at det ikke blir lagt frem på en måte at det ikke er nyttig, men noe man må gjøre for å gjøre». Samtidig føler Alfred på de «får en oppgave for å få en oppgave». Frank foreslår at lærerne kunne først fått en intro for å «høre hva lyden er i nye læreplaner». Blant annet ser Frank på implementeringsarbeidet som «litt langtekkelig [...]vi brukte utrolig mange dager på å bare samle alle sammen og komme i gang og diskutere temaer som vi kanskje ikke har så mye bruk for».

Tor deler den opplevelsen av at skolen har vært «styrende ifra øverste hold [...] beskjeder fra rektor virker ganske styrt, jevnt utover høsten». Han opplever at «hele skolen jobber ganske bra med planene, og det virker på flere avdelinger så arbeider de ganske grundig». Felles for fire lærere var at de ønsket en litt annerledes rekkefølge til oppstarten av implementeringsarbeidet, Frank nevner at «vi kunne startet på avdelingen og sett på hvilke konsekvenser den nye læreplanen har for de fagene vi har», deretter kunne lærerne på avdelingen «sett på hvilke muligheter vi har med andre fag, er det noen vi kan samarbeide med, for eksempel geografi og kroppsøving». Han poengterer tråd med flere lærere at de ønsker først individuelt arbeid deretter «kollegialt arbeid med kroppsøvingslærere [...] og til slutt arbeide tverrfaglig på tvers av skolen» for å få en større helhet.

6.4.1 Skolens tilrettelegging

Knut prater for flere når han deler den oppfatningen av at han opplever at skolen legger til rette for at de får arbeidet nok med planen «jeg føler skolen legger til rette for at vi får nok tid til å sette oss inn i den nye planen, det er både individuelt og samarbeid på tvers av skolen». Funn fra studien viser en positiv stemning til den nye læreplan på individ og organisasjonsnivå. Flere av lærerne deler den oppfatningen at de opplever at skolen har tatt imot den nye læreplan på en positiv måte, «de har vært positive til det og tatt det på alvor» (Frank). Knut prater for flere når han forteller «jeg opplever at det er mer positivitet rundt den nye læreplan enn tidligere [...] mange tar imot den og føler, yes dette passer oss». Han utdyper at han ikke har hørt veldig mye negativitet til læreplanarbeidet, lærerne er derimot «veldig positive og synes den [nye læreplanen] virker fornuftig, at det er mer fokus på praktisk arbeid og dybdelæring»

Funn i studien viser at lærere deler forståelse for at det vil være vanskelig tilrettelegge en arbeidsplan for å få alle lærerne på skolen fornøyde. Per poengterer at han «skjønner at det er vanskelig å legge en god plan ut ifra hvilke fag man [lærerne har], avdelinger, og med mange antall ansatte». Samtidig utdyper han at, hvordan skolen skulle organisert og lagt en plan så alle hadde blitt fornøyd «det tror jeg hadde vært vanskelig» Han forteller at skolen måtte ta et valg og følge den planen. Per kunne tenkt at det hadde blitt lagt til rette for mer «individuelt opplegg». Felles for tre av lærerne var at de opplever at det er gode tanker bak, og de deler forståelse for at det foreligger «veldig mange hensyn å ta», i et slikt planleggingsarbeid.

En annen side ved skolens tilrettelegging handler om tilbudet om kursing samt samarbeid med andre skoler. Lærerne ga uttrykk for at de ikke hadde fått noe særlig tilbud om kursing eller

hjelp, utenom det som har vært fastsatt eller det de skulle igjennom i forbindelse med innføringen av ny læreplan. Tor forteller at det de skulle gjennom var «planleggingsdag og fagdager [...] selvstudie gjennom ulike moduler». Samtidig har de hatt «selvstudie gjennom moduler, individuelle oppgaver [...] og arbeid på tvers av skolen». Lasse snakker for flere når han sier «jeg har ikke vært med på noen kurs, tror ikke jeg har fått tilbud om det» Han beskriver at de «har jobbet med det felles» og at de tidligere år har «vært på lærerkurs med mange muligheter for å møte andre skoler og da tas det opp aktuelle temaer». Lasse poengterer at dette er «kurs som hadde gått uten covid19 pandemien». Alfred snakker for flere når han sier at «Det kunne vært interessant med noe foredrag i forhold til å få noen eksterne personer fra en annen skole til å komme [...] og fortelle hvordan de gjør det der, fått noen innspill». Per poengterer utfordringer som gjør kursing og felles samlinger med andre skoler vanskelig «Kursing -ja, seminar-ja, men i dagens situasjon- nei, på grunn av covid19». Dette støttes av de andre lærerne. Knut sier derimot at «vi har jo hatt noen som har vært inne å holdt foredrag», dette foredraget var «rettet mot idrettsfag [...], men det var en del om kroppsøving også» Foredraget ble holdt «på Teams, og omhandlet fagfornyelsen». Knut beskriver et godt samarbeid ved at skolene hvor de «fikk snakket litt sammen», og at de «følte man fikk mer kunnskap». Lasse sier derimot at «vi jobber lite sammen med andre», men i tråd med Knut beskriver Lasse samarbeid i Innlandet «vi har kun det i Innlandet».

6.0 Diskusjon

Denne studien har til hensikt å undersøke problemstillingen «Hvordan opplever kroppsøvingslærere implementeringen av ny læreplan på videregående skole?».

Hovedproblemstillingen blir belyst gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirker skolens tilrettelegging lærerens opplevelse av læreplanarbeidet/implementeringsprosessen?
2. Hvordan påvirker tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget, tolkningen og opplevelsen av den nye læreplanen?

I denne delen ønsker jeg å diskutere disse spørsmålene ved hjelp av funn fra intervjuene og se disse i lys av mitt teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Jeg har strukturert diskusjonen i tre deler «Lærernes opplevelser av læreplanarbeidet», «Betydningen av ulike erfaringsbakgrunn» og «Skolens organisering og tilrettelegging» som totalt sett gir et bilde av hvordan lærerne har opplevd implementeringen av en ny læreplan.

6.1 Lærernes opplevelser av læreplanarbeidet

Basert på intervjuene kom det fram at en nøkkelstrategi i implementeringsprosessen var det lokale læreplanarbeidet. Mer spesifikt, arbeidet som ble gjort på skolen i forbindelse med å utarbeide et lokalt læreplan dokument. Dette er en prosess lærerne gjennom høringsuttalelser og i diskusjoner sammen skulle komme fram til et godt innhold i læreplanen. I min studie kommer det derfor fram at noe som var felles for alle lærerne var at de brukte den lokale læreplanen som et hjelpemiddel i deres undervisning. Videre viser funnene i min studie at lærerne både har like- og ulike opplevelser fra skolens lokale læreplanarbeid. Jeg vil derfor i dette kapitlet belyse lærernes ulike opplevelser knyttet til det lokale læreplanarbeidet gjennom kommende underkapitler.

6.1.1 Læreplanen passer lærerne bedre

Funnene i denne studien viser at lærerne er samstemte i det de opplever som et redusert fokus på idrett, mens dybdelæring har fått et større fokus i den nye læreplanen. Blant disse funnene mener lærerne at det er en positiv dregning i læreplanen. Gjennom intervjuene uttrykte også samtlige lærere at de opplever at den nye læreplanen er mer i tråd med deres undervisning. Videre viser funn at noen lærere ikke opplever store endringer i læreplanen. Det kommer fram i min studie at enkelte informanter har tenkt å endre deler av sin undervisning, men samtidig bruke det de opplever passer fra gammel læreplan i den nye læreplanen. Dette kan

tyde på at endringene som har blitt gjort ikke har vært omfattende. Blant annet er idrettsperspektivet tonet ned og dybdeløring langt mer vekt på (Ludvigsens-utvalget, 2014; Aasland et al., 2020). Lærerne i studien forteller at de nå i større grad har muligheten til å arbeide med et tema over lengre tid for å skape dybdeløring. Slik sett kan det tyde på at dybdeløring i læreplanen er utarbeidet i forhold til aktivitetene kroppsøvlingslærerne underviser i. De endringene som har blitt gjort virker ikke å ha vært omfattende for lærerne i studien. Hvis endringene i læreplanarbeidet blir for komplekst, vil det bli omfattende for kroppsøvlingslærerne å starte iverksetningen av ny læreplan. Dette er i tråd med Gundems (1990, s. 114-115) første punkt for optimal læreplanimplementering, hvor læreplan endringene skal være minst mulig komplekse og de skal lett kunne tilpasses for å ha en god mulighet til å bli iverksatt. Med andre ord kan vi si at det ikke skal være alt for store forskjeller mellom gammel og ny læreplan, dog kan også for små forskjeller gjøre det vanskelig å innføre endringene i lærernes undervisningspraksis. Gudem, 1990, s.114). En kan også knytte erfaring rundt endringer i læreplanen opp mot Deweys erfaringsbegrep (Dewey, 1910). Hvis endringene i læreplanen ikke har noen særlig forskjell mellom lærernes erfaring fra tidligere rundt den gamle læreplanen til den nye, vil ikke erfaringen med den nye ha noen særlig innvirkning i implementeringsprosessen.

Lærerne rapporterer også at de nå opplever rom for egen disponering og bedre tid til å planlegge undervisning samt ha et undervisningstema over lengre tid. Lærernes tidligere erfaringer tilsier at det var utfordringer knyttet til den gamle læreplanen når det gjaldt vurdering (Arnesen et al., 2013, s.11). Av den grunn har lærerne dannet erfaring av at det er enklere å vurdere gjennom den nye læreplanen som åpner opp for nye og rikere erfaringer i framtiden. Det virker som at det er lettere for lærerne å forholde seg til den nye læreplanen i deres undervisningspraksis. Gjennom teorien til Gudem (1990, s. 115) om en vellykket implementering, kan det være med på å forklare at endringene i læreplanen blir sett på som positive av lærerne gjennom deres holdninger til læreplanendringene.

Det er et positivt tegn at det har skjedd endringer i læreplanen hvilket tyder på at samfunnet er i utvikling. Samtidig er det interessant at lærerne opplever såpass små endringer, gitt at det faktisk er ganske store endringer i kjerneelementene og tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Følgelig burde flere lærere ha opplevd større endringer i læreplanen, og man kan derfor stille spørsmålsteget ved om lærere i studien har tatt innover seg endringene som har blitt gjennomført.

6.1.2 Lærernes tolkning og begrepsforståelse i den nye læreplanen

I min studie har lærerne og skolen brukt tid på å utforme en lokal læreplan. I dette arbeidet har de jobbet med sine tolkninger og begrepsforståelse av det de kaller nye verb. Lærerne så på hva som lå i de nye ordene kontra de gamle, noe som gav rom for egne tolkninger og refleksjoner. Dette kan ses i tråd med Deweys (1910) erfaringsteori som hevder at læring skjer gjennom en kontinuerlig prosess, selv om det verken er intendert eller planlagt.

Kroppsøvlingslærerne i studien har fra tidligere dannet seg erfaring fra gammel læreplan. I intervjuene kommer det tydelig frem at de har reflektert og sammenlignet gammel med ny læreplan, hvor tolkning og refleksjon av innholdet har vært sentralt. Lærerne har deltatt i en kontinuerlig prosess og vi kan dermed se at lærernes erfaring rundt tolkning og begrepsforståelse stemmer opp mot Deweys erfaringsteori (1910). Dewey (1910) uttrykker også at mennesker ikke kun lærer gjennom aktivitet, men også ved å systematisk reflektere over hva vi gjør og det vi arbeider med. Lærerne som deltok i studien har gjennom en stadig rekonstruksjon av sine tidligere erfaringer og kunnskap måtte stoppe opp for å løse problemer, samt tenke over hva dem skal gjøre videre i prosessen.

Gundem (1990 s. 114) presiserer at det er opp til den enkelte lærers og skoles tolkning av læreplan og ansvar ovenfor denne som da blir bestemmende for hvordan læreplan blir omsatt til undervisning. Den enkelt lærer vil være hovedpersonen i læreplanimplementeringen og hvordan de da utøver endringen i praksis (Gundem, 1990, s. 113). Fem informanter forteller de har tatt en aktiv del i tolkningsprosessen. Derimot forteller en annen informant at vedkommende ikke har tatt like stor del i tolkningsarbeidet, men heller valgt å fokusere i større grad på andre fag. For å få implementert den nye læreplanen må lærerne ta del i eget arbeid for å få kunne ta i bruk den nye læreplanen på best mulig måte i deres undervisningspraksis. Viktigheten av at informantene trekkes aktivt inn i utviklingen og planleggingen er avgjørende for hvordan de selv skal være forpliktet til sin undervisning (Gundem, 1910, s. 114). Derfor vil den måten skolen og lærerne tar del i og oppfatter læreplanen på, være utslagsgivende for hvordan den enkelte skole får iverksatt ny læreplan.

Det er også viktig å få med at kroppsøvlingslærerne har hatt ulike roller gjennom implementeringsprosessen, hvilket har hatt en betydning for hva lærerne har tatt del i og ikke. Dette kan tenkes å ha vært en påvirkning på hvordan tolkningen av læreplanen har foregått da noen lærere hadde en større rolle enn andre. To hadde ansvaret for å utarbeide en lokal læreplan, mens de andre har hatt underordnede oppgaver som blant annet å se gjennom utkast til den utarbeidede lokale læreplanen. Alle lærerne har vært deltagende, både i form av arbeid

i grupper og individuelt. Dette kan ses i lys av Gundems (1990, s. 115), tredje prinsipp for en optimal implementeringsprosess, hvor lærerens deltagelse under planleggingen av læreplanen synes å ha en betydning for å kunne iverksette ny læreplan.

6.2 Betydningen av ulik erfaringsbakgrunn

Funnene mine viser at lærernes erfaring er av stor betydning for hvordan de har opplevd implementeringen av den nye læreplanen. Dette vil jeg belyse i mine to underkapitler.

6.2.1 Erfaring kan skape trygghet i læreplanarbeidet

Funn viser at lærerne har ulike erfaringer og opplevelser knyttet til lærernes interesse for fagfornyelsen. Lærerne påpeker forskjellige grader av interesse for læreplanarbeidet, som blant annet kan forstås i lys av deres tidligere erfaringer. Blant annet mener tre informanter at de eldre med mer erfaring er mer kritisk til nye læreplaner og fagfornyelse enn de yngre med mindre erfaring. I studien kan det virke som at de yngre er mer entusiastiske enn de eldre. Dette kan tolkes å gå imot det Gudem (1990, s. 115) sier for å oppnå en optimal implementeringsprosess hvor holdninger er en avgjørende faktor. Tolkningen av de eldre i denne studien viser at de har et godt kritisk blikk, samtidig som de har gode forslag til læreplanarbeidet. Så hvorvidt de yngre eller eldre er mer eller mindre kritisk er vanskelig å si, da det foreligger delte meninger. For de yngre kan det å bli komfortabel også være en stor utfordring, i og med at de eldre gjerne har tilegnet seg en del erfaringer fra tidligere implementeringer. Slik de yngre kroppsøvlingslærerne uttrykket er de komfortable i avdelingen. Dette kan tyde på gode kollegiale relasjoner med et godt arbeidsmiljø, med rom og åpenhet for diskusjoner. Selv om de yngre kan virke engasjert i større grad, kan vi se dette opp imot trygghetsfølelsen lærerne beskriver. Det er ikke bare snakk om lærerens trygghet knyttet til endringene, men at lærerne føler seg profesjonelt trygge. Det innebærer at de bør føle seg trygg på at endringene er mulige å gjennomføre ut ifra egne kvalifikasjoner (Gudem, 1990, s. 159).

6.2.2 Erfaringsdeling gjennom diskusjon og refleksjon

Alle informantene ser på erfaringsdeling som en viktig betydning i det kollegiale samarbeidet og læreplanarbeidet. I følge Dewey (1910) vil lærernes erfaring og refleksjon anses som avgjørende for læreres forståelse av kunnskap og hvordan de tilegner seg denne kunnskapen. I dette tilfellet har lærerne måtte tilegne seg ny kunnskap gjennom læreplanarbeid og kollegialt samarbeid. Ved at lærerne har forskjellig grad av erfaringer fra tidligere implementeringer av læreplaner viser funnene at diskusjon og refleksjon i kollegiet har vært en viktig faktor i

implementeringsprosess.

Det kommer blant annet frem at noen lærere er raskere ferdig med å se igjennom og danne seg nye meninger samt forståelse av læreplan. Andre bruker derimot gjerne lengre tid på dette arbeidet, noe som har preget noen av lærerne. Funn viser blant annet de yngre ønsker at lærerne med erfaring i større grad deler sine kunnskaper gjennom å delta mer i kollegialt samarbeid. Flere av de yngre kunne derfor ønske at når de eldre ser seg ferdig med læreplanarbeidet, tar seg tid til å dele erfaringer og høre på meninger for å sammen komme frem til nye forslag. De gangene dette ikke har skjedd opplever den enkelte at man ikke alltid strekker til med sine meninger eller forslag. Slik Dewey (1910) utdyper lærer man gjennom å systematisk reflektere over hva man gjør, i dette tilfellet imøtekommer lærerne ny kunnskap gjennom å reflektere og diskuterer i kollegiale grupper. Videre funn viser at fem av lærerne har tatt større del i det kollegiale samarbeidet. Derimot forteller Tor at han ikke opplevde veldig mye samarbeid, han har ikke tatt like stor del i kollegiale, men ønsker det i større grad. Han opplevde prosessen krevende på grunn av mye selvstendig arbeid.

I denne studien kan vi se at de fleste lærerne har dannet seg ny kunnskap ved å systematisk reflektere over hva de har gjort i fellesskap, individuelt arbeid og har dannet egne meninger i diskusjoner, hvor de til slutt har kommet frem til en felles enighet (Nordahl et al., 2015, s. 200). Det kommer frem at de yngre lærerne ønsker å arbeid mer med de eldre, hvor de utdyper erfaringsdeling som et viktig prinsipp i læreplanarbeidet. Vi kan si at læring skjer gjennom erfaring og samarbeid i en kontinuerlig prosess (Dewey, 1910).

Til tross for ulik erfaringsbakgrunn nevner lærerne samarbeid for å skape en felles forståelse som en sentral del av læreplanarbeidet. Dette er noe flere av lærerne opplever som positivt og noe de legger vekt på samt er åpen for. Selv om noen av lærerne opplever at det kan være en interessekonflikt der de har ulike meninger og forslag til ny lokal læreplan, så opplever disse at når de først setter seg i grupper så er lærerne åpne for diskusjon og refleksjon noe som fungerer veldig bra, og studien viser at de finner løsninger sammen. Vi kan knytte dette opp hva Gudem (1990, s. 159) sier om at læreren skal være profesjonelt trygg, der lærerens trygghet har stor betydning ved iverksettingen av endringene. På bakgrunn av dette kan vi si at lærerne er profesjonelt trygge i sitt arbeid med læreplanen til tross for at lærerne har ulike meninger så har de kommet frem til en felles enighet.

For å kunne tilegne seg en felles forståelse av den nye læreplanen, er det viktig at lærerne vet hva som forventes av dem (Gudem, 1990, s. 115). Basert på hva lærerne i min studie sier, ser

det ut til å være et potensial i å involvere lærerne og hverandre i læreplanarbeidet og diskusjoner i større grad. Det kan også se ut til at tilbudet har vært der og deres grad av deltagelse har vært avhengig av hvilket fag de har jobbet med, og hvor stor grad de har ønsket å fokusere på disse. Det er ikke slik at de eldre nødvendigvis ikke har interessen av å delta i implementeringsprosessen, men at de i større grad tidligere har dannet seg en god del erfaringer rundt læreplanen og dermed tar dette i bruk i deler av den nye læreplanen. Dette gjør det lettere for dem selv å arbeide med det som er nytt i den nye læreplanen. I dette tilfellet ville det være vanskelig å gjennomføre en fagfornyelse om interessen og holdninger for endring ikke finner sted, eller at interessen blir videreført og de nye lokale planene blir tatt i bruk i undervisningen (Gundem, 1990, s. 115).

6.3 Skolens organisering og tilrettelegging

Kapitlet vil omhandle kroppsøvlingslærernes opplevelse av hvordan skolen har organisert og mottatt ny læreplan i kroppsøving. I begynnelsen vil det være fokus på skolen, skolens organisering og hvordan de har mottatt læreplanen. Til slutt vil jeg diskutere funn rundt skolens tilrettelegging etter ny læreplan, kurstilbudet i forbindelse med innføringen av ny læreplan.

6.3.1 Skolens organisering, og mottagelse av ny læreplan i kroppsøving

I min studie uttaler informantene seg likt rundt deres opplevelse rundt deler av hvordan skolen har arbeidet med ny læreplan og organisert fagfornyelsen. Funn viser at informantene opplever at skolens ledelse har vært styrende i prosessen. Samtidig opplever de at skolen har arbeidet ganske grundig i arbeidet ved å lage en god plan ved innføringen av den nye læreplanen, ut ifra covid19 situasjonen som oppstod. Informantene har alle arbeidet likt i oppstartfasen med oppgaver og ulike moduler, noe de fleste opplevde var viktig i oppstartfasen av implementeringsarbeidet. To av lærerne hevdet at de opplevde det ble litt mye oppgaver og opplevde at læreplanarbeidet da mistet litt nytteverdi. Dette gjaldt også når skolen organiserte et tverrfaglig opplegg hvor lærerne skulle arbeidet på tvers av skolen med den overordnede læreplanen. Noen opplevde dette som lite nytteverdi, samt visste noen heller ikke hva de skulle gjøre og ønsker at ledelsen kunne vært mer tydelig i den delen av prosessen. Felles for de flere informantene var at de ønsket en litt annerledes rekkefølge og struktur i oppstarten av implementeringsprosessen. De uttrykker at de heller ville startet å arbeide med den nye læreplanen individuelt med faglærere med samme fag, deretter kunne de arbeide i grupper på avdelingen og til slutt ha et tverrfaglig samarbeid på tvers av skolen. I

arbeidet for en optimal læreplan kreves det at lærerne er trygge på sitt arbeid, dette er i tråd med Gundems (1990, s. 115) andre punkt, for en optimal implementering. Når lærerne opplever denne usikkerheten, vil det kunne påvirke lærerne videre i implementeringsarbeidet, siden situasjonen blant annet oppfattes som problematisk, de må tenke over hva de skal gjøre og deretter gå systematisk til verks (Dewey, 1910). Ved at flere lærere ønsker endret struktur kan tenkes kommer av at de opplevde uklarhet rundt hvor de skulle starte i det tverrfaglige opplegget, men også at de da føler dette vil gi en større helhet og nytteverdi på lengre sikt, ved å starte læreplanarbeidet innad i avdelingen.

Slik resultatene er tolket virker det som om informantene har opplevd at skolen har tatt godt imot den nye læreplanen og er positive til fagfornyelsen. Flere informanter gir uttrykk for at skoleledelsens holdninger er positive. I tråd med Gundems (1990, s. 115) fjerde avgjørende punkt for en optimal læreplanimplementering er viktigheten av skoleledelsens holdninger overfor læreplanen har stor betydning for lærernes implementering. Dersom skolen er positiv til den nye læreplan vil dette smitte over på lærerne og dette vil komme til syne ved at skolen prioriterer ut ifra læreplan. Dette ser også ut til å prege resultatene fra studiens undersøkelse. Dette kan vi se ved at studiens funn kan tyde på at det virker som om den nye planen passer skolen godt, og at den har vært lett å forholde seg til når det gjelder arbeidet med læreplanarbeidet samtidig har lærerne har stått friere til å planlegge undervisning, velge undervisningstema og noen sier det vil være lettere å vurdere ut ifra ny læreplan enn hva det har vært tidligere. I tråd med Gudem (1990, s. 115) som viser til en fullkommen implementering, kan dette være med på å forklare hvorfor lærerne ser positivt på endringene. Hun forteller at endringene må kunne lett tilpasses og ha mulighet for å bli for iverksatt (115). Selv om flere kroppsøvingslærere opplever at de har alle kunnet like mye på avdelingen og i ledelsen, så viser mine funn at de fleste informantene føler seg trygge og klare for å ta i bruk den nye lokale læreplanen, derimot opplever en av informantene at den ikke er helt klar for å ta i bruk den lokale læreplanen. Dette kan knyttes til hvordan lærerens trygghet overfor endringene er og hvordan dette har blitt påvirket av skolens holdninger i implementeringsprosessen, lærernes trygghet overfor endringer har mye å si for iverksettingen av endringene i læreplanen (Gudem, 1990, s. 115).

6.3.2 Skolens tilrettelegging og kurstilbud

Funnene mine viser at skolens tilrettelegging og deres kurstilbud er av stor betydning for hvordan de har opplevd implementeringsprosessen. Kroppsøvingslærerne deler den oppfatning av at skolen legger til rette for nok tid til å arbeide med læreplanen. Sett i lys av

Gundem (1990, s. 116) er tidsperspektiv i implementeringsprosessen en vesentlig faktor for en optimal implementeringsprosess. Flere av lærerne opplevde prosessen som langdryg og tung der de ikke alltid kom ut med noe nytt, men at det var stadig repetisjon ettersom de fikk for mye tid til læreplanarbeidet. Mens andre lærere opplevd at de trengte mer tid til læreplanarbeidet. Mine funn tyder på at lærerne har forskjellig behov for hvor lang tid de behøver å få tilrettelagt til læreplanarbeidet. Funn tyder på at covid19 har hatt en ytre påvirkning på læreplanarbeidet. Men dette peker også på hvordan skolen legger til rette for hver enkelt lærer og organiserer fagfornyelsen. I tråd med Gundems (1990, s. 115) fremstilling av optimal implementeringsprosess, viser viktigheten av at skolen tilpasser ut ifra lærernes praksis og skoleledelsen prioriterer ut ifra læreplanen. Det kan tyde på at skolen kunnet tilpasse mer ut ifra lærerforutsetning. Det er allikevel viktig at vi også ser på dette i sammenheng med at noen lærere har tatt større del av implementeringen enn andre, noe som kan tenkes gir utslag på hvor lang tid læreren har hatt behov for tilrettelagt tid.

Ved skolen gir flere informanter uttrykk av å være tilfredse med situasjonen. I tillegg gir to informanter uttrykk av at de har vært involvert i utformingen av ny læreplan. To av informantene sier de tror dem har vært involvert i prosessen med å sende inn innspill til høringsgraden før den endelig læreplan ble fastsatt. Dette prinsippet går under hva Gundem (1990, s. 115) sier om at kroppsøvlingslærernes involvering under planlegging vil være avgjørende for iverksetting av læreplan. To av informantene har hatt mulighet til å påvirke læreplanen. De resterende fire sier derimot at de ikke har tatt del i høringsinnspill. Dette viser til at noen av lærerne har hatt mulighet til å være involvert og påvirket i planleggingen av læreplan.

I forhold til kurstilbudet etter innføring av ny læreplan for vg1, sier informantene at de tidligere år har fått tilbud om å delta på kursing. Kroppsøvlingslærerne har da vært på et lærerkurs med mulighet for å samarbeide og møte andre skoler hvor det tas opp aktuelle temaer. På grunn av Covid19 har ikke dette vært mulig å gjennomføre i år, verken kursing eller seminarer. Studien viser at det er et sprik mellom lærerne i forhold til kurstilbudet. Flere av informantene har gitt uttrykk for at de ikke hadde fått tilbud om kursing eller hjelp i forbindelse med implementering av ny plan, utover det som er fastsatt. I min studie viser det seg at noen av de andre informantene har fått kursing gjennom foredrag på teams. Der fikk de også mulighet til å snakke med andre skoler samt dele kunnskap, erfaring og reflektere (Dewey, 1910). Det virker som om informantene har lyst til å delta på foredrag på skolen og

ønsker at eksterne personer kunne kommet å fortelle om den nye læreplanen for å få noen nye innspill. Gjennom å ha tilstrekkelig kursing vil skoleledelsen kunne påvirke den enkelte lærers implementering av ny læreplan. Ved en mangelfull kursing kan dette virke hemmende på iverksetting av læreplanen. Av den grunn vil skoleledelsens holdninger og en skoleledelse som velger å prioritere ut ifra læreplanen virke inn positivt på læreres implementering av ny plan (Gundem, 1990, s. 11).

Ettersom lærerne ønsker samarbeid med andre skoler og delta på kurs slik det viser seg i min studie burde forholdene kunne lagt mer til rette for det. For eksempel kunne de hatt flere foredrag eller seminarer som var rettet mot kroppsøvfingsfaget. Ved at lærerne viser interesse for kursing og hjelp vil dette gi motivasjon for å ta del i egen implementeringsprosess. I tråd med Gundem (1990, s. 115) er lærernes deltagelse viktig for en optimal implementering. Ellers viser studien at uklarhet rundt læreplan kan føre til frustrasjon og manglende læreplanarbeid. Manglende læreplanarbeid vil si at viktige elementer i implementeringen uteblir. Som sagt er det forståelig at skolen fikk en utfordring når covid19 oppstod, men alle lærerne virker innforstått med at det er vanskelig å legge til rette for at skoler møtes ved felles samlinger og at skolen har forsøkt å legge til rette for en best mulig plan.

Gress referert i Gundem (1990, s. 116) påpeker at det vil ta 3-5år med gunstige implementeringsforhold før en ny læreplan vil bli forankret hos hver enkeltlærer. I denne omgangen er det blitt gjort en større læreplanforandring for vg1 (Gundem, 1990, s. 110), som skal anvendes og iverksettes i lærernes undervisningspraksis. Et av de første trinnene i den gradvise innføringen var å lese utkast å sende inn høringsinnspill. Det neste steget var å utarbeide en lokal læreplan deretter anvende denne i deres undervisningspraksis. Ut fra mine seks intervjuer har jeg et inntrykk av at store deler av den nye læreplanen har blitt implementert av informantene. Min studie viser også at et fåtall av lærerne fremdeles utvikler en dybde forståelse av forandringene i kjerneelementene. På annen siden er alle informantene klare for å ta i bruk den nye lokale læreplanen for vg1. Studien viser også at til tross for ulike opplevelser av implementeringsprosessen, har kroppsøvlslærerne skapt en felles forståelse for den nye læreplanen og har tatt i bruk denne i deres undervisningspraksis. Det foreligger også en indikasjon på at lærerne ikke har opplevd noe som veldig krevende eller problematisk. Lærerne begrunner prosessen med at det var mye jobb rundt det, men det kommer av smak og behag og hvordan lærerne liker å arbeide. Det kan se ut til at skolen har lagt til rette for en trinnvis overgang der de startet å arbeide med vg1 og når denne planen var

ferdig gikk de over til vg2 og videre til vg3. Ut fra min studie ser det dermed ut til at implementeringsprosessen for vg1 er avsluttet blant informantene.

7.0 Konklusjon og videre forskning

Avslutningsvis vil jeg gi en sammenfatning av studien og diskusjonen for å svare på min problemstilling. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplever implementeringen av ny læreplan. For å konkretisere problemstillingen har jeg undersøkt to forskningsspørsmål hvor det første omhandler hvordan skolens implementeringsprosess har påvirket lærernes opplevelse av implementeringen, mens det andre har omhandlet hvordan lærernes tidligere erfaringer påvirker tolkning og oppfatning av den nye læreplanen. Overordnet viser studien at kroppsøvingslærerne har forskjellige opplevelser, erfaringer og meninger knyttet til implementeringen av den nye læreplanen. Disse opplevelsene baseres på lærernes tidligere erfaringer med gammel læreplan, kollegiale og skolens påvirkninger. Flere av lærerne opplever at den nye læreplanen passer bedre inn deres undervisningspraksis, fordi fokuset i større grad ligger på dybdelæring som har vært i tråd med deres undervisning tidligere. Ut ifra dette opplevde enkelte lærere at de har endret sin undervisning i større og mindre grad. Læreplan endringene har ikke virket å være svært komplekse. En del av arbeidet med læreplan opplever lærerne baseres på tolkning og begrepsforståelse, her opplever flere lærere kun endringer i verb. Basert på at de har hatt ulike roller i implementeringsprosessen, hvor noen har vært mer sentrale enn andre, kan dette også ses på hvordan de tolker læreplanen.

Kroppsøvingslærernes ulike erfaringer kan påvirke hverandre og hvordan de i diskusjoner i kollegiet for å komme frem til en felles forståelse av den nye læreplanen. Lærerne har opplevd det kollegiale samarbeidet svært forskjellig, og en avgjørende faktor i læreplanarbeidet viser seg å være erfaringsdeling og at lærerne samarbeidet gjennom en kontinuerlig prosess. En nøkkelstrategi i kollegiet har vært å utarbeide et lokalt læreplandokument som dem tar i bruk i deres undervisning. Lærernes tidligere erfaringer med læreplan kan virke å ha en påvirkning på ny læreplan ved at de tar i bruk det de opplever har fungert i undervisningen fra den gamle læreplanen videre inn i den nye læreplanen. Det kommer frem at noen opplever at lærernes tidligere erfaringer med tidligere implementeringsprosesser, er med på å påvirke lærerne i den grad de er motiverte/positive til å implementere ny plan.

Alle lærerne har opplevd prosessen positivt, men noen har hatt mindre positive opplevelser med deler av prosessen. Lærerne har innspill på hvordan prosessen kunne blitt utført for en bedre opplevelse, i og med at det er individuelt hvilke fremgangsmåter de foretrekker. Blant annet kan Covid19 virke å ha en liten påvirkning på læreplanarbeidet ved at den har opplevdes langdryg med mye repetisjon samt opplever de mer arbeid med den nye planen. Av den grunn opplever dem også at tidsrommet for å kunne utarbeide gode undervisningsplaner ligger til grunn.

Resultatene tyder på en sprikende retning knyttet til lærernes opplevelser med implementeringsprosessen. Flere informanter opplever at skolen er engasjerte og helhetlig positive i mottagelsen av fagfornyelsen, disse lærerne virker fornøyd med skoleledelsens holdninger og organisering ut ifra covid19 situasjonen som oppstod. Slik det kommer frem vil det alltid være noen som ikke har et like positivt øye til ny læreplan, spesielt om det er lite endringer og mye som er likt. Noe alle lærerne er enige i er å endre strukturen på hvordan oppstarten av implementeringen, hvor dem opplever det mer nyttig å starte arbeidet innad i kollegiet deretter avslutte med tverrfaglig arbeid. Informantene forteller om ulikt kurstilbud, i forbindelse med innføringen av ny læreplan. Ikke alle har fått tilbud om kursing eller hjelp utenom det som har vært fastsatt. Noen av lærerne har vært med på nettseminar hvor de har fått kursing og samarbeidet med andre skoler, for en større felles forståelse for den nye læreplanen. Dette kan se ut til å ha en positiv innvirkning på implementeringsprosessen. Lærerne har fått mulighet til å delta i prosessen, dermed har de fått mulighet til påvirkning og endringene har ikke virket fremmed for dem.

Gundems prinsipper for en optimal læreplanimplementering er en slags «gullstandard», noe som kan være vanskelig å få til i praksis. Lærerne opplever i ulik grad at disse prinsippene har blitt tilrettelagt for. Til tross for forskjellig opplevelse har alle lærerne gitt uttrykk for at de forstår og har en lik felles forståelse for den nye læreplanen og at de har tatt denne i bruk i deres undervisningspraksis.

Lærernes opplevelse av læreplanimplementering er noe det er forsket lite på. Fordypning og videre studie vil være nødvendig for å få en større forståelse for hvordan prosessen oppleves. Det vil være ytterligere behov for forskning på hvordan kroppsøvingslærere opplever fagfornyelsen på ungdoms- og andre videregående skoler, for å kunne finne en større helhet å kunne tilrettelegge i større grad for lærere og skoler for en optimal læreplanimplementering. Her vil ulike teoretiske- samt metodiske tilnærminger kunne gi forskningsfeltet en bredere og

dypere forståelse av faktorer som påvirke lærernes opplevelse av implementering av ny læreplan. Det vil være relevant å se på hvordan lærerne bruker den nye læreplanen i deres undervisningspraksis, samt se på fra skoleledelsens side hvordan de har valgt å sette opp en implementeringsplan for lærerne. I tillegg få et synspunkt fra skoleledelsens side, hvordan opplever de denne prosessen. Pr. dags dato er planene delvis innført på vgs, og hva som skjer i praksis når det er fult implementert er vanskelig å si.

Litteraturliste:

- Arnesen, T.E., Nilsen A.K. & Leirhaug, P.E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje." Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE
- Brinkmann, S. & Nake, B. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzel.
- Buan, I. & Karlsen, J. E. (1994). En metode for kartlegging av forhold som kan forbedres (s. S. 217-224). Oslo: Gyldendal.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis (Introducing qualitative methods)*. London: Sage.
- Dalland, O. (2017). *Metode for oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Project Gutenberg/ Boston: Heath.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Sted: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer – kjenn ditt læreplanfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 41-52. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-05>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor: skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 53-64.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>

Germeten, S. (2005). Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 280-288. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-04>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The of Corriculum Practise*. New-York: McGraw-Hill Book Company

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Hansen, E. S. J. T. (2013). *Endringer i kroppsøvingsfaget 01.08.2012 - implementering og konsekvenser: Lærernes møte med revidert plan* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole, Oslo]. NORA. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. "Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?"* [Masteroppgave] ved Norges idrettshøgskole, Oslo. NORA. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/handle/11250/171420>

Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Norges idrettshøgskole, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktiske arbeid* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. K., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. K. & Vaktshjold. (2015). *Kroppsøving I Elverumskolen. En Kartleggingsstudie Av Elever, Lærere Og Skolelederes Opplevelse Av Kroppsøvfingsfaget I Grunnskolen*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/oppapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering: En innføring* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative research: A practical handbook* (4. utg). Los Angeles: SAGE Publications.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage: London.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Innføring av nye læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Veilederen spesialundervisning – 1.4 Lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.4/#>

Vedlegg:

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Presentasjon av meg selv
- Informere om oppgaven – Hensikt og problemstilling
- Opplyse om bruk av båndopptaker, min taushetsplikt, behandling av data, anonymisering av personopplysninger, prosjektet er meldt inn til NSD(Godkjent).
- Opplyse om at det er frivillig deltakelse og at det er mulighet til å trekke seg når som helst.

Bakgrunn:

- Kan du si kort hvem du er? Alder
 - o Hva underviser du i (kun krø)?
 - o Hvilken formell kroppsøvingsutdannelse har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvorfor ble du kroppsøvingslærer?
- Er du fornøyd med jobben din som k.lærer?

Gamle læreplan

- Når jeg sier læreplan i kroppsøving - Hva tenker du da?
- Hvilke erfaringer og opplevelse har du med/av den gamle lærerplanen?
- Hvilke tanker har du ved den gamle læreplan?

Ny læreplan i praksis.

- Hva mener du er nytt i den nye lærerplan? Hvordan forholder du deg til læreplan?
- (Opplever)Har dine tidligere erfaringer påvirket din oppfatning av den nye læreplanen?
- Har den nye læreplan endret din måte å praktisere undervisningen på?
 - Hvis ja, hvordan?

Selve arbeidet med implementeringen og deres opplevelser

- Hvordan har du arbeidet med den nye læreplanen?
- Hvor langt har du kommet i implementeringsprosessen?

- Har du vært med å sende hørings innspill i høringsgraden,
 - o Hvis ja, hvor godt har disse blitt ivaretatt.
- Hvordan har skolen arbeidet med den nye læreplan?
- Har dere som lærere på skolen fått tilbud om kursing eller hjelp i forbindelse med implementeringen av ny læreplan?

Opplevelse av implementeringsprosessen

- Hvordan har din rolle vært i fagfornyelsesprosessen?
- Hvordan har du opplevd selve fagfornyelsesprosessen/implementeringsprosessen ?
 - o Kan du komme med eks. som du har opplevd krevende/problematisk
- Hvordan opplever du at skolen din tatt imot den nye læreplanen?
- Hvordan føler du skolens implementerings prosess påvirker din opplevelse av den nye læreplan?
 - o Hvis ja, i hvilken grad, hvis nei, hvorfor tror du den ikke har gjort det?
 - o Hvordan opplever du samarbeidet med kollegaer ved implementeringen?
- Får dere god nok tid til implementeringen?
- Hvor godt rustet føler du du er i å ta denne i bruk (den nye læreplan)?
- Opplever du at implementeringsprosessen som lik tidligere implementeringer?
- Kunne fagfornyelsesprosessen blitt arbeidet annerledes med?
- Hvilke tanker har du om hvordan fagfornyelsen burde blitt organisert?
- Hvordan ønsker du å arbeide med denne prosessen?
- Opplever du at noe er uklart med implementeringen?
- Har du noen tanker rundt hvordan læreplan implementeringsprosessen kunne blitt forbedret for en større effekt i skolen?

Takk for at du ville stille til intervju.

Oppfølgingsspørsmål:

Hva mener du med...?

Kan du utdype...?

Kan du si noe mer om det?

Jeg er interessert i å høre mer om akkurat...

Hvordan ser du på...?

Du nevnte at du følte om det.. kan du si noe om det?

Hvilke konsekvens har dette for din undervisning.

Hvorfor akkurat denne... ?

Hva synes du har vært bra/mindre bra, annerledes?

På hvilken måte?

Kan du gi eksempler på det du sier? Har du selv opplevd det?

Vedlegg 2

Vil skolen delta i forskningsprosjektet

”Kroppsøvlingslærerens opplevelse av fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til skolen om godkjenning til å ha et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en større forståelse for hvordan kroppsøvingslærere opplever fagfornyelsen, på denne skolen. I dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplever hvordan den nye læreplanen implementeres i sin skole. Hvordan kroppsøvingslærere faktisk opplever å gjennomgå en fagfornyelse, også få meninger om fagfornyelsen. Dette forskningsprosjektet kan være med på å lære av fagfornyelsesprosessen, innhente data og kunnskap om dette, ikke minst hva man kan finne for at læreplaner kan ha en større effekt enn tidligere.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Eksempel på forskningsspørsmål jeg vil analysere er: Hvordan opplever kroppsøvingslærere implementeringen av ny læreplan på Videregående?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg Helle Grue i regi av Høgskolen i Innlandet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forskningen bygges på strategisk utvelgelse hvor studien vil fokusere på kroppsøvingslærere på vgs. Her er det 10 stykker som vil få henvendelse. I ønsker derfor kroppsøvingslærere på videregående.

Hva innebærer det forskolen å delta?

- *Hvis lærerne velger å delta i prosjektet, innebærer det at 6-10 lærere på skolen blir intervjuet. Dette vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil inneholder spørsmål om, hvordan du har opplevd fagfornyelsen, hvordan denne blir brukt i praksis og hva du mener er viktig med en slik fagfornyelse.*
- *Jeg vil også be noen lærere oppgi noen opplysninger om seg selv i intervjuet. Det vil være opplysninger om hvilke fag læreren underviser i på skolen. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis læreren velger å delta, kan lærere 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 lærer hvis lærer ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Det vil ikke påvirke skolens forhold eller arbeidsplassen.

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.

- *De som vil ha tilgang til data og være behandlingsansvarlig ved institusjon er meg, Helle Grue og min veileder Lars Bjørke ved Høgskolen i Innlandet.*
- *Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriell vil bli lagret på server, i en TSD mappe som har et innebygget personvern som sterkt reduserer sannsynlighet for sikkerhetsbrudd*
- *Helle Grue vil samle inn data, bearbeider og lagrer data fra intervjuet.*
- *Lars Bjørke vil kun få tilgang til innhentet data, han vil ikke få tilgang til personopplysninger eller lagring. Informantens navn vil bli anonymisert. Mitt datamateriell vil bli lagret på en server, i en TSD mappe som er basert på en feide-innlogging, denne har innebygget et personvern som sterkt reduserer sannsynligheten for sikkerhetsbrudd (privacy by design)*
- *I publikasjon vil du ikke kunne gjenkjennes, opplysninger som vil bli publisert er anonyme svar og utdrag fra intervjuet.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. Mai. Personopplysninger og opptak vil ved prosjektslutt bli slettet etter prosjektets slutt i mai 2021

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

- 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 *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

[Høgskolen i Innlandet] ved [Lars Bjørke, mail lars.bjorke@inn.no /Helle Nyaas Grue, mobil nr; 93292463].

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no eller tlf 62430023

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

Prosjektansvarlig

Helle Nyaas Grue

Veileder

Lars Korpberget Bjørke

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kroppøvlingslærerens opplevelse av fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en større forståelse for hvordan kroppsøvingslærere opplever fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere opplever hvordan den nye læreplanen implementeres i sin skole. Hvordan kroppsøvingslærere faktisk opplever å gjennomgå en fagfornyelse, også få meninger om fagfornyelsen. Dette forskningsprosjektet kan være med på å lære av fagfornyelsesprosessen, innhente data og kunnskap om dette, ikke minst hva man kan finne for at læreplaner kan ha en større effekt enn tidligere.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave. Eksempel på forskningsspørsmål jeg vil analysere er:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere implementeringen av ny læreplan på Videregående?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg Helle Grue i regi av Høgskolen i Innlandet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forskningen bygges på strategisk utvelgelse hvor studien vil fokusere på kroppsøvingslærere på vgs. Her er det 10 stykker som vil få henvendelse. I ønsker derfor kroppsøvingslærere på videregående.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Dette vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om, hvordan du har opplevd fagfornyelsen, hvordan denne blir brukt i praksis og hva du mener er viktig med en slik fagfornyelse.

Jeg vil også be deg oppgi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger om, hvilke fag du underviser i på skolen. Jeg vil ta lydopptak og notater fra 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.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller som lærer, arbeidsplassen/arbeidsgiver.

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.

- *De som vil ha tilgang til data og være behandlingsansvarlig ved institusjon er meg, Helle Grue og min veileder Lars Bjørke ved Høgskolen i Innlandet.*
- *Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriell vil bli lagret på server, i en TSD mappe som har et innebygget personvern som sterkt reduserer sannsynlighet for sikkerhetsbrudd*
- *Helle Grue vil samle inn data, bearbeider og lagrer data fra intervjuet.*
- *Lars Bjørke vil kun få tilgang til innhentet data, han vil ikke få tilgang til personopplysninger eller lagring. Informantens navn vil bli anonymisert. Mitt datamateriell vil bli lagret på en server, i en TSD mappe som er basert på en feide-innlogging, denne har innebygget et personvern som sterkt reduserer sannsynligheten for sikkerhetsbrudd (privacy by design)*

- *I publikasjon vil du ikke kunne gjenkjennes, opplysninger som vil bli publisert er anonyme svar og utdrag fra intervjuet.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. Mai. Personopplysninger og opptak vil ved prosjektslutt bli slettet etter prosjektets slutt i mai 2021

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
- 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 *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

[Høgskolen i Innlandet] ved [Lars Bjørke, mail lars.bjorke@inn.no /Helle Nyaas Grue, mobil nr; 93292463].

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no eller tlf 62430023

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

Prosjektansvarlig

Helle Nyaas Grue

Veileder

Lars Korpberget Bjørke

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, *kroppsøvlingslærerens opplevelse av fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Helle Grue kan oppholde opplysninger om meg til prosjektet
- at opplysninger om meg ikke publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at mine personopplysninger slettes etter prosjektslutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)