UiT
NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk

«Distriktsskoler er hjerte i bygda»

- *Om samarbeid mellom distriktsskoler*

Mariell Bergh Sæbø og Ann Karoline Jessen

Masteroppgave i integrert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn Mai 2017

UNIVERSITETET I TROMSØ

Sammendrag

Målsetningen med denne avhandlingen er; *å bidra med en innsikt i hvordan distriktsskoler kan samarbeide for å forhindre nedleggelse*. Vi ser på hvordan distriktsskoler utfører samarbeid og hvilke hjelpemidler som brukes. Det profesjonsfaglige fokuset er på samarbeidet mellom distriktsskoler, lærere, og elever. Vi har forsket på temaet gjennom en kvalitativ studie, der vi intervjuet fire ansatte ved ulike skoler. Videre er datamaterialet analysert gjennom en temasentrert analyse. Som en del av studiens funn har vi funnet ut at et samarbeid mellom skoler kan være vanskelig å organisere, men at det kan være med på å øke lærerressursene ved skolen, samt bidra til økt sosial kompetanse blant elevene. Samarbeidet kan påvirke nedleggelse av en skole både positivt og negativt. Hvis samarbeidet er godt, kan det være at kommunene ser dette som en grunn for nedleggelse/sammenslåing eller det kan være at de ser at skolene sparer ressurser gjennom å samarbeide og dermed stanser nedleggelsen.

Forord

Etter 5 år på lærerskolen er dette slutten på bok nummer 1 i serien; *Mariell og Ann Karoline prøver å finne ut av verden.* Bok 2, med navn *Oi, vi er faktisk lærere*, kommer ut om noen år. Tilleggsbøkene, *Oi! vi er ferdig utdannet hva gjør vi nå?* og *Hjelp! vi bor i forskjellige deler av Finnmark*, kommer sommeren 2017.

Skrivingen av denne masteravhandlingen har vært en lærerik prosess for oss som snart nyutdannede lærere, da dette kan brukes av oss og andre ved vår fremtidige arbeidsplass. Vi har fått en innsikt i hvordan skoler kan samarbeide og dele på ressurser. Nå, etter endt skriveprosess, er det flere personer vi ønsker å takke.

Vi vil først og fremst gi en stor takk til våre informanter, som har gitt oss et godt datamateriale og delt sine erfaringer med oss. Gjennom samtalene med dere, ble vi rikelig informert.

Videre vil vi gi en enorm takk til vår dyktige veileder, Svein-Erik Andreassen. Takk for ett godt og konstruktivt samarbeid. De gangene vi har gått oss bort i mørket, har vi fått oppmuntring og god veiledning slik at har vi funnet frem til lyset i enden av tunellen.

Takk til medstudentene som har vært med på å gjøre miljøet på masterkontoret til et fantastisk godt arbeidsmiljø og vi vil i tillegg takke medstudentene for de faglige diskusjonene og de mindre fagrelaterte samtalene som har forekommet på masterkontoret.

Til slutt vil vi gi en stor takk til samboer Lay-Tore Nordmo og familiene Sæbø og Jessen for støtte og oppmuntring. Samt en ekstra takk til våre foreldre som hjalp med korrekturlesning. Uten dere ville ikke arbeidet med denne masteravhandlingen ha vært mulig.

Tromsø, 15. mai 2017

Mariell Bergh Sæbø Ann Karoline Jessen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag ii

Forord iv

Tabelliste x

1 Innledning 1

1.1 Bakgrunn 2

1.1.1 Formålet 2

1.1.2 Historikk 2

1.1.3 Statistikk og tall 3

1.1.4 Dagsaktuelt tema 5

1.2 Målsetting og avgrensing av forskningsspørsmål 6

1.3 Avhandlingens struktur 7

1.4 Innsikt 8

2 Teori 9

2.1 Tidligere forskning 9

2.1.1 Lofotprosjektet 9

2.1.2 Den nye skoleveien 11

2.1.3 Endringar i skoletrukturen i spreittbygde kommunar i perioden 1980-2005 13

2.2 Teoretiske begreper 15

2.2.1 Distriktsskole 16

2.2.2 Nedleggelse 16

2.2.3 Lokalsamfunn 17

2.2.4 Samarbeid 19

2.2.5 Skolekultur 20

2.2.6 Kompetanse 22
2.2.7 Digitalisering i skolen 24
2.2.8 Ressurs 25
2.2.9 Didaktikk 25
2.2.10 Aldersblanding 26
2.3 Innsikt 27

3 Forskningsdesign 29
3.1 Kvalitativ metode 29
3.1.1 En hermeneutisk tilnærming 29
3.1.2 Konstruktivistisk paradigme 30
3.2 Kvalitativ analyse 31
3.3 Intervju 31
3.3.1 Valg av informanter 33
3.3.2 Utforming av intervjuguide 34
3.4 Intervju av informanter 35
3.4.1 Intervju 1 36
3.4.2 Intervju 2 37
3.4.3 Intervju 3 37
3.5 Analyseprosessen 38
3.6 Innsikt 40

4 Forskningsetikk 41
4.1 Ivaretakelse av informanter og konfidensialitet 41
4.2 Datakvalitet, validitet og reliabilitet 43

4.2.1 Datakvalitet 43
4.2.2 Reliabilitet 43
4.2.3 Validitet 45
4.3 Meldeskjema NSD 47
4.4 Innsikt 48

5 Tolkning, drøfting og funn 49
5.1 Hvorfor er distriktsskoler viktige for lokalsamfunnet? 49
5.1.1 Lokalsamfunn 49
5.1.2 Nedleggelse 52
5.1.3 Sentralisering 54
5.1.4 Funn til forskningsspørsmål 1 55
5.2 På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om lærerressurser? 56
5.2.1 Kompetanse 56
5.2.2 Skolekultur 58
5.2.3 Fjernundervisning 60
5.2.4 Teknologi 62
5.2.5 Funn til forskningsspørsmål 2 63
5.3 På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om didaktiske spørsmål? 64
5.3.1 Sosial kompetanse 64
5.3.2 Aldersblanding 66
5.3.3 Logistikk 68
5.3.4 Tilstedeværelse 69
5.3.5 Funn til forskningsspørsmål 3 70
5.4 På hvilken måte kan digitale verktøy bidra til samarbeid mellom skoler? 71
5.4.1 Digitale verktøy 71

5.4.2 Teknologisk forandring og teknologiens pedagogiske muligheter 73

5.4.3 Funn til forskningsspørsmål 4 75

6 Avslutning 77

6.1 Forskningsspørsmål 1 77

6.2 Forskningsspørsmål 2 77

6.3 Forskningsspørsmål 3 78

6.4 Forskningsspørsmål 4 78

6.5 Målsetningen for studiet 79

6.6 Veien videre …..... 80

7 Referanseliste xi

8 Vedlegg xv

8.1 Godkjenning fra NSD xv

8.2 Informasjonsbrev xvii

8.3 Samtykkeerklæring xix

8.4 Intervjuguide 1 xxi

8.5 Intervjuguide 2 xxiii

8.6 Intervjuguide 3 xxv

Tabelliste

Tabell 1 Antall skoler i 1998 og 2008 4
Tabell 2 Oversikt over antall skoler og elever i Norge mellom 2014-2017 4
Tabell 3 Begreper som redegjøres for i teorien 15

1 Innledning

I opplæringsloven §8-1. Skolen står det; *Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til* (Opplæringsloven, 2015).

Selv om opplæringsloven sier dette, viser statistikk[1] at det stadig er flere distriktsskoler som blir nedlagt i hele Norge, noe som kan føre til at den nærmeste skolen blir en lang busstur unna. Dette gjorde oss nysgjerrige på hvordan problemet kan løses hvis en skole er nedleggingstruet. Derfor begynte vi å utforske idéen om samarbeid mellom flere skoler. Da en av oss har tilknytning til distriktsskole, og vi kunne tenke oss å arbeide i distriktet, var det interessant for oss å se hvordan et samarbeid mellom skoler kunne foregå. Videre ønsket vi å se om et slikt samarbeid ville kunne være med på å forhindre at nedleggingstakten[2], som har vært de siste årene, øker og eventuelt reduserer dette.

Nedleggelse av distriktsskoler, handler først og fremst om politikk, da det i utgangspunktet er en kommunepolitisk avgjørelse om en skole skal bestå eller ikke. Da vi valgte temaet nedleggelse av distriktsskole, var vi klar over at det kan diskuteres hvorvidt det er profesjonsrettet. Grunnet dette, har vi valgt å fokusere studien på samarbeid mellom distriktsskoler, og videre det samarbeidet lærerne og elevene gjør mellom skolene. Det å arbeide mot skolenedleggelser er ikke nødvendigvis læreres oppgave, men for en lærer som jobber på en distriktsskole, er temaet veldig relevant. Dersom skoler samarbeider med formål om å forhindre skolenedleggelser, blir dette en del av læreres oppgave – og kan ofte bli en didaktisk oppgave. Vi forstår dermed læreres strategiske arbeid mot skolenedleggelse – som samarbeid mellom skoler om ressurser, planlegging og utvikling – å inngå i profesjonen som lærer.

Videre i dette kapitlet vil vi ta for oss bakgrunnen for valg av tema i denne masteravhandlingen, hvordan vi kom frem til forskningsspørsmålene, og avhandlingens struktur.

[1] Se delkapittel 1.1.3 Statistikk og tall
[2] Se delkapittel 2.2.2 Nedleggelse

1.1 Bakgrunn

Nedlegging av skoler har i flere tiår vært et omdiskutert tema, og *sentralisering*[3] er en trend som kan ha vært med på å svekke distriktene. I løpet av et skoleår, kan man ofte se avisoppslag, hvor foreldre kjemper for å beholde skolen i en liten bygd i Norges langstrakte land. Videre har elevene vært delaktige i debatten om nedlegging av skoler. For eksempel gjennom å lage plakater med budskap som; «ikke legg ned skolen vår», og gjennom å bli intervjuet av journalister fra lokalavisen. Frykten over at skolen blir nedlagt, er noe alle de involverte får kjenne på gjennom hele prosessen. Når politikerne debatterer om elevene får bli på skolen eller om elevene må ta en lengre busstur til en annen skole, kan det bli usikkerhet i lokalsamfunnet. Det kan hende at mange mener at debatten om skolenedleggelse ikke interesserer elevene, da det kanskje ikke tas opp som et tema i klasserommet. Vi tenker, grunnet alle avisoverskriftene, bygdesnakk og spørsmål, at det kan være mange elever som har kunnskap om temaet og føler usikkerhet, i forhold til om de får fortsette på sin skole.

1.1.1 Formålet

I denne masteravhandlingen ønsker vi å finne ut hvordan distriktsskoler kan samarbeide for å forhindre nedleggelse. I dagens teknologiske samfunn, hvor nye informasjonskilder og digitale verktøy er i stadig utvikling, gjør det det mulig å kommunisere på tvers av bygder, landegrenser og kontinent. Vi ble veldig interesserte i digitale samarbeid mellom skoler, samt generelt samarbeid mellom skoler. Da dette er et stort tema, har vi valgt å fokusere på fire forskningsspørsmål[4].

1.1.2 Historikk

Skolesystemet har eksistert i Norge i mange år og har gjennomgått store endringer over årene. Norge er kjent for å være sammensatt av små bygder og større byer. Ut fra våre tidligere erfaringer, har det for det meste vært et skoletilbud både til elevene på bygden og i byen. Videre vil vi gi en kort gjennomgang av grunnskolehistorikken i Norge.

Karlsen (1993a) skriver at i 1739 gikk elevene på landsbygden på omgangsskole, som ville si at skolen kom til elevene. Med andre ord, lærerne reiste rundt i bygdene for å undervise skolebarn. I 1860 kom loven om en fast skole, dersom minst 30 skolebarn sognet til skolen. Videre skriver han at 1920 var året enhetsskolevedtaket ble vedtatt i stortinget. Vedtaket skulle

[3] Se delkapittel 2.2.3.1 Sentralisering
[4] Se delkapittel 1.2 Målsetting og avgrensing av forskningsspørsmål

sikre at alle skolebarn fikk lik behandling og hadde like muligheter. Dermed skulle landsfolkeskolen stå på lik linje med byfolkeskolen i både innhold og organisasjon. Sentraliseringsfremmende tiltak og standardisering er stikkord til enhetsskolen. Da det skulle bli mer likhet mellom skolene, som førte til større skoler, aldershomogene grupper og likt innhold i skolen (Karlsen, 1993a, s. 15-16).

I Norge ble begrepet *desentralisering*[5] brukt i stor grad mellom 60-tallet og 90-tallet. Begrepet dreier seg om en bevegelse ut fra sentrum, som er en motsetning til sentralisering, som dreier seg om bevegelse mot sentrum (Karlsen, 1993a, s. 19-20). Videre skriver Karlsen (1993a) at desentraliseringen igjen kom inn i skolen på tidlig 70-tallet som en løsning på et styringsproblem staten hadde over skolen. Makt og innflytelse ble overført fra sentrum til distriktene. De sentrale myndighetene fastsatte rammene, og deretter skulle de lokale fylle de ut. På denne måten kunne de ivareta både det nasjonale og det lokale. Fordelingen, som ble gjort, var i tråd med rammestyringstenkningen fra 1969 og påfølgende mønsterplaner. Normalplanutvalget så på dette som en strategi for mer lokal frihet, og at dette kunne bidra til å ivareta elevenes ønsker, forutsetninger og evner (Karlsen, 1993a, s. 71-73). Videre skriver han at enhetsskoleidealet ble svekket med desentralisering, mot sin hensikt. Desentraliseringen skapte økt individuell frihet, men også større ulikheter, samt økt akseptering i forskjellene mellom kommunene og enkeltskolene (Karlsen, 1993a, s. 154).

1.1.3 Statistikk og tall

Nedenfor finner vi to tabeller over antall skoler som befinner seg i Norge. Disse tabellene gir en oversikt over antall skoler som har opphørt mellom 1998 og 2017. Tallene i tabellene sier noe om hvor mange skoler som i alt står igjen, men ikke om de er nedlagt. Tabellene sier heller ikke noe om sammenslåing av barneskoler og ungdomsskoler, eller om de er delt i to.

[5] Definert og utdypet i delkapittel 2.2.3.2 Desentralisering

Tabell 1 Antall skoler i 1998 og 2008[6]

Tabell 1. **Antall barnehager, skoler og institusjoner, etter utdanningstype. 1998 og 2008**

Skoleslag/institusjon	I alt 1998	I alt 2008
Barnehager	**6 178**	**6 705**
Offentlige	3 009	3 082
Private	3 169	3 623
Grunnskoler	**3 277**	**3 059**
Kommunale	3 203	2 904
Statlige	3	1
Private	71	154

I følge Statistisk Sentralbyrå, lå antallet grunnskoler, kommunale, statlige og private, i 1998 på 3277. Ti år senere, derimot, i 2008, hadde antallet grunnskoler sunket til 3059. Dette viser en differanse på 218 skoler på ti år (Raabe, 2009, s. 14). Tabellen viser at det er 301 færre kommunale og statlige skoler i 2008, samt at det er 83 flere private skoler. Dette kan tyde på at av de 301 kommunale og statlige skolene, er 83 av skolene gjort om til private skoler, da antallet grunnskoler er 218 færre skoler i 2008 enn i 1998.

Tabell 2 Oversikt over antall skoler og elever i Norge mellom 2014-2017[7]

Skoler fordelt etter elevtall, skoleåret 2014/15 til 2016/17

Antall skoler og antall elever per skole				
År	Skoler fordelt etter elever			
	Færre enn 100 elever	100 - 299 elever	300 elever eller mer	Sum skoler
2016/17	851	1 144	863	2 858
	30 %	40 %	30 %	100 %
2015/16	872	1 147	848	2 867
	30 %	40 %	30 %	100 %
2014/15	886	1 155	845	2 886
	31 %	40 %	29 %	100 %

[6] Tabell 1: (Raabe, 2009, s. 14)
[7] Tabell 2: (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

Vi kan se at antallet skoler med færre enn 100 elever har gått ned, i likhet med skoler med 100-299 elever. Derimot har antallet skoler som har 300 elever, eller mer, gått opp. Dette kan tyde på at skoler har blitt slått sammen, for å få opp elevtallet på skolen, og dermed blitt plassert i kategorien med 300 elever eller mer. Videre i tabellen kan vi se at antall skoler har gått ned fra 2886 i 2014/2015 til 2858 i 2016/2017. Dette vil si at det er en differanse på 28 skoler som er nedlagt over tre skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

I følge tabellen ovenfor er det 2858 skoler i Norge dette skoleåret (2016/2017), mens i 2008 var det 3059. Dette kan tyde på at 201 skoler er nedlagt, noe som da kan bety, grunnet tabell 1 og tabell 2, at det i løpet av de siste 19 årene, er lagt ned til sammen 419 skoler. Videre i tabellen ovenfor, ser vi at det er ni nedlagte skoler mellom skoleåret 2015/2016 og 2016/2017. Ut fra dette, kan vi anta at temaet nedleggelse av skoler er en dagsaktuell debatt. I mange år har flere kommuner debattert om skolene rundt om i landet, noe som har resultert i mediedekning. Et eksempel er en avisartikkel i Nordlys fra 14.01.2015, som skriver om statistikk fra GSI (Grunnskolens Informasjonssystem). Et utdrag fra artikkelen er;

> *Det er to årsaker til disse nedleggelsene. Nedgang i elevtallet og økonomi. Det er i hovedsak små skoler som legges ned, og det har vært en ganske stor elevnedgang i en del distrikter. Men kommunene legger i en undersøkelse vi gjorde heller ikke skjul på at trang kommuneøkonomi og budsjettdiskusjoner spiller inn, sier konstituert utdanningsdirektør Eivind Bratsberg i Troms* (Braathen, 2015).

Utdanningsdirektoratets statistikknotat fra februar 2013 sier at i 2002/2003 var det 372 flere grunnskoler i Norge enn det var i 2012/2013. De sier videre at det er flere elever per skole og det er de små skolene, de med mindre enn 34 elever, som legges ned. Av 550 nedlagte skoler er det kommet over 180 nye skoler, hvor over halvparten av disse nye skolene er privatskoler. Det er fortsatt færre privatskoler i Norge enn det er offentlige skoler, og flere offentlige skoler avvikles enn det opprettes private (Utdanningsdirektoratet, 2013).

1.1.4 Dagsaktuelt tema

Som vi så ovenfor, reduseres antallet skoler fra år til år, selv om det ikke er drastiske endringer årlig. Aviser, TV og radio har innslag om nedleggelse av skoler, hvor rektorer, elever og foreldre får gi sine innspill. Alt dette tyder på at nedleggelse av skoler er et aktuelt tema. Da vi startet skrivingen av avhandlingen i Januar 2017 søkte vi opp nyhetsartikler om nedleggelse av skoler. Vi fant forskjellige debattinnlegg, leserbrev og avisartikler som omhandlet vedtak om nedleggelse. I en artikkel fra 10.01.17 ble det vedtatt fra Rennebu kommune om å legge ned to

skoler fra høsten 2017 (Alberg, 2017). Videre utover året søkte vi opp flere artikler om nedleggelse og kom frem til en artikkel fra 30.04.17 med overskriften *Konklusjon: Nedleggelse av grendeskolene* (Sundøy, 2017). Artikkelen handlet om å flytte elevene fra tre forskjellige skoler til en ny skole, dette grunnet sparing av flere millioner kroner (Sundøy, 2017). Nedleggelse av skoler er derfor et dagsaktuelt tema, så lenge det pågår nedleggelser av skoler rundt om i Norge.

1.2 Målsetting og avgrensing av forskningsspørsmål

Målsetningen med denne studien er *å bidra med en innsikt i hvordan distriktsskoler kan samarbeide for å forhindre nedleggelse*.

For å nå denne målsettingen synes det hensiktsmessig med fire forskningsspørsmål:

1. *Hvorfor er distriktsskoler viktige for lokalsamfunnet?*
2. *På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om lærerressurser?*
3. *På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om didaktiske spørsmål?*
4. *På hvilken måte kan digitale verktøy bidra til samarbeid mellom distriktsskoler?*

I avslutningen sammenfatter vi svarene på de fire forskningsspørsmålene, og gjennom dette utleder innsikt til studiens målsetning.

Vi begynte prosessen med å finne forskningsspørsmål med vår interesse for selve temaet. Etter hvert som vi leste oss opp på teori rundt dette temaet, begynte vi å forme forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål skal være med på å bestemme videre arbeid i studien gjennom å avgrense temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29).

Teorien ga oss mye informasjon om distriktet og små skoler, en del om digitale muligheter og noe om læreres erfaringer med å arbeide på distriktsskoler. Da vi har hørt mye den siste tiden om nedleggelser av skoler rundt om i landet, var vi interesserte i å se om et samarbeid mellom nedleggingstruedeskoler kunne være med på å forhindre nedleggelse. Derfor startet vi med forskningsspørsmålet; hvordan kan distriktsskoler samarbeide for å forhindre nedleggelse? Som senere ble målsetningen.

I startfasen ønsket vi et sentrert fokus rundt samarbeid gjennom digitale muligheter. Dette ble endret da vi forsto at ikke alle de samarbeidende distriktsskolene i Nord-Norge valgte å benytte

seg av IKT. Derfor endret vi fokuset underveis, og konsentrerte oss mer om samarbeid generelt. Grunnet færre muligheter for å skaffe informanter når digitale muligheter var inkludert i forskningsspørsmålet, ble denne tankegangen styrket.

Etter endt intervju og da analyseprosessen startet, så vi fort at vi hadde fått mye datamateriale, men at vi hadde *mindre* om hvordan man kan forhindre nedleggelse enn selve samarbeidet. Derfor så vi det nødvendig å endre vårt forskningsspørsmål og i stedet ha nedleggelse som målsetning i studien. Videre øker dette validiteten[8] i denne avhandlingen, grunnet vår tilpassing av målsetting og forskningsspørsmål til datamaterialet.

1.3 Avhandlingens struktur

Under har vi gitt en kort oppsummering over hva de enkelte kapitlene inneholder. Dette for å gi en oversikt til leseren av avhandlingen.

Kapittel 1 Innledning inneholder bakgrunn for denne avhandlingen. Her har vi forklart hvordan vi kom frem til forskningsspørsmålene våre.

Kapittel 2 Teori omhandler vårt teoretiske perspektiv. I dette kapitlet ser vi på tre tidligere forskningsprosjekt og teori som vil brukes som støtte under kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

Kapittel 3 Forskningsdesign handler om hvilken metode vi har brukt og hvordan vi har utført analysen vår. Her forklarer vi videre hvordan vi kom frem til en god intervjuguide, samt hvordan vi utførte intervjuene.

Kapittel 4 Forskningsetikk handler om etikk. Her har vi forklart hvordan vi ivaretok våre informanter gjennom hele avhandlingen, samt at vi har diskutert avhandlingens datakvalitet, reliabilitet og validitet.

Kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn inneholder tolkningene og drøftingene av datamaterialet, samt funnene til hvert forskningsspørsmål.

Kapittel 6 Avslutning, er avslutningen på denne avhandlingen. Her svarer vi på vår målsetning og våre forskningsspørsmål, gjennom bruk av drøftingene og funnene gjort i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

[8] Validitet er utdypet i delkapittel 4.2.3 Validitet

1.4 Innsikt

I dette kapitlet har vi tatt for oss bakgrunnen for denne avhandlingen, i forhold til dette så vi på nedleggingstakten for skoler de siste årene. Av den grunn kan vi si at skolenedleggelser er et dagsaktuelt tema. Disse faktorene leder frem til studiens målsetning og forskningsspørsmål.

2 Teori

I dette kapitlet tar vi for oss tre tidligere forskningsprosjekt, som førte til vårt valg av forskningsspørsmål. Videre har vi utformet en tabell over relevante begreper brukt i avhandlingen. For oss var det mest hensiktsmessig å utforme en tabell, da det ga oss en oversikt over begrepene. Begrepene er forklart grundig under delkapittelet teoretiske begreper. Teorien i dette kapittelet vil bli brukt i drøftingen i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

2.1 Tidligere forskning

I forhold til denne masteravhandlingens forskningsspørsmål, fant vi flere relevante forskningsprosjekter. Flere forskere har forsket og deretter skrevet bøker og rapporter om distrikts-Norge og da spesielt distriktsskoler. I oppstarten av arbeidet med denne avhandlingen diskuterte vi om det ville være relevant å inkludere utlandet, men vi valgte å fokusere på Norge og da spesielt Nord-Norge. I utvelgelsen av tidligere forskningsprosjekt valgte vi de prosjektene som virket mest relevante for oss i forhold til vårt tema. Derfor valgte vi ut tre forskningsprosjekter som var gjennomført på distriktsskoler i Norge. Det første prosjektet, som ble gjennomført på 70-tallet, er kalt Lofotprosjektet. Det neste prosjektet ble gjennomført på slutten av 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, og var et digitalt prosjekt kalt *Den nye skoleveien*. Det siste prosjektet er en spørreundersøkelse, utført på omtrent 150 distriktsskoler rundt om i hele Norge.

2.1.1 Lofotprosjektet

Lofotprosjektet var et skoleutviklingsprosjekt utført på 70-tallet av Universitetslektor Asle Høgmo, stipendiat Karl Jan Solstad og professor Åsmund Strømnes. Med seg hadde de to tidligere studenter ved Universitetet i Tromsø, Bjørn Solberg og Tom Tiller (Karlsen, 1993b, s. 259).

Formålet med *Lofotprosjektet* var å fremme det lokale. Det lokale skulle bli integrert i skolen og elevene skulle delta i lokalmiljøet som en del av deres læring. Videre skulle dette kunne engasjere ungdommene til å delta i lokalmiljøet i voksen alder (Karlsen, 1993b, s. 259). Karlsen (1993b) siterer Høgmo og Solstad, hvor de sier at utviklingsarbeidet skulle gjøre slik at det ble tatt mer hensyn til lokale forhold, og at grunnskolene skulle bli mer bevisste på de lokale forholdene (Høgmo & Solstad, 1974, i Karlsen, 1993b, s. 273). Prosjektet var et mottiltak i

forhold til trekk ved norsk skoleutvikling. En av trekkene som ble vektlagt var den endringen som skjedde i skolestrukturen i form av lengre skoleår, flere fag og mer fagstoff. Det andre trekket var at skolen var mer lik i form og innhold. Det tredje var at distriktsskolene endret seg etter byskolene og det fjerde var sentralisering (Karlsen, 1993b, s. 272). Forskerne ga tre hovedbegrunnelser for hvorfor lokaltilpasset skole er bra. For det første ville det påvirke motivasjonen og læringen positivt hos elevene. For det andre kunne det knytte bekjentskap til lokalsamfunnet, og gjennom dette skape en tilhørighet og redusere sosiale vanskeligheter blant elevene. Det siste var en begrunnelse, der målet var å beholde bosetningen i distriktene (Karlsen, 1993b, s. 273). *Tanken var at en mer samfunnsorientert skole ville fremme holdninger og interesser som motiverte for arbeid og innsats i lokalsamfunnet. En lokalorientert skole ville dermed kunne forhindre at særlig ressurssterk ungdom ofte flytter* (Karlsen, 1993b, s. 273).

Forskningsspørsmålene til prosjektet virker utydelige, og i en sluttrapport fra *Lofotprosjektet* skriver Høgmo, Solstad og Tiller (1981) at å ta et utgangspunkt i problemstillinger som var relevante i forhold til lokalmiljøet, ville kunne skape en sterkere knytning mellom generasjonene. Ut fra dette nevnte de økt kunnskap for elevene, identitetsutdanning og redusert fremmedgjøring i forhold til sitt eget miljø. Forskerne i dette prosjektet diskuterte at *hvordan*-spørsmålet ikke kunne dekke hele prosjektet, og at det skulle være et samarbeid mellom alle aktørene i prosjektet. Målet med prosjektet var ikke en fast handlingsplan, og derfor ville forskerne skape et samarbeid mellom de partene tiltaket berørte (Høgmo, Solstad & Tiller, 1981, s. 13-14). De valgte å begrunne *hvordan*-spørsmålet i forhold til utforming av tiltaket og begrunnet det slik;

> *---utviklinga av en grunnskole hvor det er mer bevisst og systematisk blir tatt hensyn til lokale forhold enn det som er vanlig i dag, vil bli søkt fremma ved*
> *a) at ungdomsskoleelevene får høve til å delta i det lokale arbeidslivet når aktiviteten her er størst, og*
> *b) at lokalt stofftilfang mer systematisk trekks inn i undervisninga på alle felt* (Høgmo m.fl., 1981, s. 14).

Metodene brukt i dette prosjektet, var aksjonsforskning og intervju. *Lofotprosjektet* var et tosidig prosjekt, som la vekt på både *aksjonsforskning* og *forskning*. I forhold til aksjonsforskningen, ble skoleruta endret slik at elevene skulle kunne delta i det lokale næringslivet. Det ble videre laget læremidler i form av artikkelsamlinger knyttet til Lofoten og en idébok som inneholdt arbeidsoppgaver og arbeidsmåter (Karlsen, 1993b, s. 273-275).

Da dette prosjektet var et samarbeidstiltak, var det flere aktører i utvalget. Utvalget besto derfor av forskerne fra Universitetet i Tromsø, studenter og lærere fra skoleforskningsgruppen, sju ungdomsskoler i Lofoten området og skolemyndighetene lokalt og på fylkesplan (Høgmo m.fl., 1981, s. 13).

I forhold til resultatene av *Lofotprosjektet* kom spørsmålet om prosjektet var en suksess eller en fiasko, og dette kunne diskuteres begge veier. Tre av sju skoler hadde elevene ute på utplassering i lokalsamfunnet, og i tilbakemeldinger fra kontaktlærere og skoler kom det frem at noen ikke hadde benyttet seg av ordningen. Grunnet at utplassering var en av hovedtankene med prosjektet, kan en si at utplasseringstiltaket ikke lyktes. En annen grunn til at skolene og lokalsamfunnet ikke lyktes i prosjektet, kan ha noe med at prosjektet ikke ble initiert av verken skolene eller lokalsamfunnet. Dette kan dermed ha ført til at de ikke fikk noe eierforhold til prosjektet, og skolene kan ha sett på dette som et prosjekt ovenfra, som de bare måtte delta på (Karlsen, 1993b, s. 277-278). Prosjektet var ikke en suksess i selve Lofoten, men intervjuene og sluttrapporten viste, at læremidlene fra prosjektene ble brukt utenfor de deltakende skolene, og utenfor Lofoten. Et eksempel på dette er Bærum kommune, som kjøpte et klassesett av læringsmidlene, og disse midlene ble brukt som turistinformasjon (Karlsen, 1993b, s. 278). Ut fra dette kan det vise seg at prosjektet både mislyktes og, på noen områder, lyktes.

I ettertid har studien bidratt til skoledebatter, og det har fungert som en inspirasjonskilde for lærere i forhold til lokalorientert undervisning. Prosjektet ble presentert både på tv og i radioen, samt aviser hvor både idéen bak prosjektet og det praktiske arbeidet ble tatt opp. *Lofotprosjektet* har vist seg å være en påvirkningskraft innenfor forskning og utvikling i skolen (Høgmo m.fl., 1981, s. 228). Karlsen (1993b) skriver at prosjektet fikk mye oppmerksomhet og kan regnes som et av de mest kjente prosjektene, da de fikk tildelt mer oppmerksomhet rundt om i landet, både innenfor vitenskapsverdenen og som en skole idé (Karlsen, 1993b, s. 281).

2.1.2 Den nye skoleveien

Prosjektet omhandlet nye muligheter for å videreutvikle læringskvaliteten i bygdene og distriktene, samt at de skulle kunne beholde småskolene sine (Tiller, 1999, s. 110). Prosjektet ble utviklet og utført ved to små skoler i en kommune i Nord-Norge. Disse skolene lå på hver sin øy, og da kommunen måtte redusere budsjettet, besluttet de å legge ned den minste av de to skolene. Når skolenedleggelse ble aktuelt, ble Tom Tiller og Gunnar Grepperud kalt inn for å hjelpe til med å finne gode argumenter til politikerne for å unngå nedleggelse (Tiller, 1999, s. 110-111).

Prosjektet hadde tre pilarer som støttet opp under prosjektet. Den første var IT-bruk, hvor IT skulle brukes aktivt i læringen. Et eksempel på dette var toveis bilde-lyd undervisning mellom de to involverte skolene. Elevene fikk hver sin bærbare datamaskin og lærerne på den ene skolen hadde ansvaret for fjernundervisning i fire fag. Grunnet den økte bruken av IT, måtte lærerne få mer kunnskap og flere ferdigheter rundt dette. Den andre pilaren omhandlet lokalsamfunnet som en læringsarena, hvor skolen skulle bruke lokalsamfunnet som det store klasserommet. *Ny kompetanse* og *nytenkning* var nøkkelord for at dette skulle fungere. Den tredje pilaren var foreldreinvolvering, hvor det skulle være mer foreldreinvolvering enn det hadde eksistert tidligere. En av oppgavene foreldrene påtok seg, var å lede aktiviteter som tidligere hadde vært ledet av lærere (Tiller, 1999, s. 112-113).

Forskningsspørsmålene i *Den nye skoleveien* var;

> *Hvilke gode argumenter finnes det for at skolene skal bevares?*
>
> *Kan vi som forskere gjøre noe for at skolene i små samfunn kan reddes? På hvilken måte kan læringskvaliteten sikres og vedlikeholdes? Finnes det nye uutnyttede nisjer, nye tenkemåter eller nye organiseringsformer?*
>
> *Kort sagt: Behøves det en ny skolevei, og hvordan skal vi som forskere kunne bistå lokalsamfunnene og skolene i å bygge den nye veien?*
> (Grepperud & Tiller, 1998, s. 9).

Metoden som ble brukt av forskerne i dette prosjektet var aksjonsforskning. Prosjektet var et utviklingsprosjekt hvor elever, foreldre og lærere var aktive deltakere sammen med forskerne (Tiller, 1999, s. 113).

Et av prosjektets deler inneholdt et universitetsstudium der forskerne var lærere for både foreldrene og lærerne som deltok i prosjektet. Studien het *Læring og erfaring i skole og lokalsamfunn* og ble gjennomført innenfor forskningsprosjektets rammer. Bakgrunnen for at studiet ble opprettet var for at skolen og foreldrene skulle kunne ta over prosjektet ved en senere anledning (Tiller, 1999, s. 113-114).

Slik vi forstår det, var det altså ikke forskerne som valgte et utvalg, men det som etter hvert ble utvalget tok kontakt med forskerne og ba om hjelp. Dermed ble utvalget skolene i kommunen, inkludert foreldre (Tiller, 1999, s. 111).

Det ble ikke skrevet en sluttrapport for dette prosjektet. Det finnes heller ingen konkrete skriv om resultatet av prosjektet. Da vi fant lite informasjon om prosjektet fra senere år, kunne vi bare anta at det hadde skjedd en endring i bruken av IKT i skolen. Grunnet dette valgte vi å ta kontakt med forskerne som var med, og vi har derfor korrespondert gjennom epost med professor Tom Tiller. Han var en av forskerne som arbeidet med dette prosjektet på slutten av 90-tallet. Vi spurte Tiller om det eksisterte noen flere publikasjoner om *Den nye skoleveien*. I svaret skrev han at grunnet ulike utfordringer med den praktiske utføringen, ble ikke prosjektet det de håpet på, og dermed ble det ikke utarbeidet mer dokumentasjon enn bakgrunnsrapport og noen artikler. Han forklarte videre: *Erfaringene senere har likevel vist at denne idéen er verdt å bygge ut videre. Prosjektet var nok ellers 8-10 år før sin tid* (Tiller, 2017).

2.1.3 Endringar i skoletrukturen i spreittbygde kommunar i perioden 1980-2005

Karl Jan Solstad (2009) presenterer, og skriver, om et kartleggingsprosjekt kalt *Om endringar i skoletrukturen i spreittbygde kommunar i perioden 1980-2005*. Kartleggingen, som ble gjennomført i 2005-2006, var en del av et større forskningsprosjekt gjort ved Høgskolen i Nesna i 2004-2008 (Solstad, 2009, s. 11).

Formålet med prosjektet var å se hvordan desentraliseringen på 1980-tallet påvirket dagens likeverdige skole, samt se om *(...) juridisk og forvaltningsmessig desentralisering har svara til dei ideelle forventningane i forhold til politisk styring, lokalpolitisk engasjement, ressursforvaltning og nasjonal måloppnåing innan skolesektoren* (Solstad, 2009, s. 54). Solstad (2009) skriver at et av de viktigste utgangspunktene i forhold til kartleggingen som ble gjennomført i forhold til prosjektet, handlet om hvordan elevene kunne være aktive deltakere i skolens lokalmiljø, da de selv var bosatt 10 til 30 km unna skolen. Forskerne mente at å bo i nærheten av skolen ga likeverdig oppvekstmiljø og skoletilbud i forhold til at lærerne kunne bruke mer av elevenes erfaringer fra nærmiljøet i undervisningen (Solstad, 2009, s. 53)

Det var i alt fem spesifiserte punkter med spørsmål som ble stilt, og vi har kun fokusert på to av punktene, da disse var mest relevant for denne avhandlingen;

> *Kva har vore dei viktigaste grungjevingane for nedlegging/samanslåing av skolar?*
> *Kva kjenneteiknar dei nedlagte skolane og skolar som i dag er truga?*
> *Mange eksisterande skolar er nedleggingstruga og nokre har vore det over fleire år.*
> *Korleis pregar denne situasjonen arbeidet ved skolen?* (Solstad, 2009, s. 54).

Forskerne valgte å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode i dette prosjektet. Den opprinnelige idéen, var å samle inn kvantitative data til prosjektet, men grunnet noen av spørsmålene som var i kartleggingen, og det forskerne ville utforske, fant de det hensiktsmessig å bruke casestudier for å få mer innsikt til å svare på problemstillingene (Solstad, 2009, s. 55-56).

Valg av informanter ble gjort i forhold til kriteriet om bosetningstetthet. Dette grunnet at prosjektet skulle basere seg innenfor en type bosetting, i forhold til skole, oppvekst og skolekultur. Utvalget ble funnet ved hjelp av en statistikk fra Statistisk Sentralbyrå, fra 1994, med navn S*tandard for kommuneklassifisering 1994.* Det endelige utvalget, inneholdt en tredjedel av kommunene i landet, hvor rundt sju prosent av befolkningen i Norge ble representert (Solstad, 2009, s. 58).

Resultatene av studien i forhold til de spørsmålene vi fokuserte på, var blant annet at et større antall skoler med under 30 elever ble nedlagt enn skoler som hadde flere elever. Solstad (2009) skriver videre at de antok at flere av skolene med mer enn 30 elever som ble nedlagt, kunne være grunnet det administrative. Et eksempel på dette kunne være at flere av skolene ble slått sammen til større skoler. Ut fra dette kan en anta at kjennetegn på de skolene som er nedlagt eller nedleggingstruede er antallet elever og den geografiske avstanden mellom skolene (Solstad, 2009, s. 90-91). Videre skriver han at økonomien er en viktig faktor i forhold til om skolen skal legges ned eller ikke. I tillegg skriver han at politikerne er de som tar initiativet når det kommer til nedlegging og at dette er en bivirkning av økonomiske problemer som kommunene står ovenfor (Solstad, 2009, s. 103). I forhold til hvordan skolenedleggingen preger de involverte, sier han at de rektorene som deltok på spørreundersøkelsen, fikk i oppgave å skrive noen ord om hvordan nedleggingen hadde innvirkning på selve arbeidet på skolen. Rektorene varierte i svarene sine, noen var avslappet og andre var urolige med tanke på fremtiden. De som svarte at det ikke hadde stor innvirkning på arbeidet, svarte videre at lærerne var profesjonelle og at det ikke påvirket undervisningen. Noen svarte at de var urolige for skolens fremtid, men at samholdet i lokalsamfunnet ble sterkere, som igjen økte utviklingen i skolen og ønske om å bevare skolen i lokalsamfunnet. De som svarte at hele saken om nedlegging var utmattende og slitsom, svarte videre at det var stressende og lite motiverende, samt at det var mye usikkerhet for fremtiden (Solstad, 2009, s. 134-138).

I ettertid har studien hatt en betydning i forhold til trusselen om nedleggelse og realiteten i at det er et stort antall mindre skoler som blir lagt ned, samt at kunnskapen er grundig dokumentert

(Hoëm, 2011, s. 86). Ut fra en rekke oppgaver, artikler og bokanmeldelser kan vi anta at prosjektet har spilt en viktig rolle som et informasjonsbærende produkt innenfor videre forskning i feltet.

2.2 Teoretiske begreper

I dette delkapittelet har vi både teori og begreper som er av betydning for denne avhandlingen. Da det var vanskelig å skulle skille disse fra hverandre, valgte vi å sette noen av dem sammen. Derfor så vi det hensiktsmessig å lage en tabell for å forklare hvor begrepene og teorien kommer inn i avhandlingen. Under tabellen følger begrepene og teorien.

Tabell 3 Begreper som redegjøres for i teorien

Begrep	**Fra tidligere forskning**	**Fra informantene**	**I forsknings-spørsmålene og målsetning**
2.2.1 *Distriktsskole*	X	X	X
2.2.2 *Nedleggelse*	X	X	X
2.2.3 *Lokalsamfunn*	X	X	X
2.2.3.1 *Sentralisering*	X	X	
2.2.3.2 *Desentralisering*	X		
2.2.4 *Samarbeid*	X	X	X
2.2.4 *Lærersamarbeid*		X	
2.2.5 *Skolekultur*		X	
2.2.5 *Samarbeidskultur*		X	
2.2.6 *Kompetanse*	X	X	
2.2.6.2 *Sosial kompetanse*		X	
2.2.6.3 *Lærerkompetanse*		X	
2.2.6.4 *Relasjonskompetanse*		X	
2.2.7 *Digitalisering i skolen*		X	
2.2.7 *Digitale verktøy*	X	X	X
2.2.8 *Ressurs*	X	X	X
2.2.9 *Didaktikk*			X
2.2.10 *Aldersblanding*		X	

Tabellen ovenfor viser de mest sentrale begrepene som kom frem underveis i studien. Den første kolonnen, *begrep*, er begrepene som er brukt, i tillegg til hvilken rekkefølge de har i teorikapittelet. I de tre siste kolonnene, er det krysset av for hvor begrepene er stammer fra. Noen av begrepene går igjen i både forskningsspørsmål, utsagn fra informantene og fra tidligere forskning.

2.2.1 Distriktsskole

Ifølge Solstad og Thelin (2006), har SSB, *Statistisk Sentralbyrå,* definert tettsteder som et sted med mer enn 200 innbyggere, og mindre enn 50 meter mellom husene. Det resterende kan regnes som landsbygda (Solstad & Thelin, 2006, s. 179). Distriktsskoler er skoler som befinner seg på mindre sentrale steder, og i små lokalsamfunn[9].

Vårt fokus på distriktsskoler i denne avhandlingen, ligger på de skolene med mellom 10 og 80 elever, som befinner seg i distriktet. Skolene i utvalget befinner seg ikke langt fra sentrale steder, som for eksempel byer, men de ligger på et sted med færre innbyggere. Videre er utvalget vårt distriktsskoler som er viktige organer for å opprettholde sine respektive lokalsamfunn.

Fordeler ved distriktsskoler

I følge Solstad og Thelin (2006), viser forskning at det finnes fordeler ved distriktsskoler som ikke eksisterer ved en byskole. Et eksempel på dette, er at ved skoler hvor en finner aldersblanding[10] blant elevene, er det sosiale miljøet mye bedre, grunnet at elevene får sosialisert seg med elever i alle aldre. Dette fremmer i tillegg elevenes tilpasningsdyktighet og sosiale integrasjon (Solstad & Thelin, 2006, s. 138). Videre sier de, at selv om elevene er ulike, skaper en fådelt skole mer samhandling blant elevene. I tillegg til aldersblanding, kan det virke som at det er større sannsynlighet for at det blir mer kjønnsblanding (Solstad & Thelin, 2006, s. 64-65).

2.2.2 Nedleggelse

Solstad (2009) skriver at trykket mot nedleggingstruede skoler har økt, grunnet at nedleggingstakten har vært konstant over lengre tid (Solstad, 2009, s. 90). For oss vil nedleggelse si å avvikle noe, altså at en bedrift eller en arbeidsplass blir lagt ned. I vår avhandling vil vi fokusere på distriktsskoler hvor det har vært snakk om nedleggelse eller hvor nedleggelse er et faktum. Begrepet er blitt et overordnet begrep i vår avhandling, da det inngår i målsetningen med studien.

[9] Lokalsamfunn blir utdypet i delkapittel 2.2.3 Lokalsamfunn

[10] Aldersblanding blir forklart og utdypet i delkapittel 2.2.10 Aldersblanding

Det finnes mange ulike argumenter for *hvorfor* en skole ikke burde legges ned. Disse argumentene kan deles inn i tre ulike nivåer; *individnivå*, *bygdenivå* og *samfunnsnivå*. *Argumenter på individnivå* handler om argumenter som støtter opp den enkelte og deres familie. Dette argumentet kan være nærhet til skolen, og om det er mulig å få hverdagen til å gå rundt. Det andre nivået, *argumenter på bygdenivå*, handler om hva skolen betyr for bygda, og hvilke følger bygden vil ha hvis skolen blir nedlagt. Det siste nivået handler om bygdens betydning for samfunnet (Skaare, 2009, s. 82-87).

Konsekvenser av nedleggelse

Solstad og Thelin (2006) skriver om flere konsekvenser som kan bli en realitet når en skole legges ned. Disse konsekvensene rammer både enkeltpersoner og institusjoner. En av konsekvensene som blir nevnt, er at elever som har lang skolevei trives mindre i skolen, grunnet skoleskyssen. En annen måte nedleggelse av skole kan påvirke elevene på, er at flere av elevene med lang skoleskyss har dårligere kondisjon enn de elevene med kort skolevei (Solstad & Thelin, 2006, s. 138). Vi tenker at dette kan komme av at elevene som har kort skolevei, har mulighet til å gå eller sykle til skolen, mens de med lengre vei, må ta buss eller bil for å komme til skolen. Videre skriver Solstad og Thelin (2006) at det var sammenheng mellom skoleskyssen og elevenes fysiske plager, og tillegg har elevene mye mindre fritid når skoleveien er lang (Solstad & Thelin, 2006, s. 60).

2.2.3 Lokalsamfunn

For denne avhandlingen var det betydningsfullt å få en klar definisjon av et lokalsamfunn, da det var slike samfunn vi ville fokusere på. For oss, slik vi har brukt dette begrepet i avhandlingen, er lokalsamfunn et lite tettsted hvor skolen, og andre organer, er viktige for opprettholdelse av lokalsamfunnet. Videre har vi fokusert på lokalsamfunn som har mellom 200 og 2000 innbyggere.

Høgmo m.fl. (1981) skriver at samfunn er et fellesbegrep for en gruppe individer, og lokalsamfunn er en slik gruppe individer som bor på et geografisk avgrenset sted. For at et samfunn skal kunne kalles et lokalsamfunn, må det forekomme en samhandling mellom befolkningen (Høgmo m.fl., 1981, s. 20-21).

Lokalsamfunnet kommer sterkt frem, når politikere nasjonalt, eller kommunalt, tar avgjørelser hvor lokalsamfunnet ikke får frem sin mening i saker vedrørende deres samfunn. Disse sakene kan, for eksempel, handle om at skoler blir nedlagt eller sammenslått. Studier som er gjort rundt

slike saker, viser at lokalsamfunnet står som en samlet flokk, når det gjelder saker vedrørende deres lokalmiljø (Høgmo m.fl., 1981, s. 24). Videre skriver Høgmo m.fl. (1981) at et menneske kan føle mer tilhørighet og få en bedre identitetsfølelse, gjennom kontakt med andre mennesker. Derfor er det viktig å skape sterke lokalsamfunn, hvor mennesker får mulighet til å ha disse følelsene og ta del i et fellesskap. Av den grunn kan det være viktig at små samfunn har en god ungdomskultur, hvor ungdommer kan møtes og gjøre ulike aktiviteter sammen (Høgmo m.fl., 1981, s. 27-30). Videre kan foreldreinvolvering og et støttende miljø utenfor skolen, være med å bidra til elevenes suksess, endring i skolen, bedre kvalitet på læringen samt elevens utdanningsmessige utvikling (Bæck, 2007, s. 18).

Når et lokalsamfunn er involvert i skolen, vil det som skjer med skolen påvirke lokalsamfunnet og motsatt. For eksempel, hvis lokalsamfunnet prøver å forhindre at skolen deres legges ned, vil skolen påvirkes i forhold til læringsarbeidet (Solstad, 2009, s. 142). I små samfunn er det ofte lang skolevei for grunnskoleelevene, og mange elever sier de trives mindre på skolen grunnet dette (Solstad & Thelin, 2006, s. 138).

2.2.3.1 Sentralisering

Sentralisering er samling av en forvaltnings, eller annen virksomhets ledelse, hos én myndighet. Det betyr «mot sentrum» ("Sentralisering," 2015). I følge Karlsen (1993b) betyr sentralisering at den sentrale makten styrkes, og at makten i det lokale svekkes (Karlsen, 1993b, s. 19). Sentralisering som begrep inngår i vår avhandling, da det er et begrep som kom frem i gjennomgangen av tidligere forskningsprosjekt, og intervju av informantene. Videre i denne avhandlingen, har vi blant annet brukt sentralisering om sammenslåing av skoler.

2.2.3.2 Desentralisering

Desentralisering, innebærer at ansvaret for ivaretakelsen av offentlige oppgaver blir overført til enheter eller organer på et lavere nivå i det offentlige styringssystemet ("Desentralisering," 2015). Karlsen (1993a) skriver om tre forståelser av begrepet desentralisering. Den første er den allmenne forståelsen av desentralisering, som kan oppfattes som en forflytning av oppgaver fra sentrum til distrikt. Endringen som skjer er hvem som utfører oppgaven, men de følger de samme lovene, reglene og prosedyrene, som de ville gjort om oppgavene ble utført sentralt. Den andre forståelsen handler om overføring av makt, innflytelse og ansvar. Dette er en autoritetsfordeling, hvor distriktene får mer makt over det som skjer i området sitt. Et eksempel på dette er de lokale lærerplanene laget ut fra mønsterplanen i 1987. Den tredje forståelsen ligger innenfor fysisk, geografisk dekonsentrasjon. I skoleverket vil dekonsentrasjon, innenfor desentralisering, bety at skolene er spredt slik at de er tilgjengelige i nærheten av der barna bor

(Karlsen, 1993a, s. 20-21). Av disse tre forståelsene, vil den tredje forståelsen være den mest passende i denne avhandlingen. Dette grunnet at skolene som var deltakere i denne studien, befant seg langt unna hverandre, men i nærheten av elevene som gikk på skolene.

Innenfor skolepolitikken har det tidligere vært en desentraliseringsbølge, som vil si at politikerne ville at skolene skulle være nært elevene og lokalsamfunnet (Høgmo m.fl., 1981, s. 9). Politikerne ville at denne desentraliseringen skulle gi mer makt til de lokale (Karlsen, 1993a, s. 61).

For vår avhandling er desentralisering et mindre brukt begrep, men samtidig er dette noe man kommer inn på når en snakker om nedleggelse. Dette begrepet kom frem under forberedningene til intervjuguiden, og er mye brukt i tidligere forskning av temaet. Vi ser på desentralisering som det å spre elever på flere skoler og opprettholde skoler i de fleste lokalsamfunnene.

2.2.4 Samarbeid

Johnsen m. fl. (1996) skriver at samarbeid er når en gruppe mennesker, med et felles mål, jobber sammen for å nå det spesifikke målet. De tilføyer, at det er viktig for alle i et samarbeid at det er fordelaktige resultater for alle deltakerne (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 1996, s. 15). Mennesker som samarbeider klarer mer, enn det som kun et enkeltindivid klarer alene (Johnson m.fl., 1996, s. 11). Wadel (2008) forklarer at kollegaer er med på å påvirke hverandre, og når man tar del i et nettverk vil en person bli påvirket av en annen, og dette vil etter hvert spre seg til flere personer (Wadel, 2008, s. 57). I vår avhandling, ser vi på samarbeid i form av flere skolers samarbeid med hverandre. Dette vil si hvordan ansatte samarbeider med ansatte på andre skoler. Vi tenker at det kan være vanskelig for store institusjoner, slik som skoler, å samarbeide, da det krever en del planlegging og møtepunkter for å utvikle et godt samarbeid. Vår avhandling dreier seg om samarbeidets mål om å opprettholde skolene. For det meste har vi koblet samarbeid til de ansatte ved skolene, i stedet for elevene. Der hvor samarbeidet handler om elevene, vil vi presisere det.

2.2.4.1 Samarbeid i skolen

I følge Møller (2000) har skoler som er i utvikling ansatte som samarbeider godt om ulike oppgaver, og gir hverandre tilbakemelding. De ansatte er villige til å prøve nye ting, så lenge de har noen å støtte seg til (Møller, 2000, s. 94).

Påtvunget kollegialitet handler om at et styre eller en administrasjon kontrollerer hvem som skal samarbeide og hvordan samarbeidet skal legges opp. Metoden skal være med på å øke

samarbeidet lærerne imellom. Videre kan påtvunget kollegialitet være problematisk, da den kan føre til at samarbeidet blir ineffektivt (Møller, 2000, s. 94-95).

For å kunne endre måten en lærer eller elev tenker på, er det viktig å skape et godt samarbeid, og for å kunne skape gode samarbeidsgrupper, må det skje forandringer i skolekulturen og ikke bare mellom noen ansatte. Det blir, etter hvert, rektorens jobb å sørge for at samarbeidet opprettholdes, og rektoren kan derfor delta i et kommunalt samarbeid. Et samarbeid på kommunalt nivå, handler om at skoleledere fra flere skoler møtes på et ledermøte, og samarbeider i utredningsgrupper (Johnson m.fl., 1996, s. 122-124).

Profesjonelt samarbeid er et dypere og mer forpliktende samarbeid som fører til faglig utvikling enn koordinering, som i stor grad handler om mer praktisk tilrettelegging og samhandling (Caspersen, 2014, s. 65).

2.2.4.2 Fordeler med samarbeid mellom distriktsskoler

Ved å dele erfaringer, kan de ansatte ved en distriktsskole være med på å skape nettverk for seg selv og andre skoler. Dette kan igjen føre til at man får et større pedagogisk grunnlag (Åheim, 2009, s. 41). Skoleplassen.no er et godt eksempel på et nettverk som er opprettet av distriktsskoler. På denne nettsiden kan distriktsskoler, hjelpe hverandre og dele erfaringene de har (Skoleplassen).

2.2.5 Skolekultur

Skolekulturen handler om hva man snakker om, i hvilken grad man samhandler og samarbeider, og om sosiale spilleregler for hva som er akseptert og ikke akseptert å gjøre på arbeidsplassen (Roaldset, 2013, s. 50). I denne avhandlingen blir skolekultur anvendt i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn, når en snakker om samarbeidet ved informantenes skole. Det blir diskutert hvordan skolekulturen må være for at samarbeidet skal fungere. Det vi legger i begrepet er hvilke regler og normer skolene har, og hvordan dette påvirker de ansatte.

Skolekulturen kommer inn i alle slags møter lærere har, både med hverandre og foreldre, i tillegg til at man kan se det i dokumenter som omhandler skolen. En skole kan ha flere ulike skolekulturer, der noen kan være mer dominerende enn andre. Dette avhenger av hvilke tradisjoner skolen og lærerne har. Nærmiljøet rundt skolen kan påvirke disse tradisjonene. Hvis en skole skal kunne gjøre endringer i skolekulturen, er det viktig at kulturen er åpen og at det er mulighet for analyse av innholdet i kulturen. Analysen av innholdet i kulturen kan være

vanskelig, da der er mange fenomener som må analyseres (Berg & Thorbjørnsen, 1999, s. 26-27).

Skolekulturen kan endres, fornyes eller det kan oppstå en helt ny kultur. Dette skjer gjennom endringer skolen gjør, og at man tenker nytt. De som er med på å skape denne kulturen er aktørene i skolen, og skapelsen skjer gjennom samarbeid og over tid. En god organisasjon vil bruke både reelle og uttrykte verdier i sin skolekultur. Dette er felles verdier som omhandler hvilke planer en lærer har, og verdier som styrer de dagligdagse handlingene til de involverte (Lægdene, 2000, s. 13-14). Videre har skolekulturen ulike funksjoner i skolen. Den skal være med på å løse problemer, og den gir retningslinjer for hvordan man skal oppføre seg. Videre er kulturen med på å skape et bedre fellesskap blant aktørene og vil kunne føre til at aktørene kommuniserer bedre (Lægdene, 2000, s. 14-15).

Unn Stålsett (2000) forklarer fem strategier, for lederen i en organisasjon, som er med på å skape en vellykket skolekultur. Den første er at lærerne må ha samme verdier og de må støtte rektoren. Neste strategi er at man bruker konflikter på en konstruktiv måte, som vil si at skolen bruker konfliktene, og konfronterer dem med det samme de oppstår. Den tredje strategien handler om at man må bruke verdiene konstant, da det er viktig at man praktiserer skolens verdier. Fjerde strategi, handler om at rektoren forteller historier for å fremme de verdiene han vil ha i sin skole. Den siste strategien handler om at skolen skaper egne tradisjoner, som for eksempel fredagskaffe eller lignende (Stålsett, 2000, s. 45-57).

Samarbeidskultur

En individualistisk skolekultur handler om lærere som ønsker å arbeide alene, de isolerer seg selv og følger ikke med på hva andre driver med. Denne skolekulturen kan føre til å man i liten grad får gode tilbakemeldinger på arbeidet man gjør, og denne isolasjonen styrer lærerens yrkessosialisering. I en slik skolekultur finnes det fortsatt samarbeid mellom voksne, men samarbeidet er overflatisk og gjelder kun idéer og tips. Det motsatte av en individualistisk skolekultur, er en samarbeidende skolekultur. I en samarbeidende skolekultur er samarbeidet en felles forpliktelse. Alle i en slik kultur kan dele erfaringer, idéer og de kan lære av hverandre. Denne skolekulturen fører til økt selvtillit blant lærerne, og gir lærerne en slags trygghet. Videre vil en samarbeidende kultur påvirke lærerne i alt de gjør, og kreve at lærerne er åpne og tillitsfulle (Hagesæter, 2000, s. 67-69).

2.2.6 Kompetanse

2.2.6.1 Hva er kompetanse?

Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016c). I følge Utdanningsdirektoratet (2016c), er kompetanse en kombinasjon av både kunnskaper og ferdigheter som må brukes sammen. Kompetansebegrepet inneholder flere forskjellige begreper, der i blant kunnskap, ferdigheter og anvendelse, da en må kunne anvende kunnskaper og ferdigheter for å løse ulike oppgaver og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2016c). For denne avhandlingen er kompetansebegrepet relevant i forhold til lærerkompetanse og sosial kompetanse ved de deltakende skolene.

2.2.6.2 Sosial kompetanse

En kan skille mellom begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse handler om å ha evnen til å være sosial med andre, mens sosiale ferdigheter handler om mindre komponenter som må utvikles for å få god sosial kompetanse. Det er viktig å utvikle både sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, da dette er noe man trenger hele livet. Videre er sosial kompetanse nødvendig i kommunikasjon med jobb, familie og venner. For at elevene skal kunne utvikle den sosiale kompetansen, er det viktig at man samhandler med andre (Johnson m.fl., 1996, s. 90-91). En kan si at når barn klarer å tilpasse seg, og mestrer bestemte miljøer, er de sosialt kompetente. Dette kan skje ved at barn stiller krav til hverandre, gjennom verdier og normer (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

I *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen* brukes et sitat fra Garbarino, for å forklare hva sosial kompetanse er; *et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling* (Garbarino, 1985, s. 80 i Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, u.å., s. 10). *Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker* (Jahnsen m.fl., u.å., s. 10). I vår avhandling, ble sosial kompetanse koblet sammen med samvær med jevnaldrende elever, skape relasjoner i små miljøer og hvordan dette påvirker elever og ansatte i skolen. Det er et relevant begrep i avhandlingen, grunnet at informantene snakket om viktigheten rundt akkurat dette ved fådelte skoler.

2.2.6.3 Lærerkompetanse

Lærerkompetansen består av flere forskjellige faktorer satt sammen (Caspersen, 2014, s. 45). *Formell lærerkompetanse viser til de faktiske kvalifikasjonene læreren har, i form av utdanning og andre krav som stilles til læreren. Opplevd lærerkompetanse er i hvilken grad læreren vurderes som kompetent av eleven eller foreldre, kollegaer eller skoleledelse* (Caspersen, 2014, s. 46). Lærerkompetanse handler om at læreren skal være faglig sterk, og i tillegg ha muligheten for utvikling av egen kompetanse. En lærer skal videre kunne ta beslutninger, samarbeide, og ha en arbeidsform basert på kollektiv utvikling. Barne- og ungdomsskolelærere underviser i en rekke fag, og grunnet dette er muligheten for at de underviser i fag de ikke har tilstrekkelig med kompetanse i, *høyst* sannsynlig (Caspersen, 2014, s. 43-47).

I resultatene fra TALIS-undersøkelsen 2013, om kompetanse og praksis blant norske lærere, kommer det frem at det er flere fagområder i skolen som mangler kompetanse. Undersøkelsen gir en oversikt over hvilke fag, skolene har særlig mangel på kompetanse i, blant lærere, hvor språkfagene skiller seg ut. Resultatene av undesøkelsen må selvsagt vurderes opp mot behovet for språkfaglærere i skolen, og dermed er det ikke sikkert dette stemmer med hvordan det er i skolen i dag (Caspersen, 2014, s. 50). Solstad (2009) skriver at større skoler med flere lærere, gir muligheten til dekt kompetanse i flere fag. På de større skolene vil det være mulighet for lærerne å dele på kompetansen, og bruke de sterke sidene til hver enkelt lærer, slik at det gagner elevene (Solstad, 2009, s. 189).

Kompetanse er et begrep informantene brukte, og av den grunn så vi det relevant å utdype begrepet. Videre fant vi det hensiktsmessig å ha med underpunkter, som sosial kompetanse og lærerkompetanse, samt relasjonskompetanse, som alle var betydningsfulle temaer som ble tatt opp i intervjuene.

2.2.6.4 Relasjonskompetanse

Gordon (1999) skriver om gode forhold mellom lærer og elev, og hva som kjennetegner disse forholdene. Åpenhet, omsorg, samhørighet, frihet og å ta hensyn til hverandres behov, er noen av begrepene som kjennetegner et godt forhold mellom lærer og elev. Elevene skal tørre å snakke åpent med læreren og begge parter skal kunne ha ærlige samtaler, hvor de tar hensyn til hverandre. Videre skal elevene ha muligheten til å utvikle seg individuelt, og bruke sin individuelle kreativitet og egenart. Videre kan ingen lærere være gode på relasjonsbygning med det samme man er utdannet, men gjennom utvikling av disse ferdighetene, vil de ansatte og skolen utvikle seg slik at de blir en god organisasjon (Gordon, 1999, s. 21-22). Begrepet

relasjonskompetanse blir, i denne avhandlingen, brukt både i forholdet mellom lærer og elev og forholdet mellom elev og elev.

2.2.7 Digitalisering i skolen

Digitalisering handler om at man i større grad bruker avanserte teknologier i hverdagen, og at en arbeider for et globalisert nettverk (Mangen & Säljö, 2016). På samme måte som verden utvikler seg digitalt, er skolene nødt til å holde seg oppdaterte. En av de fem grunnleggende ferdigheten i kunnskapsløftet 2006 er *Å kunne bruke digitale verktøy*, det vil si at elevene skal lære å bruke datamaskiner og datakilder på en sikker og kompetent måte. Elevene i skolen skal ha muligheten til å lære å bruke digitale verktøy, slik at de kan følge med i utviklingen som skjer i verden (Utdanningsdirektoratet, 2015). *Skolen skal bidra til at elevene blir velfungerende borgere i et samfunn basert på avansert teknologibruk* (Haugsbakk, 2010, s. 11).

I følge Haugsbakk (2010), har verktøy-begrepet blitt brukt sammen med pedagogisk bruk av teknologi kun i de senere årene. *I større grad enn «redskap» kan «verktøy» i utgangspunktet kobles til utstyr i en mer spesialisert form* (Haugsbakk, 2010, s. 95). I denne avhandlingen har vi valgt å bruke begrepet digitale verktøy. Dette begrepet innebærer verktøy som apper, nettsider og lignende innenfor teknologi, som kan brukes i skolen. Innenfor dette kommer i tillegg kommunikasjon over telefon og e-post. Senere i avhandlingen vil vi bruke begrepet digitale verktøy gjentatte ganger, og det er et sentralt begrep i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

BOYD, Bring Your Own Device, handler om at elever skal kunne bringe sitt eget utstyr inn i klasserommet. Ved utstyr menes mobiltelefon, datamaskin og annet teknologisk utstyr. Dette kan utføres gjennom nøye planlegging fra skolens side og åpenhet fra lærere (Wiberg, 2016). BOYD gir elevene muligheten til å lese bøker og få tak i andre ressurser, hvor enn de befinner seg. Ved bruk av egen mobiltelefon, vil elevene ha muligheten til å utrette mer læring individuelt og de vil kunne få mer pedagogisk innhold som andre har skapt. Videre vil elevene, ved bruk av BOYD, få utviklet deres digitale kompetanse, grunnet bruk av digitale verktøy og annen teknologi (Attewell, 2015, s. 13).

Hvis elevene skal gjøre en oppgave sammen, for eksempel skrive en tekst, kan man bruke Google Drive eller OneNote. Med disse programmene kan elevene enkelt få tak i det de skal arbeide med og deretter kan de samarbeide om oppgaven. Ved bruk av disse programmene, har

læreren mulighet til å se hva elevene gjør og gi kommentarer underveis (Senter for IKT i utdanning, 2014).

Når lærere skal bruke digitale verktøy i undervisningen, er det mange av lærerne som ikke føler at de har nok kompetanse innenfor dette feltet. Mange tenker at de ikke får til å bruke slikt utstyr i undervisningen. Det som er viktig å tenke på når en planlegger en undervisningsøkt som inneholder noe med digitale verktøy, er å beregne god tid. Dette grunnet at teknologi trenger noe tid til å starte opp. Videre er en av utfordringene ved bruk av teknologi i klasserommet, at elevene lett kan bli distraherte i undervisningen. Med dette menes det, at det er lett å komme inn på sider som ikke inneholder noe pedagogisk eller faglig rettet. For å forhindre at slike distraksjoner forekommer, kan skolen velge å stenge visse nettsider fra skolens nettverk (Senter for IKT i utdanning, 2013, s. 6-11).

2.2.8 Ressurs

Et annet ord for *ressurs*, er hjelpemiddel ("Ressurs," 2014). I denne masteravhandling er begrepet relevant i forhold til lærerressurs, da vi ser på hvordan skolene bruker lærerressurser i samarbeidet de gjør. Dette betyr at vi ser på hvilke ulike hjelpemidler skolene bruker i samarbeidet som vedrører de ansatte. I forhold til lærerressurser kan det lovfestes et maks antall elever per lærer, eller et maks antall elever per klasse (Utdanningsforbundet, 2010, s. 10). Hvordan lærerressursene skal fordeles er noe kommunene bestemmer (Utdanningsforbundet, 2010, s. 24).

Definisjonen av lærertetthet er forholdet mellom antall elever og antall ansatte. Lærertettheten ved skoler er avhengig av økonomien til skolene og hvor mye politikerne vil gi skolene for å ansette lærere. Økt lærertetthet kan være med på å bedre kvaliteten i undervisningen (Utdanningsforbundet, 2010, s. 7).

2.2.9 Didaktikk

I denne avhandlingen blir begrepet didaktikk et viktig begrep i forhold til forskningsspørsmål 3, og blir derfor en stor del av drøftingen av dette forskningsspørsmålet. Didaktikken handler om; *kunnskap om sammenhengen mellom undervisningens gjennomtenkning, planlegging, gjennomføring og evaluering* (Tjeldvoll & Skagen, 2015). Vi definerer didaktikk, i forhold til hvordan skolene planlegger og utfører undervisningen, samt hvordan de håndterer de didaktiske forutsetningene. De didaktiske forutsetningene kan være sosiale, faglige, og økonomiske (Tjeldvoll & Skagen, 2015).

2.2.10 Aldersblanding

Det vi legger i begrepet aldersblanding, er elevgrupper satt sammen i forskjellige aldre og på tvers av kjønn. På fådelte skoler, hvor det laveste antall elever i én klasse kan være én elev, kan aldersblanding forsikre elevene at de har noen å omgås med.

Melheim (1998) påpeker hvor unaturlig aldersinndelingen er i norske skoler, da aldersblanding er naturlig i barnehagen, samt etter grunnskolen da elevene skal ut i en aldersblandet hverdag. Forskning fra USA viser at aldersblanding er naturlig for barn, da bare 35% av barnas daglige interaksjon skjer med jevnaldrende (Melheim, 1998, s. 64-65).

I følge en tidligere studie utført av Kvalsund i 1995, kan aldersblanding påvirke utviklingen av den sosiale kompetansen, ved at elevene må tilpasse seg miljøet. I tråd med dette tilpasser de seg på tvers av alder og kjønn (Solstad & Thelin, 2006, s. 138).

Aldersblanding som tilpasset opplæring

Et resultat fra et forsøk som ble gjort i USA, der elevene skulle være lærer, viste det seg at elever liker å lære fra de eldre, men undervise de yngre. I andre undersøkelser gjort, kommer det frem at elever som bruker kunnskapen sin til å undervise andre elever, øker selvtilliten. Dette kan være med på å forbedre kunnskapen elevene allerede har, og dermed kan de forbedrer karakterene sine. Videre har aldersblanding innvirkning på den språklige utviklingen, samt på det sosiale området. I forhold til den språklige utviklingen kan eldre elever stille strengere krav til et ordentlig språk, enn voksne i samme situasjon. Mindre sterke elever kan ha en fordel ved å hjelpe yngre elever, da de kan føle mestring ved å ha kunnskap om noe de yngre ikke har (Melheim, 1998, s. 65).

Melheim (1998) skriver at i individualiserende opplæring, som vil si i en aldersblandet gruppe, vil en lærer ha større ansvar for å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Det er vanskeligere å ha tradisjonell klasseromsundervisning for en aldersblandet gruppe, så fokuset rettes mot å gi den enkelte eleven nærmere oppfølging. I forhold til de mindre sterke elevene vil de kunne få tettere oppfølgning av læreren, og de unngår å sitte gjennom felles undervisning som de føler at de får mindre utbytte av (Melheim, 1998, s. 69).

2.3 Innsikt

I dette kapitlet har vi sett på tidligere forskning gjort av Tom Tiller og Gunnar Grepperud, Karl Jan Solstad, og Tom Tiller, Karl Jan Solstad og Asle Høgmo. Denne tidligere forskningen har vi brukt som grunnlag for intervjuguidene, og generelt hele avhandlingen. Dette i forhold til at den ga oss forkunnskaper rundt temaet distriktsskoler, som vi brukte i drøftingen. Deretter tok vi for oss den teorien som vil prege vår tolkning og drøfting senere i avhandlingen. Denne teorien anvendes i de ulike kodene i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

3 Forskningsdesign

Hensikten med dette kapitlet er å gi en forklaring på vårt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, metode for innsamling av data, utvalg og analysemetode. I kapitlet forklarer vi generelt om metoden, kvalitativ analyse, analyseprosessen og intervjuene.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har valgt å bruke kvalitativ metode for å svare på våre forskningsspørsmål, da intervju ble den mest hensiktsmessige metoden for innsamling av data. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er kvalitativ metode mer fleksibel og kan brukes på flere måter enn kvantitativ metode. Kvalitativ metode har åpne spørsmål, og man kan endre på måten man stiller spørsmålene når man har en ny informant. I kvantitativ metode er det mer vanlig med spørreundersøkelser, hvor spørsmålene er de samme og som regel har forskeren ingen direkte kontakt med informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Da vi ønsket en relasjonsbyggende metode for datainnsamling, hvor vi kunne skape en relasjon mellom oss som forskere og informantene, valgte vi å bruke kvalitativ metode. Vi tenkte at hvis vi kunne ha mer åpne spørsmål, ville det være lettere å få valid datamateriale. Det var viktig for oss å få relevante svar som kunne svare på forskningsspørsmålene våre og i kvalitativ metode har informantene større sjanse for å svare mer utfyllende. Dermed ville vi få mer informasjon og data rundt spørsmålene vi stilte. Kvalitativ metode egner seg for denne studien, grunnet at vi er ute etter spesifikk informasjon om prosjektene skolene har utført.

3.1.1 En hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og i en hermeneutisk studie er ikke aktørenes egne forståelse i sentrum, det er forskerens fortolkning av aktørene og deres synspunkt som er i sentrum. Forskeren legger mer vekt på sin forforståelse av studien som omfatter forskerens erfaringer, tidligere forskning på temaet, og teori. Dette er med på å gi forskeren et grunnlag i deres forståelse av aktøren og aktørens handlinger (Grønmo, 2004, s. 373-374). Vår avhandling baserer seg på en hermeneutisk tilnærming. Vi utforsket ikke hvordan informantene oppfattet sin forståelse av det de gjorde, men våre fortolkninger av hva de gjorde. *Fenomenologi* er læren om det som viser seg, det vil si begivenhetene slik de viser seg for oss, og handler om hvordan vi ser verden ut fra slik den viser seg for oss mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). En fenomenologisk studie tar utgangspunkt i aktørens handlinger og opplevelser for å få

en forståelse for hvordan de selv oppfatter sine opplevelser (Grønmo, 2004, s. 372). Videre er en fenomenologisk studie, en studie hvor informanten er i sentrum og forskeren er opptatt av deres handlinger og forståelser. Vår studie har ikke et fenomenologisk fokus. Vår studie fikk en hermeneutisk tilnærming, grunnet at i en hermeneutisk studie anvender forskeren sin forforståelse, for å forstå informantens handlinger. Dette er en motsetning til en fenomenologisk studie, hvor forskeren ikke anvender sin forståelse, men beskriver.

I følge Lægreid og Skorgen (2014) er det tre nivåer i hermeneutikken som sammen danner den hermeneutiske operasjonen. Den første delen handler om at forståelse er en automatisk handling, denne handlingen blir aktivert av ytringen, drømmer og handlinger. Den andre delen handler om ulike regler for å kunne tyde og behandle ulike dokumenter. Disse dokumentene er enten juridiske, historiske eller teologiske. Den tredje og siste delen handler om en teori om forståelse (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 10).

I denne avhandlingen var det viktig at vi kunne forstå og tolke informantens erfaringer for å kunne innhente et godt datamateriale. Da vi skulle intervjue ansatte ved skoler som er nedleggingstruede var det hensiktsmessig å ha informantens erfaringer som bakgrunn for svarene. Datamaterialet ble tolket i forhold til vår forforståelse av temaet, både teori, tidligere forskning og erfaringer rundt tema var en vesentlig del av hvordan vi forsto datamaterialet som en helhet.

3.1.2 Konstruktivistisk paradigme

I følge Creswell (2014) er konstruktivistisk paradigme koblet sammen med kvalitativ metode. Sosial-konstruktivistisk paradigme går ut på at mennesker ønsker å forstå verden de lever i, og de utvikler meninger rundt de erfaringene de får. Videre sier han at for forskeren, vil dette gjøre at man ser på sammenhengen mellom dataene, i stedet for kun å se på noen få kategorier. Videre vil dette gjøre at forskeren lager åpne spørsmål, slik at informanten selv kan skape situasjonen og svare gjennom de erfaringene og meningene han har. For forskeren er det viktig å huske på, at hver enkelt informant har ulik bakgrunn, og at deres bakgrunn kan være med på å forme informanten og deres svar (Creswell, 2014, s. 8).

3.2 Kvalitativ analyse

Når en utfører en kvalitativ analyse må man bestemme seg for om man vil ha personsentrert tilnærming eller temasentrert tilnærming. Personsentrert tilnærming handler om at personen er i fokus i fremstillingen av datamaterialet og dermed handler det om den enkelte personen som er observert eller intervjuet (Thagaard, 2009, s. 148). Temasentrert tilnærming handler om at analysen av datamaterialet fokuserer på tema. Gjennom dette kan man få en dybdeforståelse for de forskjellige temaene, gjennom å se hva de ulike informantene sier om samme tema (Thagaard, 2009, s. 171). Grunnet våre forskningsspørsmål valgte vi å gjøre en temasentrert fremstilling av datamaterialet. Vi ønsket å se hva informantene svarte om vårt tema og i stedet for å fokusere på informantenes opplevelser og meninger. Thagaard (2009) sier at utfordringen ved å gjøre en temasentrert tilnærming kan være at svarene fra den enkelte informant blir tatt bort fra konteksten det tidligere var en del av, for så å bli sett i kontrast med svar fra andre informanter. På denne måten kan svaret endre seg og dermed ikke gi samme mening. For å unngå dette, skal tekstutsnittet ses i sammenheng med konteksten rundt det den enkelte informanten har svart, og på den måten ivareta det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2009, s. 171). For eksempel i tolkningen vil vi informere leseren om konteksten rundt sitatet som blir tolket, på denne måten arbeider vi med å ivareta det helhetlige perspektivet. Videre skriver Thagaard (2009) at den helhetlige forståelsen oppnås ved å se sammenhenger mellom utsnitt av tekst og den teksten det er en del av, samt utsnitt av intervju og intervjuet som helhet (Thagaard, 2009, s. 172). For våre forskningsspørsmål var det mest hensiktsmessig å bruke en temasentrert tilnærming, dette grunnet vår interesse for temaet fremfor informantenes meninger.

3.3 Intervju

Vi fant det hensiktsmessig å bruke intervju som innsamlingsmetode, grunnet at vi ville ha informantenes erfaringer i forhold til distriktsskoler, nedleggelse og samarbeidsmetoder. Derfor var intervju en egnet måte for oss å samle denne informasjonen, da vi kunne stille direkte spørsmål rundt temaet og be informanten om å utdype der det var nødvendig. I følge Tanggaard og Brinkmann (2012) vil et studentprosjekt, slik som denne masteravhandlingen, ha 3-5 informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20-21). Vi valgt å ha 4 informanter, grunnet at vi skulle kunne få nok datamateriale, som kunne svare på forskningsspørsmålene våre. Samtidig ønsket vi å unngå å få for mye data, slik at det ble mulig å analysere alt. Videre sier Tanggaard

og Brinkmann (2012) at en vil helst unngå repetisjon i svar på spørsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 21). Vi hadde ett fast antall informanter når vi begynte intervjuene, men med forbehold om økning. Vi fant det hensiktsmessig å holde antall informanter åpen, grunnet at vi ønsket å se om vi fikk den informasjonen vi var ute etter, fra de fire informantene vi hadde valgt. Hadde vi ikke fått denne informasjonen, ville vi ha økt antallet for å se om vi fikk mer datamateriale. Dette var ikke noe som ble nødvendig i denne studien, da vi fikk nok datamateriale fra de opprinnelige informantene. Selv om vi tenker at gjentakende svar kan være med på å gjøre det lettere å generalisere datamaterialet, var det for denne avhandlingen viktig å se på ulike samarbeidsmetoder, for å finne ulike måter for samarbeid mellom skoler. Derfor ville vi prøve å unngå for mange gjentakelser fra informantene.

I et intervju har forskerne og informanten ulike roller. Forskeren stiller spørsmålene og informanten svarer, videre kan forskeren svare på det informanten sier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det finnes flere ulike strukturer på intervju. Et strukturert intervju har faste spørsmål rundt et bestemt tema, mens et ustrukturert intervju regnes mer som en spontan samtale. Et semistrukturert intervju består av en intervjuguide, men forskeren og informanten har mulighet til å variere og endre rekkefølgen på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79).

I denne masteravhandlingen valgte vi å ha semistrukturerte intervjuer, som vil si at vi hadde en overordnet intervjuguide[11], men vi varierte spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene avhengig av hvilken informant vi snakket med. Grunnen til dette var at vi skulle undersøke ulike skoler hvor skolene hadde ulike fokus på samarbeid og dermed ville det være hensiktsmessig å endre spørsmålene i forhold til fokuset til informantene. Derfor var det viktig for oss å kunne stille ulike oppfølgings- og nøkkelspørsmål til de ulike skolene gjennom semistrukturert intervju. Vi valgte videre å ha intervjuene ansikt til ansikt med informantene, selv om våre informanter befant seg på distriktsskoler geografisk et stykke unna oss. Tanggaard og Brinkmann (2012) forklarer at det finnes fordeler ved et ansikt til ansikt intervju. For eksempel kan dette være med på å åpne for at informanten kan forklare mer rundt svarene sine, og i tillegg gir det informanten en mulighet til å fortelle sin egen historie. De skriver videre at i kvalitativ forskning er det mer autentisk hvis en utfører et ansikt til ansikt intervju, enn hvis man intervjuer over e-post eller telefon (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Grunnet dette, valgte vi å ha ansikt til ansikt intervjuer, i stedet for intervju via

[11] Se vedlegg 8.4 Intervjuguide 1, 8.5 Intervjuguide 2 og 8.6 Intervjuguide 3

en Skypesamtale eller e-post. Videre var det viktig for oss å skape en relasjon til informanten, der informanten følte at han eller hun kunne stole på oss, og etter vår mening, er det lettere å oppnå en slik relasjon når man sitter i samme rom i intervjusituasjonen.

Det er hensiktsmessig med forberedelse før starten av et intervjuprosjekt. Da har man bedre kunnskap om temaet og kan lettere bli oppmerksom på viktige deler i selve intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27). Når det gjelder semistrukturerte intervjuer, kan det være lurt å undersøke hvilke studier som er gjort om det aktuelle temaet før man begynner å planlegge intervju. Det som kan være problematisk ved å lese seg opp på mye teori rundt temaet før man begynner, er at man kan konsentrere seg for mye om teorien man har lest og dermed overse annen informasjon som man får under selve intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27). I forhold til hermeneutisk tankegang[12] vil det være en fordel å ha forkunnskap om temaet, da en kun kan forstå verden ut fra hvilke forkunnskaper en har (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). I forhold til dette tenkte vi at det ville være lurt å se på tidligere forskningsprosjekter gjort om distriktsskoler, samarbeid og nedleggelse, for å øke vår forkunnskap om temaet før vi begynte med intervjuene. Dette gjorde det lettere for oss å komme med oppfølgingsspørsmål.

3.3.1 Valg av informanter

Vårt utvalg av informanter baserte seg på å finne noen som kunne ha erfaringer og informasjon om det valgte temaet. Derfor valgte vi oss ut en marginalgruppe. En marginalgruppe er en gruppe personer, som kan ha spesiell verdi for et prosjekt. Dette kan sikre at forskeren får relevant datamateriale, i stedet for mye data som ikke har noe med teamet å gjøre (Mellin-Olsen, 1996, s. 28). Utvalget av informanter ble gjort på to forskjellige måter. I kontakten med den første informanten var vår veileder sponsor, da det var han som tok kontakten med informanten for å høre om informanten hadde en interesse for å delta. En sponsor er en person som kan sette forskerne i kontakt med et utvalg informanter (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 60-61). De resterende informantene ble kontaktet direkte av oss, noe som blir beskrevet under.

For å finne vår marginalgruppe søkte vi etter distriktsskoler i Nord-Norge på internett. I vårt søk fant vi mange interessante skoler som skrev på nettsidene sine om samarbeid mellom seg selv og andre skoler, både digitalt og på andre måter. Vi støtte på et problem da flere av skolene som var aktuelle for vårt prosjekt allerede var nedlagt. For å finne en løsning på dette problemet fant vi en oversikt over nedlagte skoler i Nord-Norge og gikk ut fra denne listen i videre søk.

[12] Hermeneutikk er definert og utdypet under delkapittel 3.1.1 En hermeneutisk

Vi sammenlignet listen over *nedlagte* skoler i Nord-Norge med alle skolene i landsdelen, til vi fant relevante og tilgjengelige skoler som var interessante i forhold til våre forskningsspørsmål. Grunnet nøye gjennomgangen av disse listene fikk vi en oversikt over hvor mange skoler generelt i Norge som var nedlagt frem til høsten 2015. Etter endt søk, kontaktet vi skolene for å høre om de ville være interesserte i å ta del i dette forskningsprosjektet. Disse forberedelsene ble gjort i samråd med vår veileder. Vi forberedte et brev til hver av rektorene og sendte dem en E-post. Vi fikk etter kort tid respons, om at de var interesserte i å delta. Etter dette tilpasset vi intervjuguiden etter hvilke skoler som deltok, og sendte ut informasjonsbrev og intervjuguide til de involverte skolene.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er det flere steg som burde gjøres før en starter et intervju. Det er viktig å starte med å presentere seg selv, prosjektet, snakke om hovedtemaet for intervjuet og hvilke spørsmål som kommer. Det er i tillegg viktig å informere om hva datamaterialet som samles inn skal brukes til og hvordan det brukes, samt hvilke konsekvenser som følger av å delta i prosjektet. Informanten skal under hele prosjekttiden ha mulighet for å trekke seg fra deltakelsen og det er viktig å sørge for at informanten vet dette før intervjuet begynner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Videre forklarer de ulike typer kategorier med spørsmål som burde være med i en intervjuguide. I vår intervjuguide fulgte vi noen av kategoriene som Johannessen og Christoffersen forklarer, men i forhold til vårt tema og det faktum at vi måtte tilpasse noen av spørsmålene avhengig av hvilken informant vi snakket med, var det vanskelig å skulle følge den slavisk. *Faktaspørsmål* er enkle spørsmål som er en byggestein for relasjonsbygging mellom forsker og informant, spørsmålene krever enkle svar for å bli kjent med informanten. *Introduksjonsspørsmål* er som i navnet med på å introdusere temaet, spørsmålene skal være med på å rette oppmerksomhet mot temaet intervjuet handler om. *Nøkkelspørsmålene* er de spørsmålene som skal gi et dypere svar og gi informasjonen som forskeren trenger for å svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Grunnet dette startet vår intervjuguide med noen faktaspørsmål, som var med på å skape en relasjon mellom informant og forsker. Deretter valgte vi å ha noen introduksjonsspørsmål for å skape en myk overgang til vårt valgte tema, hvor informanten fikk delt sine erfaringer med temaet. Vi valgte deretter å gå direkte over på nøkkelspørsmålene. Her stilte vi spørsmålene som gikk direkte på hvordan informantenes skole samarbeidet med andre skoler. Grunnet variasjon i spørsmålene til informantene fikk vi tre ulike intervjuguider i stedet for én. Intervjuguidene ble utformet på samme måte og startet likt, men noen av

nøkkelspørsmålene varierte. Videre valgte vi å utforme én intervjuguide som vi kunne sende til informantene og én til oss selv hvor vi hadde forberedt noen oppfølgingsspørsmål. For oss var det hensiktsmessig å følge Johannessen og Christoffersens oppsett til en viss grad, da det var lettere å skape en relasjon med informanten og for noen informanter kunne det valgte temaet være et vanskelig tema å snakke om. Derfor gir dette oppsettet en mulighet for å komme inn på temaet på en høvelig måte. Samtidig fant vi det nødvendig å tilpasse oppsettet etter denne avhandlingen.

Prøveintervju er en god måte å få testet både seg selv som intervjuer og intervjuguiden, og blir i tillegg brukt for å sjekke om spørsmålene er uklare og må endres eller hvordan utstyret man bruker fungerer (Dalen, 2004, s. 34). Da vi forberedte oss til selve intervjuene, så vi det hensiktsmessig å ha et prøveintervju. På denne måten fikk vi testet ut om spørsmålene i intervjuguiden ga oss svar på det vi lurte på, eller om vi måtte endre på spørsmålene for å få svar på forskningsspørsmålene. Vi hadde prøveintervju med en lærer ved en annen distriktsskole, som ikke skulle være med i *selve* prosjektet. Dette var en person vi kjente fra før av, noe som gjorde oss mer trygge fra starten av, da ingen av oss har mye intervjuerfaring. Dette tenkte vi ville være med på å gjøre oss mer komfortable når vi skulle intervju deltakerne til dette prosjektet. Dette grunnet at vi fikk øvelse og var dermed bedre forberedt på å kunne komme med oppfølgingsspørsmål. Denne læreren ga oss tips når det var noen spørsmål han mente burde komme tidligere i intervjuet, og om det var noen spørsmål som burde blitt endret. Et eksempel på dette var omorganisering av faktaspørsmålene for å få en bedre flyt i intervjuet. Vi fikk i tillegg sjekket kvaliteten på lydopptakeren og prøvd ut alt det tekniske rundt dette. Etter endt prøveintervju, gjorde vi noen redigeringer i intervjuguiden, og da mest på oppfølgingsspørsmålene.

3.4 Intervju av informanter

I dette delkapittelet vil vi ha en gjennomgang av hvert enkelt intervju, hvordan vi opplevde disse intervjuene og hvilke hensyn som ble tatt i henhold til intervjuet. Først vil vi se på noen generelle deler ved alle intervjuene og intervjuprosessen.

Prosessen før, og forberedelsene av, intervjuene av de ulike informantene var veldig like. Vi som forskere følte oss godt forberedt, grunnet prøveintervjuet vi hadde i forkant. Dette gjorde at alle intervjusituasjonene ble avslappet og vi fikk en god tone med informantene.

Vi tenkte at å møte informantene i omgivelser som var trygge og kjente for dem, ville gjøre dette til en mer positiv opplevelse for informanten, noe som kan ha vært med på å øke datakvaliteten[13]. Feltintervjuer er når forskeren oppsøker informanten i trygge omgivelser (Befring, 2015, s. 74). Grunnet dette oppsøkte vi arbeidsplassene til informantene og hadde intervjuene der. Videre reflekterte vi over hvordan vi kunne påvirke informantene i intervjuet, og prøvde å unngå at dette skjedde. Mulige påvirkninger kunne vært oppfølgingsspørsmål eller kommentarer underveis i intervjuet, som ledet informanten inn på det vi ønsket av svar.

På slutten av intervjuene informerte vi om aktørvalidering[14], og spurte informantene om dette var noe de var interesserte i å utføre. Alle informantene ønsket dette og vi gjorde avtaler for hvordan dette skulle gjøres. For informantene var det både egen interesse for avhandlingen og et ønske om å se over om vi hadde forstått hverandre riktig, som var grunnen til at de ønsket å få tilsendt tolkningen av intervjuet.

Vi valgte semistrukturert intervju som metode, men av ulike grunner varierte graden av dette mellom hvert enkelt intervju. Alle informantene fikk tilsendt intervjuguide omtrent to uker før intervjutidspunktet, slik at de hadde en oversikt over hovedspørsmålene og for at vi skulle kunne føre intervjuet som en samtale. Vi ville med dette, la informantene få valget om å forberede seg, hvis de selv følte at det var hensiktsmessig. Vi satte ingen krav om at intervjuguiden og informasjonsbrevet måtte leses før vi kom, da vi tok en gjennomgang av dette før intervjuet startet, men vi ville gi informantene mulighet til å velge selv.

Under intervju tre og fire ble det gjort noen endringer. Tanken var egentlig at vi skulle utføre enkeltintervju av to informanter, men det ble endret til et gruppeintervju. Dette blir nærmere forklart under Intervju 3. Både enkeltintervjuene og gruppeintervjuet ble positive opplevelser for oss og informantene, dette grunnet at vi hadde semistrukturert intervju med mulighet for å justere oppfølgingsspørsmålene og på den måten få mer informasjon om temaet.

3.4.1 Intervju 1

I starten av intervjuet ble informanten introdusert for temaet i avhandlingen og vi som forskere hadde en gjennomgang av samtykkeerklæringen[15] og informerte om opptak av lyd. Videre

[13] Datakvalitet utdypes under delkapittel 4.2.1 Datakvalitet
[14] Aktørvalidering blir definert under delkapittel 4.2.3 Validitet
[15] Se vedlegg 8.3 Samtykkeerklæring

forklarte vi at lydopptak gjorde intervjusituasjonen lettere for oss, da vi kunne få med alle detaljene under intervjuet. Informanten hadde sett over intervjuguiden på forhånd av intervjuet, dette kan være grunnen til at intervjuet ble mer en samtale mellom oss, som forskere, og informanten, hvor informanten tok initiativet til å fortelle om sitt samarbeid. Vi fikk stilt ett spørsmål i begynnelsen av intervjuet, og deretter virket det som at informanten var ivrig på å få fortelle om seg selv, sitt arbeid og sitt samarbeidsprosjekt. En stund ut i intervjuet ble det stilt ytterlige spørsmål fra intervjuguiden, men informanten var fortsatt åpen og interessert i å fortelle. Informanten tok selv opp noen av spørsmålene fra intervjuguiden i sine svar, uten at vi direkte spurte om det.

3.4.2 Intervju 2

I likhet med det første intervjuet hadde vi en gjennomgang av samtykkeerklæringen og informerte om lydopptakeren. Denne informanten hadde, i likhet med informanten i det første intervjuet, sett over spørsmålene. Under selve intervjuet ble det en del avbrytelser, og av den grunn ble intervjuguiden brukt for å starte opp intervjuet igjen der hvor det ble stoppet. Avbrytelsene oppsto av ulike grunner. Det første var grunnet at informanten ville vise oss et av programmene som ble brukt under samarbeidet. Dermed ble det en pause i selve intervjuet hvor vi fikk samtale med to elever ved skolen, som da befant seg på samarbeidsskolen til den skolen vi befant oss på. Denne samtalen ble gjort over Skype, slik at vi fikk sett i praksis hvordan samarbeide fungerte. Etter dette fortsatte intervjuet i omtrent 20 minutter, for deretter å igjen bli avbrutt av uroligheter ved skolen som gjorde at informanten, som rektor, måtte forlate rommet og ta seg av disse urolighetene. Når informanten kom tilbake, fortsatte intervjuet slik som tidligere og det ble ingen flere avbrytelser. Dette påvirket intervjuet på den måten at man hele tiden måtte komme inn i intervjuet igjen. Det tok tid før man husket hva man hadde snakket om og igjen fikk en god flyt.

3.4.3 Intervju 3

Intervjuet startet på samme måte som de to andre intervjuene med gjennomgang av samtykkeerklæring og lydopptakeren. I motsetning til de andre intervjuene, ble dette et gruppeintervju. Dette ble besluttet da vi kom til skolen hvor intervjuet skulle foregå. Informantene spurte selv om det var mulighet for at de kunne intervjues sammen, da de selv følte at de kunne utfylle hverandre godt. Grunnet at vi ønsket at informantene skulle føle seg komfortable under intervjuet, sa vi ja. Hvis vi hadde sagt nei til informantenes ønske, kunne dette ha påvirket deres åpenhet mot oss. Dermed fikk de muligheten til å støtte seg på hverandre

og utfylle hverandres svar underveis. Dette påvirket ikke vår datainnsamling, da vi fortsatt fikk svar fra forskjellige perspektiver, slik vi ønsket.

Begge informantene møtte opp med utskrift av intervjuguiden og hadde forberedt seg sammen før intervjuet. Et eksempel på deres forberedelse var da vi som forskere skulle stille et spørsmål, men måtte ha en kort pause for å finne ut hvor langt vi var kommet, da gjorde den ene av informantene oss oppmerksom på at vi hadde hoppet over et av spørsmålene.

I motsetning til de to første intervjuene ble dette intervjuet veldig strukturert, og da vi stilte spørsmål rettet informanten sine svar direkte til dette spørsmålet. På denne måten fikk vi en struktur som ble veldig fastsatt fra begynnelsen av. De ga mer informert svar på akkurat det spørsmålet som ble stilt, og vi fulgte intervjuguidens rekkefølge.

3.5 Analyseprosessen

Analyseprosessen er noe som skjer parallelt med datainnsamlingen, men blir en større del etter hvert som avhandlingen utvikler seg (Grønmo, 2004, s. 245). Analyseprosessen for vår del startet tidlig og foregikk parallelt med datainnsamlingen, dette grunnet at vi stilte oppfølgingsspørsmål under intervjuet der vi tenkte det kunne være interessant å få utdypet informasjon. Vi vil videre i dette delkapitlet sette fokuset på analyseprosessen slik vi utførte den etter datainnsamlingen.

Vi valgte å skrive en forskerlogg, da vi ikke ville glemme viktige detaljer fra intervjuene som kunne være med på å underbygge tolkningen. Nilssen (2012) skriver at en skriver ned tanker for at de skal bli synlige og at en skal kunne bruke tankene på et senere tidspunkt (Nilssen, 2012, s. 38). For oss var det hensiktsmessig å gjøre dette, for å huske hvordan de forskjellige intervjuene utviklet seg og hva som skjedde underveis, som en del av konteksten til intervjuet. Som forklart tidligere i avhandlingen hadde vi tre intervjuer, to med bare noen timers mellomrom og ett noen dager senere. Av den grunn valgte vi å skrive ned hva vi gjorde, hvordan det gikk og eventuelt hvis det var noe vi så som var spesielt viktig for denne avhandlingen, slik at vi skulle unngå å blande våre inntrykk fra intervjuene.

Transkribering handler om å overføre språk fra muntlig til skriftlig (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 204). I vårt tilfelle handlet dette om å overføre fra lydopptak til skriftlig notat. Da vi startet med transkriberingsprosessen, valgte vi å fordele intervjuene

mellom oss og transkribere hvert vårt intervju. Videre valgte vi å transkribere hele intervjuet, men utelot småord som *eh*, *øm* og *mhm* grunnet at dette ikke var relevant i forhold til vår avhandling. Vi transkriberte på bokmål, da det falt oss naturlig og da dialekter kan være vanskelige å transkribere riktig. Da noen av sitatene fungerte best på dialekt, valgte vi å beholde disse på dialekt. I analyseprosessen var vi mer opptatt av hva informantene ville formidle, enn hva de sa ordrett. I større oppgaver kunne det kanskje ha vært hensiktsmessig å få andre til å utføre en del av analyseprosessen. Grunnet at dette er en mindre avhandling valgte vi å intervjue, transkribere og analysere selv. På denne måten økte vi sjansen for at vi oppfattet det informantene ønsket å formidle, og dermed økte reliabiliteten[16]. Vi leste gjennom de transkriberte intervjuene opptil flere ganger og skrev ned viktige stikkord, notater og tanker vi hadde. På denne måten fikk vi en oversikt over hva de forskjellige svarene informanten ga inneholdt.

Nilssen (2012, s. 82) sier at koding handler om å bryte ned datamaterialet, se mønstrene og få en oversikt over det innsamlede materialet. I løpet av denne prosessen brukte vi åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Nilssen (2012) sier at under prosessen med åpen koding går man nøye gjennom datamaterialet og setter navn på de ulike delene. Den aksiale kodingen skjer når forskeren organiserer materialet i kategorier slik at det forklarer fenomenet mer presist (Nilssen, 2012, s. 79). Dalen (2004) forklarer hva selektiv koding er; *Etter at forskerne har funnet frem til flere kjernekategorier og analysert forbindelsene mellom disse, er målet å samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som er det mest sentrale i forhold til fenomenet som studeres* (Dalen, 2004, s. 73). Vi valgte først å finne koder gjennom notatene vi hadde gjort etter transkriberingen. Med et utgangspunkt i kodene og forskningsspørsmålene våre dannet vi tre hovedkategorier; *samarbeid*, *distriktsskole* og *digitale verktøy*. Videre valgte vi å dele kategoriene inn i underkategorier, elever og ansatte, grunnet at vi ønsket å se datamaterialet som en helhet og få en oversikt over hvilke svar vi hadde fått. Underkategoriene ga oss en mulighet til å fordele informasjonen ytterligere. Da vi skulle bearbeide datamaterialet klippet vi opp intervjuene i biter før vi plasserte de i kategoriene vi mente passet, med forbehold om endringer. For oss var det hensiktsmessig å ta ett intervju av gangen og fordele alle intervjuene innenfor hver kategori. Vi valgte senere å lage en samlet digital oversikt med utklippene fra de forskjellige kategoriene, og fargekodet dem ut fra hvilket intervju utklippene tilhørte. Dette

[16] Se delkapittel 4.2.2 Reliabilitet

grunnet at vi ville gjøre det enklest mulig for oss selv senere i prosessen. Vi noterte oss at kategoriene overlappet hverandre og enkelte utklipp kunne blitt plassert i flere av kategoriene.

Under forklarer vi kort innholdet i kategoriene våre, og kodene vi har så mest hensiktsmessig å bruke.

Distriktsskoler

Kategorien distriktsskole er delt inn i tre koder; *lokalsamfunn, nedleggelse* og *sentralisering*. Hensikten var å høre hva informantene tenkte om distriktsskoler generelt, og i tråd med dette hva de tenkte kunne være hovedgrunnene til at små skoler blir nedlagt og hvordan dette kan forhindres.

Samarbeid

I denne kategorien delte vi datamaterialet inn i åtte koder; *kompetanse, skolekultur, fjernundervisning, teknologi, sosial kompetanse, aldersblanding, logistikk* og *tilstedeværelse*. Hensikten med denne kategorien var å sortere datamaterialet som omhandlet samarbeidet ved skolene. Dette gjaldt samarbeidet mellom skolene, lærerne og elevene.

Digitale verktøy

Kategorien digitale verktøy ble delt i tre koder; *digitale verktøy, teknologisk forandring og teknologiens pedagogiske muligheter*. Denne kategorien oppsto, grunnet at vi ville skille ut hva som omhandlet det digitale i svarene fra informantene. Dette inkluderte både digitale verktøyer, og hva informantene tenkte om bruk av digitale verktøy i skolen.

3.6 Innsikt

I dette kapitlet har vi sett på hvordan vi har brukt kvalitativ metode for å utvikle denne avhandlingen. Videre har vi forklart hvordan vi planla og utførte intervjuene våre, samt analyseprosessen av intervjuene. Vi har vist at vi har gått grundig gjennom alt av datamaterialet for å kunne tolke og drøfte dette på en god måte i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn.

4 Forskningsetikk

Hensikten med dette kapitlet, er å vise hvilke hensyn vi har gjort i forhold til ivaretakelse av informanter og for å forsikre oss om at vi har valide og reliable data. Vi vil derfor redegjøre for de etiske retningslinjene som vi har fulgt gjennom hele prosessen.

4.1 Ivaretakelse av informanter og konfidensialitet

Informantens rett til selvbestemmelse og *autonomi* går ut på at deltakeren skal ha mulighet til å trekke seg fra studien, på hvilket som helst tidspunkt. Videre må deltakeren få utdelt en samtykkeerklæring, hvor han/hun må skrive under på at de ønsker å delta (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I følge De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, skal forskeren informere deltakerne om prosjektet, før de skriver under på samtykket. Deltakerne skal være klar over hva som er formålet med prosjektet, hvem som kan se deres personopplysninger og hva resultatene av forskningen skal brukes til. Videre er det viktig å opplyse om hvor lenge datamaterialet vil bli oppbevart og hvem som skal bruke det. Denne informasjonen skal kunne gis på en måte som ikke blir ubehagelig for informanten (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13-15). Informantene i dette prosjektet fikk tilsendt informasjonsbrev[17] med samtykkeerklæring[18] en tid før selve intervjuene. For å være sikker på at informantene forsto innholdet i informasjonsbrevet og for å forsikre oss om at informantene hadde lest dette, tok vi med oss en kopi til selve intervjuet. I forhold til oppbevaring av datamaterialet som ble samlet inn, ble informantene informert om at det kun var vi to som forskere og vår veileder som hadde tilgang til datamaterialet. Videre ga vi beskjed om at datamaterialet ville bli slettet når avhandlingen ble levert, noe som ble utdypet i informasjonsbrevet.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om at forskeren skal kunne bekrefte overfor informanten at alt han/hun sier er konfidensielt og at ingen opplysninger som vil kunne identifisere personen skal komme ut. Videre har informanten rett til å nekte noen å se deres personopplysninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I følge Thagaard (2009) innebærer konfidensialitet at informanten skal anonymiseres. Når en forsker på mindre miljøer, kan det være vanskelig å skjule informantens identitet (Thagaard, 2009, s. 27). Grunnet

[17] Se vedlegg 8.2 Informasjonsbrev

[18] Se vedlegg 8.3 Samtykkeerklæring

forskning i små miljøer var det spesielt viktig for oss å sørge for at datamaterialet ikke kunne lede til identifisering av informantene. I forhold til denne avhandling fikk vi vite blant annet fullt navn, yrke, og navn på arbeidsplass. Derfor var det viktig for oss å presisere til våre informanter at alt som kom frem under intervjuet skulle anonymiseres og at datamaterialet ble slettet etter at avhandlingen var levert.

Forskerens ansvar for å unngå skade går ut på at informanten ikke skal utsettes for intervjuer som kan bringe frem vonde følelser, og skape en belastning for dem, eller gjøre at de får varige mén (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Nedleggelse kan regnes som et sårbart tema, noe vi hadde reflektert over i forkant av intervjuene. Informantene ble informert om temaet, og hadde dermed muligheten til å trekke seg fra studien, når som helst.

For denne avhandlingen var det viktig at vi fikk et *fritt, informert* og *uttrykkelig* samtykke, som vil si at ingen av informantene ble presset til å delta. Vi sørget for at informantene var godt informert, før de skrev under på samtykkeerklæringen, og at de gjorde uttrykk for at de forsto hva deltakelsen i dette prosjektet innebar. Vi ønsket at deltakerne skulle skrive under på samtykkeerklæringen grunnet at vi ville forsikre oss om at det ble dokumentert og at deltakerens rettigheter ble bevart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13-15).

Lagring av personopplysninger skal foregå på en forsvarlig måte, og alt av personopplysninger skal lagres separat fra resten av datamaterialet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 18). Etter endt datainnsamling, la vi alt av personopplysninger og datamaterialet som kunne identifisere informantene, over på en egen harddisk og låste det inn i et skap som kun vi hadde tilgang til. På denne måten var vi sikker på ingen av opplysningene kunne bli sett av andre og vi hadde kontroll på hvor datamaterialet befant seg.

Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjektet

Informantene i et forskningsprosjekt viser ofte at de tenker det er positivt å være deltaker, når de får noe igjen for det. Et eksempel kan være at deltakeren får mer selvinnsikt gjennom å snakke med noen om sine erfaringer. Videre kan det oppstå problemer for informantene når de deltar i et prosjekt. Konflikter kan oppstå, hvis informantens meninger og forskerens tolkninger er forskjellige, eller hvis informanten kjenner seg igjen i teksten (Thagaard, 2009, s. 29). Vi

sendte tolkningene våre til aktørvalidering[19] hos informantene. På denne måten kunne vi sikre at det ikke hadde oppstått noen misforståelser mellom oss og informantene.

4.2 Datakvalitet, validitet og reliabilitet

4.2.1 Datakvalitet

En samstemming mellom datamaterialet og dens evne til å belyse problemstillingen vil gi høyere *datakvalitet*. Variasjon i forhold til i hvor stor grad datamaterialet samsvarer med problemstillingen har noe å si for kvaliteten. Det er mulig at en studie har flere problemstillinger og at datakvaliteten varierer, fordi den ikke egner seg til å belyse de forskjellige problemstillingene som oppstår (Grønmo, 2004, s. 217).

Grønmo (2004) har en oppsummering av forutsetningene for en god belysning av problemstillinger. Den første handler om dataens mulighet til å representere forhold og gi relevant informasjon om problemstillingene. Den andre handler om at datamaterialet bør belyses av tidligere forskning. Den tredje handler om utvalgsprosedyren i forhold til valg av informanter og forskningsfelt. Den fjerde forutsetningen handler om at teorien skal samsvare med datamaterialet. Den femte handler om å unngå å påvirke datamaterialet underveis i studien (Grønmo, 2004, s. 218). I denne avhandlingen har vi sett på datamaterialet i lys av tidligere forskning helt fra oppstarten av arbeidet, og vi hadde et utvalg som marginalgruppe, som sørget for at vi hadde informanter med kunnskap om temaet vi ville belyse.

4.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet og troverdighet er to begreper som henger sammen i forhold til kvalitativ metode. De er synonyme, men nyere litteratur bruker begrepet troverdighet mer enn reliabilitet grunnet hvordan reliabilitet blir benyttet i kvantitativ metode. Å styrke reliabiliteten innenfor kvalitativ metode handler om å gi forutsetninger og forklare fremgangsmåter på en systematisk måte for å vise at forskeren ikke er subjektiv (Grønmo, 2004, s. 229). I kvalitative studier[20] er ikke datainnsamlingen en egen del av prosessen, da den er tilknyttet analysen og tolkningen. Grunnet dette kan en ikke teste reliabiliteten med en standardtest, som i kvantitative studier[21], da den

[19] Aktørvalidering utdypes i delkapittel 4.2.3 Validitet

[20] Se delkapittel 3.1 Kvalitativ metode for ytterligere utdypning av kvalitative studier

[21] Kvantitative studier er skrevet om i delkapittel 3.1 Kvalitativ metode

mangler en konkret struktur. Forskerens involvering og tilknytning til studien i en kvalitativ studie vil gjøre full reliabilitet umulig, men man kan øke reliabiliteten på ulike måter. For eksempel, kan forskeren se på hvordan forskningsmetodene fungerer, hvordan undersøkelsesopplegget utvikler seg og hvordan forskeren tolker data som blir samlet inn i tråd med konteksten, for å så tilpasse undersøkelsen videre (Grønmo, 2004, s. 228).

Empiriske undersøkelser av *stabilitet* og *ekvivalens* er ikke grunnlaget for reliabilitetsvurderingene i kvalitative studier. Vurderingene gjøres ut fra hvordan datamaterialet samles inn, troverdigheten av kildene, forskerens rolle i studien og drøftingen av hvordan konteksten rundt studien har påvirket datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 230).

Forskeren kan vurdere stabiliteten av forskningen ved å gjennomgå datamaterialet på flere forskjellige tidspunkter. I en kvalitativ innholdsanalyse kan transkripsjonen leses og vurderes flere ganger. Stabiliteten vurderes i forhold til om de nye vurderingene av datamaterialet samsvarer med tidligere gjennomgang (Grønmo, 2004, s. 229). *Reliabiliteten i form av ekvivalens kan vurderes ved å sammenlikne ulike forskeres beskrivelser av de samme forholdene* (Grønmo, 2004, s. 229). Forskere som samarbeider om samme studie har muligheten for å analysere de samme datamaterialene og dermed sammenlikne funnene. Det som kan være utfordrende ved å sammenlikne funnene, er at forskerne kan ha analysert materialet fra forskjellige synspunkter. Dette kan løses i drøftingen, da det kan brukes som empirisk grunnlag der en kan drøfte mulige feilkilder som kan ha oppstått (Grønmo, 2004, s. 229-230). Vurderingene fra gang til gang kan være påvirket av de tidligere vurderingene, men dette kan være et godt grunnlag for å drøfte ulike feilkilder (Grønmo, 2004, s. 229).

Vi tok ulike hensyn for å styrke reliabiliteten i denne avhandlingen. Det første vi tenkte på var oss selv som forskere og vår tilknytning til studiens tema, da en av oss har tidligere erfaring med distriktsskole. Videre var det relevant for oss, å understreke at vi er to forskere som samarbeider. Gjennom å være to forskere har vi hatt mulighet til å diskutere underveis i arbeidet, og dermed sett datamaterialet fra flere synspunkter. Ekvivalens handler om hvorvidt datamaterialet samsvarer med hverandre hvis det er utført av flere forskere med samme undersøkelsesopplegg. Videre kan en si at ekvivalensen er høy dersom resultatene i datainnsamlingen samsvarer med hverandre (Grønmo, 2004, s. 223). Vi valgte å intervjue sammen for at vi senere skulle ha likt grunnlag for tolkning og drøfting. Dette gjorde at vi kunne utfylle hverandre i intervjusituasjonen og være kritisk til hverandre. Grunnet dette har vi ikke hatt muligheten til å direkte avgjøre reliabiliteten i forma av ekvivalens. Under intervjuet brukte

vi lydopptaker for å forsikre oss om at vi skulle få med oss alle detaljene. Videre utførte vi transkripsjonen hver for oss gjennom å fordele intervjuene. Deretter gikk vi gjennom det den andre hadde transkribert. Dette for å sikre at transkripsjonen var korrekt og for å danne oss egne refleksjoner, da dette er med på å styrke reliabiliteten i form av ekvivalens. Videre valgte vi å styrke ekvivalensen gjennom å tolke noe av det informantene sa hver for oss, og deretter se om det var noe som var likt tolket. Vi hadde en enkel empirisk tilnærming hvor vi vurderte og diskuterte det samme datamaterialet på flere forskjellige tidspunkter i studien. Den første gjennomgangen var da vi transkriberte, de påfølgende gjennomgangene var under kodingen, tolkning, og drøftingen. Dette gjorde vi for å vurdere stabiliteten i avhandlingen. Det viste seg at det var samsvar mellom vurderingene på datamaterialet, i tillegg til at det var samsvar mellom våre individuelle vurderinger. Videre styrker vi reliabiliteten grunnet at den ene forskeren har bakgrunn fra distriktsskole, mens den andre forskeren ikke har det. Dermed er det lettere for forskeren med bakgrunn i distriktsskoler å unngå informasjonskonflikt.

Utvalget av informanter handlet om å finne de som kunne gi oss relevant informasjon om temaet vi ville belyse, derfor hadde vi et utvalg som marginalgruppe[22]. Vi valgte å kontakte informanter vi tenkte kunne ha informasjon og erfaring med nedleggelse og samarbeid mellom skoler. Gjennom dette fikk vi fire ansatte som alle hadde relevant erfaring med temaet, og som ville kunne komme med gode og utfyllende svar under intervjuene.

4.2.3 Validitet

Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013, s. 205). Validiteten handler om hvor relevante dataen er for det som studeres (Grønmo, 2004, s. 231).

Det finnes ingen eksakte mål for vurdering av validiteten. Hvis datamaterialet, datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget beskrives på en god og forståelig måte kan validiteten styrkes, men den vil aldri bli perfekt (Grønmo, 2004, s. 237). Underveis i avhandlingen har vi forklart de forskjellige prosessene i vår avhandling grundig, og gjennom dette styrket validiteten i avhandlingen. Thagaard (2013) forklarer *gjennomsiktighet* som at en redegjør for hvordan en har kommet frem til konklusjonen ved å tydeliggjøre tankegangen (Thagaard, 2013, s. 205). Vi har forsøkt å tydeliggjøre vår tankegang på best mulig måte, ved

[22] Se delkapittel 3.3.1 Valg av informanter for utdypning av marginalgruppe

å være beskrivende underveis i avhandlingen. På denne måten har vi forsøkt å skape gjennomsiktighet.

Kompetansevaliditet handler om forutsetninger forskeren har, samt erfaringene forskeren sitter med i forhold til innsamling av data. Validiteten kan styrkes gjennom å revidere opplegget underveis, samt fleksibelt arbeid, da valideten vurderes gjennom innsamling (Grønmo, 2004, s. 234-235). Som beskrevet tidligere har vi valgt å ha en kvalitativ forskningsmetode[23], da det er en metode vi kjenner til og har brukt en del gjennom utdanningsforløpet, og innenfor dette valgte vi å bruke intervju for innsamling av relevant data. På grunn av vår kjennskap til metoden, vil vi anta at validiteten tilfredsstilles, men vi vil få frem at det kan ha oppstått mulige feilkilder underveis i forhold til spørsmål, som kanskje skulle vært formulert bedre, og eventuelle spørsmål som burde ha vært med i intervjuguiden. For å styrke validiteten i datamaterialet valgte vi å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, da vi på denne måten kunne unngå feiltolkninger underveis og få avklart uklar informasjon. Maxwell (2013) skriver at *reactivity* i forhold til intervju handler om hvordan du som forsker påvirker hva informanten sier. Forskeren kan ikke unngå å påvirke informantene, men det handler om å forstå hvordan du påvirker informantene og redegjøre for det (Maxwell, 2013, s. 124-125). Vi vet at sjansen for å påvirke informantene har vært stor, og i forhold til forskningsspørsmålene har vi lagt grunnlaget for hva vi ønsker å vite. Underveis kan vi ha påvirket informantene i form av oppfølgingsspørsmål, eller kommentarer, som ubevisst i situasjonen har ledet intervjuet i en konkret retning. Dette har vi reflektert over gjennom hele prosessen og da spesielt før og etter intervjuene.

Som forklart tidligere, valgte vi å ha et utvalg som marginalgruppe. Ved bruk av marginalgruppe kan validiteten svekkes underveis, da informantene kan bli for positive eller for negative til temaet som undersøkes. Informantene vi intervjuet holdt seg nøytral gjennom intervjuet, og diskuterte både positive og negative sider rundt temaet. Derfor tenker vi at vårt utvalg ikke påvirket validiteten i denne avhandlingen.

Aktørvalidering handler om at informanten og forskeren samtaler om innsamlet data. Dette gir forskeren og informanten mulighet til å se om de har forstått hverandre riktig og en mulighet for informanten å se om de kjenner seg igjen i beskrivelsene. Forskeren og informanten har forskjellige perspektiver og erfaringer som tas med i forståelsen og tolkningen av

[23] Kvalitativ forskningsmetode er utdypet i delkapittel 3.1 Kvalitativ metode

datamaterialet. Dette kan være en utfordring for å oppnå høy validitet (Grønmo, 2004, s. 235). Vi ga informantene tilbud om *aktørvalidering.* Samtlige av informantene ønsket dette og vi fikk dermed mulighet til å sjekke at våre tolkninger av informantenes svar var korrekte og informantene fikk gitt tilbakemelding hvis det var noe vi hadde feiltolket. Vi har tatt i betraktning at vi kan ha tolket dataen fra et annet perspektiv enn informantene selv, men i tråd med teori og begrepsavklaring håper vi å øke validiteten.

Kollegavalidering handler om at forskeren og andre forskere diskuterer datamaterialet sammen. På denne måten kan de avdekke feilkilder og styrke validiteten ved å rette opp feilkildene (Grønmo, 2004, s. 236). Ved å være to forskere med forskjellige perspektiver og forutsetninger på studiens tema, har vi hatt muligheten til å diskutere datamaterialet fra forskjellige perspektiver. På denne måten har vi kunnet avdekke eventuelle feilkilder og kommet frem til en løsninger på eventuelle problemer. Maxwell (2013) skriver at *Researcher bias* handler om hvordan forskerens egne tanker, følelser og teorier har påvirket resultatet av forskningen. Ved å forklare hvordan forskeren er knyttet til studiens tema kan en unngå å la egne teorier, følelser og tanker overgå resultatet av studien (Maxwell, 2013, s. 124). Som to forskere har vi til en viss grad kunne unngått å la egne tanker og følelser overstyre resultatet. Som forklart tidligere i avhandlingen, har vi ikke den samme bakgrunnen til temaet, og på den måten har vi kunnet diskutert om resultatet er fra den ene forskerens perspektiv, eller om vi har greid å se datamaterialet og funnene fra forskjellige perspektiver og synspunkter.

4.3 Meldeskjema NSD

Da dette var et stort prosjekt, var det nødvendig å melde det til NSD, *Norsk senter for forskningsdata*. Dette fordi vi kom til å få inn opplysninger om informantene, gjennom lydopptak, som vi ble å oppbevare over tid. Vi sendte inn et detaljert meldeskjema[24] til NSD, og ventet på godkjenning. Sammen med meldeskjemaet sendte vi inn informasjonsbrev med samtykkeerklæring og intervjuguide. Når vi hadde fått godkjenning, kunne vi begynne intervjuene med informantene.

[24] Se vedlegg 8.1 Godkjenning fra NSD

4.4 Innsikt

I dette kapitlet har vi sett på hvordan vi ivaretok informantene under hele prosessen. Videre så vi på hva som styrket vår reliabilitet og validitet. En av utfordringene vi hadde var hvordan vi skulle unngå å påvirke informantene, samt de konstante refleksjonene over valgene vi tok.

5 Tolkning, drøfting og funn

Hensikten med dette kapittelet er å presentere empiri, samt tolke og drøfte. Utfra dette utleder og presenterer vi funn. For å gjøre dette oversiktlig har vi valgt å dele opp kapittelet i fire delkapitler der hvert forskningsspørsmål står i fokus. I hvert av de fire delkapitlene er delene delt inn i kodene vi presenterte i delkapittel 3.5 Analyseprosessen **Feil! Fant ikke referansekilden.**og empirien er drøftet ut fra teorien presentert i kapittel 2 Teori. Vi avslutter hver del med en presentasjon av funnene.

Sitatene fra informantene er ordrette, vi har ikke gjort noen endringer på dette.

5.1 Hvorfor er distriktsskoler viktige for lokalsamfunnet?

I forhold til dette forskningsspørsmålet har vi delt empirien inn under kodene *lokalsamfunn*, *samarbeidende skolekultur*, *nedleggelse* og *sentralisering*. Dette for å få best mulig oversikt over hva informantene hadde å si om de forskjellige temaene. Det var disse kodene som syntes hensiktsmessig å sortere data i til forskningsspørsmål 1.

5.1.1 Lokalsamfunn

Denne kategorien inneholder hva informantene medelte om lokalsamfunnet rundt skolen og hva det hadde å si for selve skolen. Videre snakket en av informantene om interessen utenfra som omhandlet både lokalsamfunnet og mennesker utenfor lokalsamfunnet.

I intervjuguiden vår hadde vi et generelt spørsmål om distriktsskoler og nedleggelse som åpnet opp for at informantene kunne fortelle fritt. Informant A uttrykte;

> *... skolen er viktig for disse små samfunnene og når skolen og butikken ryker, så er det slutt. Så derfor er det jo gjerne skolen som holder ut lengst, man vil holde den, fordi man vet at med en gang den er borte så får du ikke tilflytning, fordi det er ikke noe skole for de barna hvis det ligger langt unna.* - Informant A

Dette tolker vi som at informanten tenker at bygden er avhengig av skolen for å kunne opprettholdes, og derfor så lokalsamfunnet seg nødt til å hjelpe og støtte skolen. Videre tolker vi dette som at bygden risikerer lav tilflytning hvis skolen blir nedlagt og at dette vil kunne påvirke bygdens fremtid.

> *For jeg tror at man leter etter argumenter hele tiden fordi at man skal beholde for alt i verden, det er om å gjøre å komme på flest mulige argumenter for å få beholde skolen sin i nærmiljøet.* - Informant D

For informant D virker det som at lokalsamfunnet og generelt alle som har med skolen å gjøre, finner på ulike argumenter for hvorfor akkurat deres skole skal beholdes. Vi tolker det informanten sier som at det er lett å finne argumenter for hvorfor skolen burde opprettholdes, men at disse argumentene ikke alltid er like gode. Videre kan det virke som at lokalsamfunnet, som utenforstående, glemmer av kvaliteten i skolen og kun tenker på at det viktigste er at elevene har skolen i nærheten. Med kvalitet tenker vi både faglig, sosialt og ressursmessig.

> *Så det jeg sier; distriktsskoler er hjerte i bygda og når hjerte i bygda rikkes … Vi kan godt snakke om vi vil gjøre det mer effektivt og alt, men når det gjelder vår egen skole så skal vi beholde den for enhver pris. Det er faktisk slik jeg tenker om det*.
> - Informant C

Vi tolker dette som at informanten ser på skolen som noe av det viktigste i bygden og at hvis skolen blir utsatt for nedleggelse eller lignende, vil hele bygden bli berørt. Videre kan dette tolkes som at de lokalsamfunnet ikke tenker på kvaliteten ved skolen sin eller hvordan dette kan påvirke skolen, men at de vil beholde skolen i bygden uansett konsekvensen.

Informantene støttet opp under hverandre i forhold til viktigheten med et støttende lokalsamfunn. Høgmo m.fl. (1981) trekker frem studier som er gjort om lokalsamfunn hvor ett av resultatene ble at lokalsamfunnet holder sammen, grunnet at det gjelder deres lokalmiljø. Dette bygger opp under det informantene sa og det kan tyde på at samfunnet har mye å si i forhold til skolen. Videre forklarer Solstad (2009) at lokalsamfunnet blir påvirket av skolen. Hvis skolen blir nedlagt, kan dette for eksempel kunne påvirke tilflytningen til bygden. Dette grunnet at det kan være lite innbydende for barnefamilier å flytte til en bygd, der barna deres må reise langt for å gå på skole. Dette utdyper hvor viktig skolen er for lokalsamfunnet. Videre snakket informantene om hvordan argumentene fra lokalsamfunnet om å beholde en skole, dreide seg mer om å beholde skolen enn kvaliteten i skolen. Vi tror at det er viktig å ta hensyn til flere perspektiver ved skolen. Da tenker vi på det faglige, sosiale og ressursmessige. Hvis skolene følger lokalsamfunnets tankegang og ikke tenker på kvaliteten i skolen, kan det tenkes at dette vil påvirke elevenes læring negativt og dermed påvirke deres fremtid. Solstad (2009) skriver at større skoler har bedre mulighet til å dekke kompetanse i flere fag. Vi tenker at dette

er en utfordring ved mindre skoler, hvor det finnes færre lærere med kompetanse tilgjengelig. I forhold til det sosiale skriver Johnson m.fl. (1996) at det er viktig å utvikle sosiale ferdigheter, og ut fra dette er en nødt til å samhandle med andre. Det kan tenkes at dette er en utfordring ved skoler med få elever. I tidligere forskning skriver Solstad (2009) at økonomi er en av grunnene for nedleggelse av skoler. Dermed kan det antas at mindre skoler har dårligere økonomi, og dermed har vanskeligheter med å skaffe utstyr og hjelpemidler som trengs til undervisningen. Teorien bygger opp under kvalitet i skolen, og vi tenker at kvaliteten er viktigere enn at en skole består. Det er forståelig at lokalsamfunnet ønsker å beholde skolen, da det for mange er noe de er kjent med, men fra et lærerperspektiv ser vi at det er viktigere at elevene lærer det de skal lære og har muligheten til å sosialisere seg, enn at skolen skal bestå. Skaare (2009) skriver at argumenter på bygdenivå handler om skolens betydning for bygden og dermed hva som kan skje hvis skolen forsvinner. Vi tenker at kanskje grunnen til at lokalsamfunnet vil beholde skolen handler mer om bygden enn om selve skolen da informant C sa at *distriktsskoler er hjerte i bygden*.

Ved spørsmål fra forskerne om hvordan lokalsamfunnet støttet opp om skolene og samarbeidet som ble gjort, hadde informantene forskjellige meninger.

> *Sånn at det var en stor god … stor vilje i lokalsamfunnene for å få dette til og de støttet godt opp om det* - Informant A

Informant A snakket videre om de digitale mulighetene og hva som skjedde under oppstarten av det digitale samarbeidet mellom skolene i området. Vi tolker dette som at informant A følte at lokalsamfunnet hjalp og støttet skolen under oppstarten av dette samarbeidet for å beholde skolen i bygden. Dette tyder på at det forekom en samhandling mellom skolen og lokalsamfunnet.

Videre var det tydelig at samarbeidsprosjektet ved informant As skole hadde fått interesse utenfra. Med dette mener vi at prosjektet ble lagt merke til av andre utenom lokalsamfunnet. Informanten uttrykte;

> *Da vi begynte å jobbe med det så er det klart at så ble vi jo litt interessant for andre.* - Informant A

Det virker som at når skolene begynte å få til samarbeidet seg imellom ble andre utenforstående interesserte. Informanten sier videre at de ble invitert inn i et større nettverk som drev med et

liknende samarbeid, men med flere involverte. Dette tyder på at det er flere skoler som arbeider med samarbeid mellom skoler.

Ved spørsmål om foreldre og lærere tok del i dette samarbeidet, svarte informant A;

> *Ja, de som bodde i bygden der, det var også folk som ikke hadde tilknytning til skolen, men som skjønte at skolen er viktig for det her lokalsamfunnet som har støttet opp om det.* - Informant A

Alle i lokalsamfunnet, inkludert foreldre og lærere tok del i samarbeidet. Videre prøvde skolen å ha temabasert foreldremøte der foreleseren satt et annet sted. På den måten kunne de vise frem teknologien de brukte i skolen. Dette viser at skolen var interessert i å involvere foreldrene og vi tenker at dette kan ha vært med på å styrke samarbeidet, grunnet at skolen fikk ekstra støtte fra lokalsamfunnet.

I forhold til samarbeidet mellom skolene viste informantene til interessen som var både i og utenfor lokalsamfunnet. Det ble nevnt at skolene ble invitert inn i større nettverk og på denne måten utvidet samarbeidet. Videre snakket informantene om hvordan foreldre og lokalsamfunn deltok i samarbeidet. Wadel (2008) påpeker at alle personer i et nettverk er med på å påvirke hverandre og Bæck (2007) mener at et støttende miljø kan være med på å skape endringer i skolen. En kan tenke seg at hvis lokalsamfunnet ikke hadde støttet samarbeidet, ville det kunne bli en utfordring for skolen. Dette grunnet at skolen er en viktig del av samfunnet og det kan hende det oppstår debatter rundt skolenes avgjørelser, som igjen kan påvirke skolen negativt.

5.1.2 Nedleggelse

Under denne koden snakker informantene om forholdet mellom politikk og nedleggelse, samt samarbeid og nedleggelse.

> *Er det noen ganger innenfor politikken det blir krangel og stor ståhei, så tror jeg det er når det gjelder skole.* - Informant D

> *… politikere prøver å gjøre gode vedtak, så tør man ikke til slutt fordi da har man kanskje … er du politiker i en bygd så gjør du et vedtak som kanskje er fornuftig, politisk sett, for unger, så vet du at har bygden imot deg. Så det der er vanskelig.*
> - Informant D

Det første sitatet handler igjen om at i forhold til skolenedleggelse involverer lokalsamfunnet seg, uansett om de ikke har noe å si om akkurat dette. Altså, ikke bare de ansatte, foreldre og elever bryr seg, men også de som ikke har noe direkte å gjøre med skolen. Dermed hvis politikerne tar avgjørelser som vil påvirke skolen på en negativ måte, vil de møte motstand fra hele lokalsamfunnet. Vi tolker dette som at det skjer grunnet at skolen er viktig for lokalsamfunnet og de er villige til å kjempe for den. Dette samsvarer med Solstads (2009) eksempel på påvirkning mellom lokalsamfunn og skole, hvor lokalsamfunnet kjemper for å bevare skolen. Det andre sitatet kan tyde på at informanten tenker at det er vanskelig for de kommunale politikerne å gjøre det de mener er rett, grunnet at de vet at da er resten av samfunnet mot dem. Videre kan det oppstå et dilemma for politikerne, grunnet valg de tar som de mener er bra for elevene, men som lokalsamfunnet mener gjør alt verre for elevene. Dette kan kanskje gjøre at politikerne tenker at de vil legge ned en skole, slik at elevene får et større sosialt miljø å ta del i, men at lokalsamfunnet mener at den lange skoleveien er verre enn at elevene har et mindre miljø. Høgmo m.fl. (1981) skrev at det lett kommer frem hvor knyttet et lokalsamfunn er når en skole blir nedlagt. Dette samsvarer med det informanten sier om at politikerne sliter med å ta avgjørelser som kan påvirke bygden, uten at bygden involverer seg.

De påfølgende sitatene, tolkningene og drøftingene, omhandler nedleggelse og samarbeid. Disse er ikke relevante i forhold til forskningsspørsmål 1, men det er relevante funn for målsetningen. Vi har valgt å drøfte de under koden *nedleggelse*, da de handler om nedleggelse. Funnene blir presentert under målsetningen for studien[25].

Ved spørsmål om hva informantene trodde kunne være med å føre til nedleggelse, fikk vi en del svar vedrørende økonomien til kommunen og at det ofte går lang tid før en skole blir nedlagt.

> *Så vi har jo hatt hengende over oss dette nedleggelsesspøkelse i flere år nå.*
>
> - Informant C

Vi tolker dette som at kommunen ikke lengre har økonomi nok til å opprettholde skolen hvor informanten arbeider, og at dette har vært et problem i flere år. Vi kan tenke oss til at dette har vært problematisk for skolen og de ansatte, gjennom at deres stilling konstant er usikker. Det

[25] Se delkapittel 6.5 Målsetningen for studiet

kan virke som at dette har vært med på å påvirke samarbeidet med skole 2, i den grad at det har blitt en nødvendighet for å kunne opprettholde skolen.

> *Noen ganger så tror jeg ikke at det hjelper, noen ganger, tror jeg, så blir det nedlagt uansett.* - Informant C

Her tolker vi det som at uansett hvor mye en samarbeider og hvor mye man anstrenger seg for å få til et godt samarbeid, så er det ikke nok til at skolen blir opprettholdt. Samtidig som informanten snakket om at et samarbeid ikke vil fungere uansett hva man gjør, så tror hun at noen ganger kan det hjelpe skolen. Informant D fortsetter med;

> *Jeg tror at jo mer man samarbeider og jo mer man greier å samarbeide, jo lettere er det å si at her er det bare å legge ned.* - Informant D

Det virker som at informanten mente det kan være negativt med et godt samarbeid, hvis man har lyst til å forhindre nedleggelse av sin egen skole. Vi tolker dette som at informanten tenker at hvis de får til et godt nok samarbeid med den andre skolen, vil det være lettere for kommunen å bestemme at skolen deres skal legges ned, grunnet at de allerede vet at skolene kan arbeide godt sammen.

Informantene trakk frem økonomi som en hovedgrunn til at skolene blir lagt ned. De var ikke sikre på om et samarbeid vil opprettholde skolen eller gjøre det lettere å legge ned. Solstad (2009) skriver at nedlegging av skoler som regel kommer av at kommunen har økonomiske problemer. Slik vi tolket informantene mente de at samarbeidet oppsto grunnet spørsmål om nedleggelse, men kunne også være grunnen til nedleggelse. Grunnet dette kan samarbeid ha både positiv og negativ innvirkning på skolen.

5.1.3 Sentralisering

Informant A snakket om sentralisering i forhold til politikk. Det ble ikke stilt direkte spørsmål om sentralisering ut fra intervjuguiden, men det ble automatisk trukket inn av informanten.

> *Det var en omorganisering som kommunen gjorde for å prøve å holde liv i de små skolene, så prøvde man å sentralisere ledelsen for å ikke bruke like mye ressurser på det.* - Informant A

Vi tolker dette som at det digitale samarbeidet mellom skolene ble innført grunnet innsats fra kommunen for å beholde skolene og for å forminske bruk av ressurser. Videre kan det virke

som at ledelsen, altså rektor og administrasjonen ved skolene, ble sentralisert på én skole for å spare ressurser.

> *Så det handler jo egentlig om politikk, altså hva ønsker vi? Ønsker vi å ha folk boende ute i distriktet eller trekker vi på skuldrene og tenker; jaja får bare pusse det når det er så få.* - Informant A

Dette kan tolkes som at hvis skolen blir nedlagt, vil det påvirke bygden og lokalsamfunnet. Skolenedleggelse kan komme til å påvirke tilflytningen til bygden, og da blir kanskje sentralisering en realisering. Karlsen (1993b) skriver at sentralisering handler om at den lokale makten blir svakere, og den sentrale makten blir sterkere. Informanten snakket om hvordan en slik sentraliseringstanke kan påvirke lokalsamfunnet i den forstand at færre vil flytte ut i distriktet. I forhold til det informanten sa om sentralisering innad i skolen, virker det som om at det ikke var en negativ hendelse for skolen. Ansvaret ble styrket ved hovedskolen, mens skole 2 fikk mindre ansvar. Vi tenker at på denne måten kan skolene stå sterkere sammen, og at begge blir opprettholdt. Videre kan det virke som at informanten mener at politikerne ikke tenker over hva som skjer på bygden, men heller konsentrerer seg om de større stedene, hvor det er større befolkning. I forhold til hvordan sentraliseringen i kommunen påvirker lokalsamfunnet, handler det kanskje om at denne kommunen vil ha mennesker boende ute i distriktene, fremfor at de flytter til byen. I forhold til dette kan det virke som om sentralisering kan ha en positiv og en negativ innvirkning på lokalsamfunnet.

Det første sitatet svarer ikke på forskningsspørsmål 1, men vi har valgt å drøfte det under koden sentralisering. Funnet blir presentert under målsetningen for studiet[26], da vi syntes det relevant for målsetningen.

5.1.4 Funn til forskningsspørsmål 1

Gjennom tolkning og drøfting av empiri til forskningsspørsmålet, kom vi frem til funn som inkluderer lokalsamfunn, nedleggelse og sentralisering. Alle informantene var enige i at lokalsamfunnet var støttende om skolen. Når spørsmål om nedleggelse fremtrer er lokalsamfunnet involvert, selv om det ofte handler om å beholde skolen fremfor kvaliteten i skolen.

[26] Se delkapittel 6.5 Målsetningen for studiet

Det kom frem at skolen er viktig for lokalsamfunnet, da det er en av faktorene som trekker barnefamilier til bygden. Det kom frem at nedleggelse er en politisk avgjørelse, og informantene meddelte at det kan være et vanskelig valg for en politiker i en liten bygd om en skole skal nedlegges eller ikke. Videre var det snakk om at samarbeidet kunne være med på å forhindre nedleggelse, og informantene hadde delte meninger om dette. Informant C og D mente at samarbeidet kunne være med på å legge ned skolen, da kommunen fikk se at samarbeidet fungerte så godt at skolene kunne sammenslåes. Informant A og B, mente derimot at samarbeidet kunne forhindre nedleggelse, gjennom at kommunen brukte mindre ressurser.

Videre snakket informant A om sentraliseringens positive og negative sider. I forhold til sentralisering innad i skolen handlet det om å samle ledelsen på en skole som da hadde ansvaret for begge skolene, dette virket ikke som en negativ hendelse da ledelsen var samlet. I forhold til den negative siden ved sentralisering, handlet det om å sentralisere utenfor skolen. Dette er noe som kan føre til redusert tilflytning til lokalsamfunnet og en konsekvens av dette kan være at skolen blir nedlagt.

5.2 På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om lærerressurser?

Under har vi delt empirien inn i kodene *kompetanse*, *skolekultur*, *fjernundervisning* og *teknologi*. Det var disse kodene som syntes hensiktsmessig å sortere data i til forskningsspørsmål 2.

5.2.1 Kompetanse

I forhold til kompetanse fortalte informantene om utveksling av kompetanse mellom lærere, mangel på kompetanse ved de små skolene og fordeling av lærernes kompetanse mellom skolene.

Alle informantene snakket om kompetanse under intervjuet. Når spørsmålet om hva informant A tenkte om distriktsskoler ble stilt, kom det frem en del om manglende kompetanse i fag. Informant A uttrykte;

> *Også er det det at det blir lite når du får en skole med 5-6 elever og det er egentlig en eller to lærere som skal drive alt, så betyr jo det at de ikke kan ha like god kompetanse på alt.* - Informant A

Informanten snakket om hvordan det kunne være utfordrende å få god kompetanse i alle fagene, når en kun har for eksempel to lærere på hele skolen. Ingen lærere kan ha like god kompetanse i alt og dermed kan det være vanskelig å dekke alle fag med kun to ansatte. Vi tolker dette som at samarbeidet i tillegg var en metode for å få mer lærerkompetanse til skolen.

Informant B kom inn på kompetanse når han snakket om lærerne ved skolene og i likhet med informant A, virker det som at han tenkte det er vanskelig å få nok kompetanse ved små skoler. Informant B uttrykte;

> *På de små skolene er det kjempevanskelig å dekke alle fagene.* - Informant B

Denne informanten snakket om at skolene måtte hente inn kompetanse utenfra for å klare å dekke alle fagene. Videre forklarte han at de slet med enkelte fag som musikk og samisk. Det virker som at de klarer å dekke fagene med 60 studiepoeng på skole 1, men på skole 2, som er den minste skolen, er det mer utfordrende. Videre fortalte informanten at de prøvde å starte et nytt samarbeid med en større skole for å hente inn kompetanse ved hjelp av det digitale. Den kompetansen de ønsker å bringe inn ved å samarbeide med den store skolen er spesielt språkfag som samisk, tysk og lignende. Vi tolker dette som at det var utfordrende å skaffe nok kompetanse ved å kun bruke samarbeidsskolene og derfor startet samarbeid med en ny skole for å hente kompetansen de trenger. I tillegg tolker vi dette som at gjennom samarbeid med andre skoler, klarer skolene i større grad å dekke behovet for kompetanse.

Informant D fortalte om et prosjekt de hadde utført i deres kommune;

> *Det var det som var tanken med at lærerne skulle ha delt, at man skulle prøve å ikke bare være på en plass, men har du engelsk så kan du jobbe på alle skolene å ha engelsk der.* - Informant D

Informanten snakket om at tanken bak prosjektet var at alle skolene skulle få utnyttet den kompetansen som fantes i kommunen. For eksempel hvis de manglet engelskkompetanse på en av skolene, kunne de hente inn en lærer fra en av de andre skolene som hadde kompetanse i engelsk og kunne gi god undervisning i dette. Vi tolker det som at denne metoden gjør at skolene slipper å hente inn kompetanse fra andre steder enn i kommunen sin og at dette fungerer godt for kommunen.

Informantene var enige om at det er vanskelig å dekke alle fagene ved distriktsskolene. Caspersen (2014) skriver at ved barne- og ungdomsskoler kan lærerne ofte være nødt til å

undervise i fag de ikke har relevant utdanning i. I følge informantene viser dette seg å være noe distriktsskolene kan ha en utfordring med. Solstad (2009) skriver at større skoler med flere lærere har muligheten til å dele på kompetansen innad i skolen og dermed utnytte lærernes sterke sider. Kommunen til informant D prøvde å komme med en løsning på kompetansemangelen. Hun fortalte om muligheten for å jobbe på flere skoler innad i kommunen for å dele kompetansen. Dermed blir det lignende det Solstad skriver om deling av kompetanse innad i skoler, bare at dette var innad i kommunen. Det kan virke som at de små skolene finner nye muligheter for å dekke kompetansemangelen, uten å bruke ekstra ressurser.

5.2.2 Skolekultur

Informantene fortalte om hvordan god samarbeidskultur, delingskultur, åpenhet og et ønske om samarbeid, hadde innvirkning på samarbeidet mellom skolene.

Flere av informantene snakket om hvor viktig det er å ha en god samarbeidskultur og åpenhet mellom skolene for at samarbeidet skal kunne fungere optimalt.

> *Delingskulturen på skolen, hvis du ikke klarer få til en delingskultur så samarbeider de ikke her i rommet ved siden av, og du kan samarbeide like mye med en lærer på skole 2 som du gjør med en kollega som sitter 3m unna.* - Informant B

Det informanten snakket om kan tolkes som at en er nødt til å ha en god delings- og samarbeidskultur *ved* alle de berørte skolene, for at et godt samarbeid skal være mulig *mellom* skolene. Videre virker det som at informanten mener at skolene er nødt til å arbeide med disse kulturene konstant, og klarer man dette har man et godt utgangspunkt for å samarbeide med de andre skolene. Informanten snakket videre om at teknologien gjorde det mye lettere å danne en samarbeidskultur mellom skolene, men at det må være en god samarbeidskultur blant de som sitter ved siden av hverandre i tillegg til de som er på andre siden av skjermen.

> *Vi har en åpenhet mot skole 2, sånn at man kan ta opp ting når det skjærer seg.*
> - Informant C

Her snakket informant C om oppfølging av samarbeidet, og hvordan de tok opp utfordringer vedrørende samarbeidet. Informanten fortalte at de sluttet å kjempe om vikarer og lærte at de kan dele med hverandre. Videre var de ærlige hvis noe ikke fungerte, slik at det var mulig for dem å gjøre endringer. Vi tolker dette som at det etter hvert under samarbeidet, har utviklet seg

en åpenhet mellom skolene som har gjort det lettere å samarbeide. Videre snakket informant D om åpenhet og viljestyrke fra personene i samarbeidet.

> *Når man legger opp til et slikt samarbeid, så er det viktig å ha personer rundt som er åpen og som er klar til å brette opp armene og finne løsninger, når det er noe som ikke fungerer.* - Informant D

Informanten snakket om hvor viktig det var for samarbeidet å bli møtt med åpenhet fra alle skolene i samarbeidet og at alle måtte ønske et godt samarbeid. Videre sa informanten at de ønsket en god offentlig skole og dermed var det mer åpenhet rundt samarbeidet. I tillegg arrangerte skolene evalueringsmøter for å se hvordan samarbeidet fungerte og hva som eventuelt måtte endres på. Vi tolker dette som at det er viktig å ha gode kollegaer, og hvis noen er åpen om hva som må gjøres for å bedre forutsetningene for et godt samarbeid, vil flere være villige til å ta del i samarbeidet.

Informantene snakket om viktigheten med å ha en god samarbeidende kultur og en delingskultur der de ansatte kunne være åpen og dele seg imellom. Informantene sa videre at åpenhet mellom skolene ville gjøre det lettere å få et bra samarbeid. Hagesæter (2000) skriver at alle i en samarbeidende skolekultur har mulighet til å dele erfaringer og idéer, samt at en slik kultur kan øke selvtilliten blant lærerne. Vi tenker at en samarbeidende skolekultur innad i skolen vil være hensiktsmessig for skoler som samarbeider med andre skoler. Dette grunnet at en samarbeidene skolekultur, vil gi et grunnlag for deling av idéer med andre enn bare de ansatte innad i skolen. Hagesæter (2000) skriver om individualistisk skolekultur der lærerne ønsker å jobbe alene. Slik vi ser det ville et samarbeid mellom skoler vært mer utfordrende hvis en skole praktiserer individualistisk skolekultur, da deling av idéer og erfaringer er en viktig del i et samarbeid. Informantene la vekt på åpenhet innad i samarbeidet, og Stålsett (2000) skriver at for å skape en vellykket skolekultur må de involverte dele verdier, støtte hverandre, løse konflikter på en konstruktiv måte og omgås sosialt. Det kan virke som om informantene var enige med hverandre om at de hadde en vellykket skolekultur ved deres skoler, da de fikk til et godt samarbeid. Vi tenker at de kanskje påvirker hverandre innad i skolen til å ha en god skolekultur. Wadel (2008) skriver at flere personer i et nettverk kan påvirke hverandre. Dermed tenker vi at hvis en person er åpen, og klar for samarbeid, vil dette påvirke resten av kollegiale i en positiv retning. Grunnet at informantene generelt var positive til samarbeidet ved deres skole, tror vi at de har lyktes med å skape en god og samarbeidende skolekultur.

Videre i intervjuene kom det frem at lærerne ved skolene brukte digitale metoder for å utveksle idéer og hjelpe hverandre.

> *Så man faktisk kunne gi innspill til hverandre og utveksle idéer. Sånn at det skulle da være som et lite nettverk.* - Informant A

Her snakket informanten om noen av tankene bak samarbeidet mellom skolene. Vi tolker dette som at lærerne kunne dele idéer med hverandre og opprette et slags nettverk mellom skolene. Informanten snakket videre om hvordan dette samarbeidet kunne styrke kvaliteten på undervisningen. Vi tror at informanten tenkte at samarbeidet ville styrke kvaliteten på undervisningen gjennom at lærerne utvekslet idéer og dermed tilnærmet seg kunnskap fra hverandre. Individer som samarbeider, klarer mer enn hva de klarer alene (Johnsen, 1996). I dette tilfellet fikk de ansatte et større kollegial å forholde seg til og hente støtte fra. Gjennom å bruke disse digitale verktøyene, kunne de ansatte dele mer med hverandre og for oss virker dette som en måte å styrke samarbeidskulturen ved skolen.

5.2.3 Fjernundervisning

Fjernundervisning ble nevnt som en metode for å få inn flere lærerressurser i skolen, samt dekke de områdene hvor skolene mangler kompetanse. Videre trakk informant A inn utfordringer med bruken av fjernundervisning.

Informant A snakket en del om hvordan de brukte digitale muligheter og fjernundervisning for å gi elevene de fagene de ville ha. Han uttrykte;

> *Sånn at de elevene som jeg hadde da på mine skoler, de fikk sin spanskundervisning fra et annet sted i Nord-Norge.* - Informant A

Det virket på informanten som at dette prosjektet hadde stor suksess. Skolene fikk inn mer kompetanse gjennom fjernundervisning og kunne dermed tilby flere valgfag. De hadde utstyr som gjorde at elevene kunne dele alt og skrive i samme dokument. Vi tolker dette som at det var spesielt bra for elevene da dette gjorde at elevene fikk de fagene de ville ha, og i tillegg til fikk de muligheten til å samarbeide mer med andre gjennom ulike programmer. Videre forklarte informanten hva som var viktig å tenke på når man har fjernundervisning.

> *Og det er jo litt det samme, hvordan legger du opp en slik undervisningsøkt, den blir annerledes enn én der du står i timen og har sånn direktekontakt med de du snakker med. Man må være veldig strukturert.* - Informant A

Informanten sa at for å få til god undervisning gjennom fjernundervisning, måtte læreren være ekstra strukturert og skape gode rutiner blant elevene. Vi tolker dette som at det er annerledes å legge opp denne typen undervisning og det er andre hensyn som må tas. Derfor tenker vi at det er viktig at lærerne er veldig strukturerte og klarer å holde kontrollen i klasserommet selv om man ikke direkte er tilstede.

Informant A snakket en del om hvordan de samarbeidet med andre skoler som ikke var delaktig i det digitale samarbeidet i kommunen og hvordan dette samarbeidet hjalp dem i deres hovedsamarbeid.

> *Og der begynte vi også å lære hvordan vi kunne bygge det opp i forhold til korte forelesninger og arbeidsoppgaver som skulle løses mellom perioder før man møttes på nytt.* - Informant A

Her snakket informanten om et samarbeid skolene deres hadde med en skole i utlandet. Vi tolker det som at informantens skoler lærte mye av å ha samarbeid med den utenlandske skolen, da den utenlandske skolen brukte andre metoder for å legge opp en god fjernundervisning enn informantens skoler.

Informant A fortalte om fjernundervisning og hvordan de brukte det i skolen. For elevene var det noe nytt og annerledes, men fortsatt noe bra da de fikk de fagene de hadde krav på. For lærerne var det en annerledes arbeidsmetode, da de måtte planlegge på en annerledes måte enn det de var vant med. Utfordringene som ble nevnt var at læreren sitter et annet sted enn elevene og grunnet dette måtte det være strukturerte undervisningsopplegg og de måtte holde kontrollen i klasserommet. Senter for IKT i utdanning (2013) skriver om at utfordringen med å bruke teknologi i klasserommet er distraksjonene som skjer underveis, som kan føre til at elevene lettere mister fokuset i undervisningen. I forhold til det informanten sa kan det antas at lærerne var strukturerte grunnet trening i fjernundervisning og at elevene klarer å holde fokuset. Vi tenker at grunnet det digitale samarbeidet som har pågått over lengre tid, har elevene lettere for å holde fokus, da dette er blitt en del av deres hverdag. Dette kan tyde på at læreren er relativt godt erfaren innenfor bruk av teknologi for å kunne skape en god undervisningsøkt for elevene. På informanten virket det som at de fleste av lærerne var strukturerte eller ble det underveis i samarbeidet.

I forhold til kompetanse innen fjernundervisning uttrykte informant A at det er annerledes for elevene å ikke ha en lærer i klasserommet, og derfor trenger både læreren og elevene trening i å bruke teknologi i undervisningen.

> *Så en slags arenakompetanse, for det var jo annerledes for de elevene å sitte der fremfor et kamera, enn å stå i et klasserom der du kan gjemme deg litt bort.*
>
> - Informant A

Videre sa informanten at de ansatte på skolen tilegnet seg kompetanse innenfor forskjellige arenaer, som for eksempel undervisning via Skype. Vi tolker dette som at det må en del trening til for å finne gode rutiner når en bruker teknologi i undervisningen og læreren ikke er tilstede. Det virker som informanten tenkte at noen ganger kan det være lurt å ha en assistent tilstede i klasserommet. Det informanten sa om arenakompetanse kan tolkes som at målet med å få en slik arenakompetanse, var å kunne ha en lærer på skjermen og kun elevene i klasserommet. Derfor måtte skolen ha gode regler og rutiner som elevene skulle følge for å få en god arenakompetanse. Ifølge Senter for IKT i utdanning (2013) kan det være vanskelig for elevene å fokusere på innholdet i undervisningen når de bruker teknologi. Dette kan komme av at elevene finner mye annet spennende på internettet som gjør at de blir ukonsentrerte med skolearbeidet. Dette viser igjen hvor viktig det er med gode regler og rutiner, og oppfølgingen av disse. Med tanke på elevenes konsentrasjon ved bruk av teknologi, kan det informanten sier om bruk av assistent i klasserommet, være et godt hjelpemiddel.

5.2.4 Teknologi

Informantene snakket om opplæring innen de teknologiske hjelpemidlene brukt i undervisningen. I tillegg snakket de om interessen for det teknologiske og et ønske om å investere i flere digitale verktøy.

I intervjuet kom informant A inn på hvordan de ansatte ved skolene fikk opplæring i dette digitale samarbeidet og teknologien som ble tatt i bruk.

> *Vi hadde den opplæringen, vi var nødt til å lære oss det underveis og vi brukte det vi hadde, de som hadde erfaring som vi ble kjent med.* - Informant A

Informanten snakket om hvordan skolene selv hadde opplæringen på det digitale. De brukte de lærerne med kompetanse innenfor teknologi for å lære opp de resterende kollegaene. Vi tenker at en av grunnene til at det var behov for opplæring, var at det er annerledes å ha

fjernundervisning som foregår på en skjerm enn det å ha vanlig undervisning. Dermed brukte skolen den kompetansen de kunne få tak i, for å få til denne opplæringen.

> *Mattelæreren er god, kommer ofte med «kan jeg få kjøpe dette, det er spennende, det er artig.* - Informant B

Det virket som at informanten var fornøyd når de ansatte ba om å få kjøpe ulike teknologier for å kunne forbedre undervisningen. Videre virket det som at de ansatte var interesserte i å prøve ut denne teknologien og forbedre den. Vi tolker dette som at de ansatte er ekstra opptatt av nye teknologier og følger med i utviklingen av teknologien. Informanten sa videre at hvis man ikke klarer å følge med på utviklingen av teknologien, så er man akterutseilt på et øyeblikk. Derfor kan det virke som at alle som er med i dette samarbeidet er nødt til å holde seg oppdatert, for at skolene skal kunne fortsette å ha et godt samarbeid og for å kunne fortsette å utvikle samarbeidet. Dette samsvarer med det Møller (2000) sier, at en skole i utvikling har ansatte som samarbeider godt og er villige til å prøve nye ting. Det kan tyde på at disse skolene er i utvikling, da skolene samarbeider om nye utfordringer i forhold til det teknologiske og har et ønske å prøve ut nye teknologier.

5.2.5 Funn til forskningsspørsmål 2

Informantene var enige i at det er vanskelig for lærere å ha kompetanse i alle fag, noe som resulterer i at distriktsskolene ikke får den kompetansen de trenger for å dekke alle fagene. Løsningen disse skolene hadde for å dekke kompetansen, var samarbeid. Skolene med digitalt samarbeid kunne hente inn kompetanse utenfor skolen, mens de andre skolene kunne dele på lærerne innad i kommunen, slik at kompetansen ble sprett på alle skolene.

En samarbeidende skolekultur sto sterkt på alle skolene, da de måtte være åpne for samarbeid. På samme måte utviklet de en intern og ekstern delingskultur hvor lærerne kunne dele undervisningsopplegg og idéer. Informantene var enige om at lærerne måtte ha lyst til, og et ønske om, å samarbeide for at et samarbeid skulle fungere.

Videre kom det frem at lærerne lærte seg å strukturere undervisningen på en ny måte i forhold til fjernundervisning, samt at de måtte ha god kontroll på klassen gjennom struktur. Grunnet at elevene var kjent med bruk av teknologi i klasserommet, ble det lettere for læreren å holde elevene fokusert på undervisningsopplegget.

Informant B uttrykte at lærerne i det digitale samarbeidet hadde en interesse for det digitale og dens utvikling, noe som gjorde bruken av digitale verktøy lettere.

5.3 På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om didaktiske spørsmål?

Empirien under dette forskningsspørsmålet er delt inn i kodene *sosial kompetanse*, *aldersblanding*, *logistikk* og *tilstedeværelse*. Det var disse kodene som syntes hensiktsmessig å sortere data i til forskningsspørsmål 3.

5.3.1 Sosial kompetanse

Å opprettholde det sosiale var noe informantene tok opp som en utfordring i de små skolene. I tråd med dette nevnte de samarbeid, både digitalt og fysisk som en mulighet for elevene å få kontakt med elever på større skoler.

Under intervjuet spurte vi generelt om distriktsskoler og informantene snakket om skolemiljø og sosial kompetanse.

> *For det første tenker jeg at skoler kan bli for små, og da tenker jeg på elevene.*
>
> - Informant A

Vi tolker det informant A sa som at små skoler har veldig små miljøer og at det derfor kan være vanskelig for elevene å passe inn. Informanten sa videre at det var bedre når elevene begynner på videregående skole på et større sted hvor det finnes flere ulike miljøer. Det virker som at informanten tenkte at elevene ikke har noe valg, elevene er nødt til å være i det miljøet som er blant de andre elevene, og det kan bli veldig ensidig.

> *Det er lite og oversiktlig, det er trygt, du kjenner alle, du får enormt mye hjelp fordi det er så tett med voksne.* - Informant B

I følge informanten, gir distriktsskoler elevene et trygt miljø der alle kjenner alle. Det virker som at informanten tenkte at dette er grunnet at det er få ansatte og dermed kan lærerne følge opp elevene grundig.

> *Også fant vi ut sammen at det faglige klarer vi å ivareta veldig godt, men at i og med at de er så få og så spredt i alder, så må vi tenke på hvordan vi skal ivareta det sosiale.*
> - Informant D

Vi tolker det informanten sa som at når elevtallet minket, oppsto det diskusjoner om hvorvidt denne skolen klarte å ivareta det faglige og det sosiale i henhold til elevene. Det faglige fant de fort ut at de ville klare å ivareta, men grunnet få elever, ble det vanskeligere å ivareta det sosiale. Dermed virker det som at samarbeidet ble mer aktuelt for skolen, og de ble mer villig til å prøve å samarbeide for at elevene skulle få det bedre.

Informantene var enige om at utfordringen på en liten skole er å ivareta det sosiale. I forhold til dette er det både en positiv og en negativ side ved at skolene har lavt elevtall. På ene siden er elevene i et trygt miljø, der alle kjenner alle, og de har muligheten til å få mye hjelp fra lærerne. På den andre siden kan miljøet bli for lite og for ensidig, og utfordringen blir da å passe inn i miljøet. Ifølge Høgmo m.fl. (1981) trenger et menneske å ha kontakt med andre mennesker og føle seg som en del av et fellesskap. Vi tenker at dette samsvarer med det informanten forklarte om at det er problematisk for elevene å passe inn i et lite miljø. Høgmo m.fl. (1981) skriver videre hvor viktig det er for barn i et lite samfunn å ha en god ungdomskultur i nærmiljøet var der de kan sosialisere med hverandre. Som tilleggsinformasjon fra informant B sa han at det er lite fritidsaktiviteter for elevene ute i distriktet. Dermed er det kanskje vanskeligere for elevene å sosialisere med hverandre utenfor skolen, enn hva det vil være for elevene ved en større skole.

Informantene fortalte videre om hvordan samarbeidet var med på å skape et større sosialt miljø for elevene. Informantene i dette studie hadde ulike måter å samle alle kollegaer og elever på.

> *Vi satt opp skuespill som vi da overførte sånn at det skulle bli enkelt å bruke det på den måten og ikke bare på undervisning.* - Informant A

Skuespill overført digitalt var en måte for elevene på de minste skolene å kunne få kontakt med elevene ved de større skolene. Det virker som at denne metoden ble brukt når et fysisk møte mellom elevene var utelukket. Vi tolker dette som at samarbeidet mellom skolene ble utført på ulike måter for å fremme ulike kompetanser hos elevene. For oss virker dette som en måte for elevene å få økt sosial kompetanse, samt øve på muntlige ferdigheter.

> *… i løpet av året så var det flere sånne møtepunkter, der vi reiste og møttes en plass også jobbet vi sammen over noen dager.* - Informant A

Vi tolker dette som at møtene skolene arrangerte, gjaldt både elevene og lærerne, men at det var mest grunnet at elevene skulle få møttes, bli kjent og samarbeide. Skolene samarbeidet om hvor disse møtepunktene skulle være og byttet på det gjennom året. Dette virker for oss som en måte å fordele hvem som måtte reise et stykke, og dermed gjøre slik at det ikke bare var de elevene ved de minste skolene som måtte forflytte seg, men også elevene ved hovedskolen.

> *Vi starter hvert år med en sånn fast tur til et vann, da kommer skole 2.*
>
> - Informant B

Dette er en av måtene som informantens skole driver med samarbeid på. Det er et fast opplegg som blir utført hvert år. Vi tolker dette som en måte for skolen å samarbeide utenom det digitale for å skape et samhold mellom skolene. Dette tyder på at skolen har utvikling av sosial kompetanse i tankene, samtidig som de forsøker å ha et godt samarbeid.

Informantene brukte forskjellige måter å skape samarbeid mellom skolene, det var både digitale møter og fysiske møter. Informant A fortalte om digitalt samarbeid, og hvordan elevene samarbeidet om skuespill gjennom fjernundervisning. I tillegg til det digitale, valgte de å organisere fysiske møter mellom skolene, hvor elevene kunne bli kjent og samarbeide fysisk. Johnson m.fl. (1996) skriver at for å få økt sosial kompetanse, er det nødvendig med samarbeid. Det virker som at informantene gjennom både fysisk og digitalt samarbeid greier å skape et godt grunnlag for sosial samhandling mellom elevene. Utdanningsdirektoratet (2016a) skriver at når barn stiller krav til hverandre, og de klarer å tilpasse seg forskjellige miljøer, er de sosialt kompetente. Vi tenker at i et samarbeid stiller deltakerne krav til hverandre, ut fra dette tror vi elevene som deltar i disse samarbeidene øker sin kompetanse. Videre snakket informant B om en felles fjelltur for samarbeidsskolene, der elevene fikk samarbeide utenom det digitale. Det virker som at skolene prøver å finne måter for samarbeid, der elevene ikke bare sitter i klasserommet. Jahnsen m.fl. (u.å.) skriver om mestring i ulike sosiale miljøer, og hvordan det bidrar til økt trivsel. Vi tenker at elevene ved de respektive skolene greier å tilpasse seg de ulike sosiale miljøene de støter på i tråd med samarbeidet, om det er ute i naturen, inne på klasserommet eller via fjernundervisning.

5.3.2 Aldersblanding

Informantene trakk frem aldersblanding, da de snakket om hvordan skolene var delt opp. Flere elever fra forskjellige trinn var i samme klasserom, og derfor kan det regnes som en form for aldersblanding.

Ved spørsmål om elevene har undervisning sammen gjennom aldersblanding, på den minste av skolene i samarbeidet, svarer informant B;

> *Vi har jo det i og med at du har 1.-4. sammen så er de jo blandet og i og med at vi har 5. og 6. sammen. Også er 7. alene i år og det er litt sånn spesielt. Også er 8., 9. og 10. sammen mye av tiden, så vi har jo sånn aldersblanding, men vi rendyrker ikke selve begrepet aldersblanding.* - Informant B

Vi tolker dette som at informanten ville være forsiktig med å si at de bruker aldersblanding slik begrepet tilsier at det er, men at de blander elevene, og arbeider i samme klasserom, men arbeider med forskjellige tema og nivå klassevis. Så selv om 1. og 2. klasse deler klasserom, arbeider 1. klasse med 1.klasse fagstoff og 2. klasse med 2. klasse fagstoff. Videre snakket informanten om at skolen vurderte å bruke aldersblanding som tilpasset opplæring der elevene kunne arbeidet sammen, men med forskjellig fagstoff. I forhold til dette kunne elevene gått opp eller ned i vanskelighetsgrad etter eget behov. Vi tenker at dette vil gjøre slik at elevene kan få tilpasset sin egen opplæring, for eksempel en 4. klassing kunne økt vanskelighetsgraden på fagstoffet og dermed jobbet med fagstoff fra 5. klasse og en elev fra 5. klasse kunne jobbet med fagstoff fra 4. klasse, ved behov.

I intervjuet med informant C og D kom aldersblanding inn som et tema, når informantene skulle fortelle om skolen sin.

> *De her elevene på denne skolen er to dager i uken ved skole 2 … la oss si at er du 1. klassing her så går du inn i 1. klasse der.* - Informant C

Vi tolker sitatet som at aldersblanding er en del av skoledagen på hovedskolen. Når elevene reiser til skole 2 er lærerne deres med og elevene får gå inn i klasser med sine jevnaldrende. Det virker som at ved deres hovedskole er elevene ofte aldersblandet, og derfor er det fint for elevene å reise til skole 2 noen dager i uken for å treffe barn på sin egen alder. På denne måten får elevene sosialisert seg med flere barn og da spesielt med jevnaldrende. Informanten fortalte videre at de prøvde å få elevene ved skole 2 til å komme til deres skole, og at dette skjedde gjennom leirskole, skidag og en sjelden gang gjennom overnatting.

For oss virker det som om aldersblanding blir en naturlig organisering ved de små skolene, da det er få elever i klassene. Melheim (1998) mener at en naturlig del av å vokse opp er aldersblanding, men at de fleste norske grunnskoler er unntaket i organisering av

aldersblanding, da det praktiseres mer i barnehage og arbeidslivet. Informantene uttrykte at de ikke aktivt drev med aldersblanding, men at det inngikk i hverdagen da elevtallet var lavt. Solstad og Thelin (2006) skriver at elevene må tilpasse seg på tvers av kjønn og alder i aldersblandede klasser. Informant B sa at en av de positive sidene ved aldersblanding er at det er en metode for tilpasset opplæring, der elevene kan jobbe med ulikt undervisningsmateriell. Melheim (1998) skriver at i en aldersblandet klasse er det lettere å rette fokuset mot den enkelte eleven og i forhold til dette kan elever som trenger tettere oppfølgning ha mulighet til det. Videre skriver han at aldersblanding kan være med på å øke selvtilliten til elever som trenger mer faglig hjelp, da de har muligheten til å føle mestring grunnet kunnskap de har som de yngre ikke har. Det kan virke som at informant B vil bruke aldersblanding for en bedre tilpasset opplæring for elevene. Informant C brukte ikke begrepet aldersblanding, men slik vi tolker intervjuet har de aldersblanding på deres hovedskole, og under samarbeidet med skole 2 har elevene muligheten til å ha undervisning sammen med jevnaldrende elever.

5.3.3 Logistikk

I forhold til logistikk handler det om utfordringene i planleggingen av samarbeid. Her nevnes utfordrende reiserute, og ansvarsfordeling i forhold til elevutfordringer, fag og oppfølging.

> *Logistikk er en kjempeutfordring for samarbeidet mellom disse to skolene.*
>
> - Informant B

Informanten fortalte at en av ulempene ved samarbeidet mellom skolene var avstanden som gjorde det utfordrende med et samarbeid utenom teknologien. Videre i intervjuet sa informanten at det var mye planlegging som skulle til for at elevene ved skole 2 skulle kunne komme til hovedskolen. Vi tolker dette som at hadde skolene vært nærmere hverandre og det hadde vært et annet geografisk skille mellom dem, kunne disse skolene ha samarbeidet mer utenom teknologien.

> *Jeg synes det er mye tankevirksomhet når det gjelder samarbeidet med skole 2 og elever, og elevutfordringer, fag, oppfølging og sånt.* - Informant C

Det virker som at den største utfordringen for denne informanten var å finne tid til alt som måtte planlegges for at samarbeidet skulle fungere. En annen ulempe var at det var vanskelig å vite hvem som hadde ansvaret for elevene når elevene ikke var ved hovedskolen sin. Videre ble det vanskelig å følge opp elevene grunnet at de noen dager var ved en annen skole og det var utydelig hvem som hadde ansvaret for dem. Vi tolker dette som at det er vanskelig å kunne

følge opp elevene på det faglige, når undervisningen foregår ved en annen skole og det er en annen lærer som har ansvaret i disse fagene. Videre tenker vi at informanten ser på det som problematisk å følge elevene på det sosiale.

Ut fra det informantene sa virket det som om de var enige i at planleggingen var utfordrende i forhold til samarbeidet. Informant B snakket om lang avstand mellom skolene, som ble en utfordring i forhold til fysisk møte mellom elevene. Solstad og Thelin (2006) tok opp hva en lang skolevei gjør mot elevene og at flere av elevene mistrives på bussen. I forhold til det informant B tidligere sa om fysiske møter mellom elevene kan det virke som om de prøver å gjøre det beste ut av situasjonen og møtes på halvveien. Vi tenker at dette kanskje kan være med på å forebygge mistrivsel blant elevene, og dermed skape et bedre sosialt miljø, gjennom at elevene får en positiv opplevelse av turen. I forhold til det informant C sa om planlegging, elevutfordring og oppfølging, tolker vi dette som en annen utfordring innen logistikken. Ut fra dette tenker vi at utfordringene er i forhold til hvem som har ansvaret for hva. Tjeldvoll og Skagen (2015) skriver at didaktikk inngår i det faglige, sosiale og økonomiske, og det handler om sammenhengen fra gjennomtenkning til evaluering. Vi tenker at for informant C handlet det om didaktiske utfordringer for de ansatte ved begge skolene, hvor planlegging inngår som et ledd mellom gjennomtenkningen og evalueringen. Det virker derfor som at didaktikk er en utfordring i samarbeidsprosjektet ved disse skolene, grunnet at det er lite tid til planlegging og oppfølging.

5.3.4 Tilstedeværelse

Informantene snakket om fordelene ved å ha en lærer i klasserommet fremfor at all undervisningen skulle skje digitalt, samt at elevene samarbeidet i et klasserom fremfor å samarbeide digitalt.

Informantene fortalte om hvorfor de valgte å ha slike fysiske møter mellom både elevene og lærerne.

> *Det fungerer sånn, det er andrevalget, det er ikke førstevalget.* - Informant B

Her snakket informanten om at det digitale var andrevalget og at de heller ville ha møter mellom ansatte ansikt til ansikt. Vi tolker dette som at informanten mente at det ville vært lettere hvis de kunne møttes ansikt til ansikt under fellesmøtene, men at det digitale fungerer godt når det ikke finnes noe annet alternativ.

> *Kan du ha en lærer i klasserommet så skal du det.* - Informant A

Informanten snakket om at det beste var en «live» lærer, men der det var vanskelig å få dette til, var digital undervisning et godt alternativ. Han sa videre at når det er en avstand, burde man prøve de digitale mulighetene man har, da dette er en god løsning.

> *Det beste er jo å være live, det er det jo, å samarbeide live. Være fysisk tilstede og flørte med guttene og … det er jo det som er de viktige tingene. Jeg tror at det beste er det å ha en live lærer, det tror jeg er det beste uansett, for det går mye på relasjoner.*
> - Informant B

Under denne delen av intervjuet snakket informanten mye om at det å ha en lærer live i klasserommet, fremfor digitalt, var lettere når de drev med relasjonsbygning. Det digitale kunne ikke erstatte personlige møter, blikk og fysisk kontakt. Derfor brukte denne skolen å la elevene få møte læreren som de skulle ha digital undervisning med, slik at det kunne være med på å skape en relasjon mellom lærer og elev. Vi tolker dette som at skolen gjør alt de kan for å sørge for at relasjonsbygging blir en del av skolens satsning og at det derfor brukes en del tid på nettopp dette.

I forhold til tilstedeværelse i klasserommet snakket informantene om at digitalt samarbeid er andrevalget, men at det er en god løsning når et fysisk samarbeid ikke er mulig. Informantene snakket om å være fysisk tilstede og å knytte relasjoner som både omhandlet relasjon mellom elev og elev, og lærer og elev. Gordon (1999) skriver at for å utvikle god relasjon mellom lærer og elev er det viktig med åpenhet, trygghet og å vise hensyn. Videre sier han at det er viktige med åpne samtaler mellom lærer og elev for å skape gode relasjoner. Vi tenker at en av utfordringene med det digitale samarbeidet, vil være å bygge relasjoner mellom læreren og eleven, grunnet at elevene og læreren ikke er på samme sted fysisk og all kommunikasjon skjer elektronisk. Grunnet de fysiske møtene har elevene muligheten til å bygge relasjoner mellom elevene, men også mellom lærer og elev. Vi tenker, i likhet med informantene, at det beste er å ha en lærer i klasserommet, men ut fra intervjuene virker det som om de tilpasser seg omstendighetene og finner løsninger på relasjonsbygning som passer situasjonen.

5.3.5 Funn til forskningsspørsmål 3

Når det gjelder sosial kompetanse, var informantene enige om at dette er utfordrende ved små skoler. Selv om det er et trygt miljø, hvor alle kjenner alle, og at det er få elever i klassene slik at de kan bli tettere oppfulgt av lærerne, er det en utfordring å passe inn. Disse samarbeidene

var med på å gi et større grunnlag for økt sosial kompetanse, da elevene fikk flere å sosialisere seg med. Informantene fant flere metoder for at elevene skulle sosialiseres med hverandre. I forhold til det digitale samarbeidet hadde elevene samarbeid i form av skuespill via videooverføring. Det fysiske samarbeidet baserte seg mer på samarbeid utenfor klasserommet enn i klasserommet. På denne måten fikk elevene møttes og kunne bygge relasjoner med hverandre og lærerne.

Videre virket aldersblanding som en naturlig organisering ved de små skolene, da det var få elever i klassene og dermed måtte klassene slås sammen. Informant B nevnte aldersblanding i forhold til tilpasset opplæring, og muligheten for å forbedre den tilpassede opplæringen til den enkelte eleven. Dette gjennom å arbeide med undervisningsmateriell fra klassetrinnet over eller under.

I forhold til logistikk fant vi ut at planleggingen var utfordrende. Dette i forhold til om elevene skulle flyttes fra en skole til en annen, og hvem som hadde ansvaret for oppfølging av elevene når de befant seg på en annen skole med en annen lærer. Informantene som driver med digitalt samarbeid mente at en lærer digitalt er andrevalget, og hvis det var mulighet for det, skulle læreren være tilstede i klasserommet. Videre mente de at det beste for elevene var å være tilstede i klasserommet, da en lettere kan bygge relasjoner når man er fysisk tilstede.

5.4 På hvilken måte kan digitale verktøy bidra til samarbeid mellom skoler?

Empirien under dette forskningsspørsmålet er delt inn i tre koder; *digitale verktøy*, *teknologisk forandring* og *pedagogiske muligheter*. Det var disse kodene som syntes hensiktsmessig å sortere data i til forskningsspørsmål 4.

5.4.1 Digitale verktøy

Innenfor digitale verktøy snakket informantene om forskjellige programmer elevene og lærerne brukte i undervisningen og programmer lærerne brukte for å dele idéer og undervisningsopplegg.

Informant B forklarte noen av programmene de brukte i fjernundervisningen og hvordan de fungerte.

> *OneNote er en notatbok som flere kan skrive i samtidig. Også kan læreren skrive, hvis han har touchskjerm kan han skrive i OneNote direkte, hvis elevene tar bilde av kladdeboka kan læreren gå inn å rette i kladdeboka, kommentere direkte i kladdeboka så sitter de og ser på det frem og tilbake. Det er ett veldig enkelt program, men det fungerer kjempebra.* - Informant B

Elevene som har fjernundervisning med læreren kan bruke dette programmet. Elevene gjør et arbeid og tar bilde av det slik at læreren kan se det. Informanten fortalte videre at elevene fikk lov å ta med seg sine egne mobiltelefoner inn i klasserommet for å bruke i de fjernstyrte undervisningstimene. Vi tolker dette som at det blir lettere for elevene, og læreren som har fjernundervisningen, å kunne se på de samme tingene. Videre virker det som en fin måte for eleven å få underveisvurdering fra læreren, slik at de kan jobbe videre med en gang. Videre forklarte informant B hvordan lærerne delte tanker og idéer med hverandre.

> *Nå kan vi bruke kommunen sin portal for å samarbeide, dele dokumenter og dele ting, men mange ganger fungerer Facebook kjappere.* - Informant B

Det virket på informanten som at Facebook var et godt brukt digitalt verktøy ved disse skolene. De ansatte bruker Facebook og lignende verktøy for å samarbeide under planlegging. Slik vi tolker det, er Facebook ofte en enkel måte for de ansatte å samarbeide på, da de enkelt kan dele undervisningsopplegg med hverandre.

Vi spurte informanten om hvilke digitale verktøy de brukte i undervisningen. Det ble nevnt flere forskjellige dataprogrammer, samt digitale verktøy som elevene brukte. For eksempel fikk elevene lov til å bringe sin private mobiltelefon med inn i klasserommet. Attewell (2015) skriver om BOYD (Bring Your Own Device), som handler om at elevene har muligheten til å bringe sitt eget utstyr inn i klasserommet og dette utstyret blir implementert i undervisningen. Videre står det at de har en mulighet for å hente mer pedagogisk innhold og utvikle sin digitale kompetanse. I forhold til det informanten fortalte, brukte elevene mobiltelefonen til å ta bilde av en side i oppgaveboken, eller av leksen, som læreren kunne kommentere direkte på. På denne måten kunne elevene få veiledning underveis i arbeidet, selv om læreren ikke var tilstede i klasserommet. Videre fortalte informanten at lærerne ved skolene deler dokumenter og idéer, og samarbeider gjennom Facebook eller kommunens portal. Caspersen (2014) skriver om profesjonelt samarbeid der lærerne deler faglig kunnskap i stedet for organisatorisk kunnskap. Vi tenker at lærerne ved disse skolene driver med profesjonelt samarbeid, grunnet at lærerne

deler undervisningsopplegg og idéer. Videre tror vi at på grunn av det digitale samarbeidet mellom skolene, har lærerne i større grad muligheten til å dele med andre lærere, grunnet at det er tilrettelagt for deling.

5.4.2 Teknologisk forandring og teknologiens pedagogiske muligheter

Informantene som arbeidet med digitalt samarbeid var veldig på å følge med i den teknologiske utviklingen, og ha mot til å prøve nye digitale verktøy i klassen. Videre snakket informantene om å kunne se de pedagogiske mulighetene som ligger i digitale verktøy, samt hvordan de fant riktig utstyr for deres samarbeid.

Da vi spurte informant A om det var noe mer han ville tilføye på slutten av intervjuet, trakk han frem hvor viktig det er at skolesystemet i Norge, er åpen for nye metoder, men at dette kan være problematisk å få til. Han uttrykte;

> *Når forandringens vind blåses, så er det noen som bygger vindmølle, mens noen bygger skur, altså beskyttelsesskur.* - Informant A

Vi tolker dette som at informanten mener at skolesystemet er bekymret for forandringer og at når nye ting skjer, vegrer skolene seg for å prøve det. Derfor kan det kanskje være vanskelig å digitalisere skolen, eller starte et samarbeid, som likner på det denne informanten har vært med på. Informanten sa videre;

> *Skolen er laget sånn at vi gjør det, «oi, her kommer noe nytt, det skal vi sjekke ut». Altså vær nå litt forsiktig, vi skal vite om hva det er, vi skal ha testet det, vi skal vite at det virker, vi tar ikke løpet, og prøve det ordentlig ut for at det skal bli noe.*
>
> - Informant A

Ut fra dette kan det virke som at skolene bruker mye tid på å prøve ut nye metoder, grunnet at alt skal være sjekket og klarert først. Dermed kan det ta lang tid før noe skjer og dette kan, i verste fall påvirke skoler negativt om de trenger å prøve ut nye metoder for å kunne opprettholdes. Det virker som at informanten mener at skolesystemet burde tørre å ta større sjanser for å kunne finne de rette metodene.

> *Og det der å ta en sjanse og ha litt mot, den mangler av og til synes jeg i skoleverket.*
>
> - Informant A

I forhold til å ta sjanser når det gjelder å prøve noe nytt i skolen, var det snakk om teknologien. Skolen vegrer seg for å prøve nye metoder og hvis man skal prøve ut nye metoder så må alt være sjekket før en kan starte. Det virker som at informanten tenkte at det er lurt å prøve og feile litt og heller lære gjennom å gjøre dette, i stedet for å la være å prøve nye metoder i frykt for at det går galt. Videre kan det virke som at han tenker at det var lurt å ta sjansen med det digitale samarbeidet, da de har lært mye og det fungerer godt.

> *Mange av de tingene som er kommet har pedagogiske muligheter, det gjelder bare å se de.* - Informant B

Vi tolker dette som at mange av de digitale mulighetene som finnes, kan brukes på pedagogisk måter, men det er opp til hver enkelt lærer å se mulighetene i det. Det virker som disse skolene, og de ansatte ved dem, er gode på å se ulike pedagogiske muligheter i det teknologiske.

> *For egentlig så var det jo sånn at, vi skulle jo bare finne en måte å overføre det på og så skulle vi jo legge pedagogikk inn i det, altså undervisning inn i det på best mulig måte.* - Informant A

Dette tolker vi som at skolen først måtte finne rett utstyr for å kunne overføre fra et sted til et annet, og deretter konsentrerte de seg om på hvilken måte de kunne få pedagogikk inn i dette programmet. Det virker derfor som at skolen hadde utallige programmer å bruke i samarbeidsprosjektet sitt, da pedagogikk kunne implementeres i det meste.

Informant A snakket om at skolesystemet må være åpen for forandring og utvikling teknologisk. At alt må testes og prøves før det brukes i klasserommet, er noe han trekker frem som en ulempe i norske skoler. Videre rådet han til lærere, og skoler, at de burde ha mot til å ta en sjanse. Fungerer det ikke så har man muligheten til å legge det bort. Senter for IKT i utdanning (2013) skriver at det er lærerne som føler at de ikke har god nok kompetanse innen digitale verktøy, og derfor kan det virke som om de ikke er villige til å bruke dette. I forhold til vår tolkning av informantene, virker det som om lærerne er villige til å prøve ut det meste uten hindringer. Dette kan tyde på at informantens tidligere erfaringer ved bruk av IKT i skolen, har ført til at det er færre som vegrer seg for bruk av IKT ved skolen. Videre snakket informant A og B om å se de pedagogiske mulighetene i de digitale verktøy som finnes. Utdanningsdirektoratet (2015) skriver at elevene skal ha muligheten å følge med i den teknologiske utviklingen som skjer i verden. Vi tenker at da samarbeidet til informantene skjer digitalt, har elevene og lærerne en sjanse til å følge med på den teknologiske utviklingen.

Haugsbakk (2010) skriver at det ligger et ansvar hos skolene å lære elevene å bruke teknologi, da samfunnet vårt er basert på bruk av teknologi. Vi tenker at det er like viktig for lærerne å holde seg oppdatert på det digitale, som det er for elevene å lære å bruke det, grunnet samfunnet rundt oss. Det virker som om det digitale samarbeidet oppfyller ansvaret om å lære opp elevene til bruk av teknologi, samt at lærerne bygger opp sin digitale kompetanse.

5.4.3 Funn til forskningsspørsmål 4

I forhold til digitale verktøy, fant vi ut at skolene innenfor det digitale samarbeidet brukte forskjellige verktøy i undervisningen. For eksempel fikk elevene lov til å bruke mobiltelefon og annen teknologi i undervisningen. Dette for at de skulle kunne ta bilder av arbeidet sitt og få hjelp av læreren som hadde fjernundervisningen.

Lærerne brukte Facebook og kommunens portal for å dele idéer og undervisningsopplegg, da det allerede var tilrettelagt for digitalt samarbeid i skolen.

Videre snakket informant A og B om åpenhet for forandring, og det kom frem at mangel på digital kompetanse, kunne være en grunn til at mange lærere unngår å bruke digitale verktøy i skolen.

Videre kom det frem at lærerne i skolen må ha mot til å prøve ut nye digitale verktøy og lære seg å se de pedagogiske mulighetene som finnes i det digitale. Da elevene skal lære seg å bruke digitale verktøy, er det viktig at lærerne er oppdatert på teknologi, grunnet det digitale samfunnet vi lever i.

6 Avslutning

I dette kapitlet vil vi først ha en oppsummering på funnene som ble gjort i kapittel 5 Tolkning, drøfting og funn. Disse er delt opp innenfor de fire forskningsspørsmålene. Deretter vil vi relatere funnene til studiens målsetning. Dette grunnet at vi må svare på de fire forskningsspørsmålene, for å kunne oppnå målsetningen. Da vi i etterkant av tolkningen og drøftingen fant noen funn som ikke egnet seg til å svare på noen av forskningsspørsmålene, men som likevel var relevante, valgte vi å inkludere de direkte inn i studiens målsetning. Disse funnene ble tolket og drøftet under delkapittel 5.1. relatert til forskningsspørsmål 1.

6.1 Forskningsspørsmål 1

Hvorfor er distriktsskoler viktige å ha i distriktet?

- Innbyggerne i et lokalsamfunn engasjerer seg i skolen, selv om de ikke har noe direkte tilknytning til skolen. Det synes som at distriktsskolen, for mange, er hjerte i bygden.
- Skolen har noe å si i forhold til om det blir tilflytning til bygden. En bygd uten skole vil ikke være like attraktiv for barnefamilier, som en bygd med skole.

6.2 Forskningsspørsmål 2

På hvilke måter kan distriktsskoler samarbeide om lærerressurser?

- Gjennom samarbeid skaper lærerne et større nettverk, hvor de kan dele kunnskap, idéer og erfaringer.
- Da det er vanskelig å hente inn nok kompetanse ved små skoler, kan distriktsskoler, gjennom samarbeid, dele på lærere og dermed dele kompetansen de har tilgjengelig.
- Gjennom samarbeid, utnytter skolene lærerressursene som er tilgjengelige. I tillegg er det mulig å hente mer kompetanse fra flere ulike skoler.
- For å kunne skape et godt samarbeid, og for å kunne bruke lærerressursene, er det viktig å ha en god samarbeidskultur på skolene. Derfor er det viktig at lærerne er åpne og villige til å samarbeide.

- Fjernundervisning kan være en god måte for skolene å dele på lærerressursene, når avstandene er store. Som lærer er det viktig å være strukturert, når man har fjernundervisning.

6.3 Forskningsspørsmål 3

På hvilken måter kan distriktsskoler samarbeide om didaktiske spørsmål?

- På distriktsskoler er det mindre miljøer, grunnet færre elever. Dermed kan en distriktsskole være et trygt sted for elevene å utvikle sin sosiale kompetanse. På en annen side kan miljøet bli for ensidig, og elevene kan føle at de ikke passer inn.
- Det organisatoriske rundt et samarbeid mellom skoler kan være en utfordring grunnet tidsbruk, planlegging og logistikk.
- Aldersblandet undervisning virker naturlig ved fådelte skoler. Dette kan organiseres på to måter som kan forklares slik, ved å skille mellom a) og b) som to modeller: a) Elever på samme trinn arbeider på samme nivå – selv om gruppen består av ulike trinn som arbeider i samme rom. b) Elever på ulikt trinn arbeider på samme nivå – dermed ulike kombinasjoner av alder og nivå. På skolene vi har data fra var a) det vanlige og b) unntak fra det vanlige.

6.4 Forskningsspørsmål 4

På hvilke måter kan digitale verktøy bidra til samarbeid mellom distriktsskoler?

- Digitale verktøy skaper en nærhet mellom skolene som geografisk befinner seg langt unna hverandre, og gjør det dermed enklere for skolene å samarbeide.
- Program som kan brukes i et samarbeid mellom skoler er; OneNote for elevene, og Facebook og kommunens portal for lærerne, samt Skype for fjernundervisning. Videre er det mulig for elevene å ta med seg sine egne teknologiske gjenstander, som mobiltelefon, iPad eller datamaskin.
- Problematikken ved bruk av digitale verktøy i skolen, er at skolesystemet i Norge kan være nølende til slike løsninger. Med dette menes at skolesystemet vil at alt skal være sjekket nøye, men i et slikt samarbeid kan det være vanskelig å bruke lang tid på å sjekke ut nye programmer. Derfor kan det være nødvendig å ta en sjanse og se om programmet fungerer i bruk.

- Nesten alle programmer har pedagogiske muligheter, det gjelder bare å se dem. Derfor er det nesten ingen hindringer for hva man kan bruke.

6.5 Målsetningen for studiet

Målsetningen i denne avhandlingen har vært; *å bidra med en innsikt i hvordan distriktsskoler kan samarbeide for å forhindre nedleggelse*. For å få svar på dette, intervjuet vi en marginalgruppe som utvalg – altså informanter som hadde erfaring fra distriktsskoler. Da nedleggelse av skole er en politisk avgjørelse og dermed ikke lærerens oppgave valgte vi å spisse studien mot samarbeid mellom skolene. Samarbeidet var en del av lærernes jobb i skolen, som derfor gjør avhandlingen profesjonsrettet.

Vi har noen funn som ikke fanges opp av de fire forskningsspørsmålene, men som allikevel er relevant for studiens målsetning. Disse funnene er drøftet under forskningsspørsmål 1[27].

- Kommunene har ansvaret for vedtaket om en skole skal bestå eller ikke. Økonomi og elevtall har stor påvirkning på avgjørelsen.
- Samarbeidet generelt har både positive og negative sider i forhold til nedleggelse versus opprettholdelse. Det kan være med på å beholde skolen, eller gjøre det lettere å legge den ned.
- Som en innsats fra en kommune kan man sentralisere ledelsen til én skole.

«… distriktsskoler er hjerte i bygda …» - Informant C

Vi tenker at sitatet sier sitt. Distriktsskoler er hjerte i bygden og så lenge skolene er der, kan bygden leve.

Først vil vi trekke frem at distriktsskolene er viktige for lokalmiljøene. Ut fra tidligere forskningsprosjekt, informantenes utsagn, og egne erfaringer, kan det antas at distriktsskolene er en viktig kilde for at en liten bygd skal kunne bestå. Informantene snakket om hvordan lokalsamfunnene støttet opp om skolene, og viste en vilje for at de skulle bestå. Da dette

[27] Se delkapittel 5.1.2 Nedleggelse og 5.1.3 Sentralisering

omhandlet de med direkte tilknytning til skolen, og de resterende i samfunnet, antar vi at interessen for at skolene skulle bestå, var stor.

Det fremkommer av datamaterialet, at et samarbeid kan påvirke nedleggelse av skoler i både en positiv og en negativ retning. Noen informanter mente at et godt samarbeid kunne føre til nedleggelse, grunnet at skolene viste kommunen at de kunne arbeide sammen og dermed ble de sammenslått. Videre sa de samme informantene at nedleggelse kan skje uansett hvor godt samarbeidet fungerer og uansett avstand mellom skolene. De resterende informantene mente at et digitalt samarbeid, var med på å forhindre nedleggelse. Ut fra det informantene hadde å meddele, kan det tyde på at et digitalt samarbeid kan være mer hensiktsmessig når det gjelder å forhindre nedleggelse, enn et samarbeid uten digitale løsninger.

Alle informantene var enige om at gjennom samarbeid fikk de mulighet til å dele ressurser med andre skoler og hente inn manglende kompetanse. I forhold til dette var det viktig for de respektive skolene å ha god delings- og samarbeidskultur. Informantene trakk frem at det måtte være et ønske om å samarbeide, for at samarbeidet skulle bli vellykket.

Gjennom å dele ressurser og å være åpen for et samarbeid, kan kanskje et samarbeid være med på å forhindre nedleggelse. Videre må både skolen, de ansatte, foreldrene, elevene og kommunen, være med på samarbeidet og være åpen, for at det skal kunne fungere.

6.6 Veien videre …

Informant A brukte et kinesisk ordtak som vi vil ta med oss videre.

> «Når forandringens vind blåses, så er det noen som bygger vindmølle, mens noen bygger skur, altså beskyttelsesskur» - Informant A

Verden er i forandring, og vi som lærere må være åpne for å prøve ut nye metoder, både praktisk og digitalt. Uansett hva vi finner i verden, kan vi som lærere prøve å finne en måte å legge inn pedagogikk, for at det skal kunne brukes i klasserommet. Vi kan utvikle vår evne til å se pedagogiske muligheter i omverden. Vi tror at en tilpasningsdyktig lærer vil skape tilpasningsdyktige elever, og ved å arbeide med samarbeid mellom skoler kan vi bli tilpasningsdyktige lærere.

Med tanke på at vi skal starte i jobb som lærere til høsten, er delings- og samarbeidskultur noe vi vil ta med oss ut i arbeidslivet. Selv om arbeidsplassen ikke har samarbeid på tvers av skoler, er det like viktig innad i skolen, som utfor skolen.

Videre kan det hende at vi får jobb ved en nedleggingstruet skole, og da vil denne avhandlingen ha betydning for utviklingsarbeid vi kan ta med inn i skolen.

7 Referanseliste

Attewell, J. (2015). BYOD Bring Your Own Device - A guide for school leaders. Hentet 23.03.2017 fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/byod_report_en.pdf

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berg, G. & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling* (Skolkultur nyckeln till skolans utveckling : en bok för skolutvecklare om skolans styrning). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Braathen, T. (2015, 14.01.2015). Hver femte skole i Troms er lagt ned, *Nordlys*. Hentet fra https://www.nordlys.no/hver-femte-skole-i-troms-er-lagt-ned/s/5-34-66297

Bæck, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen : delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school : a study of parental involvement in lower secondary school"* (Rapport (NORUT samfunnsforskning : trykt utg.) nr 6/07). Tromsø: NORUT.

Caspersen, J. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere : resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013* Bd. 2014/41.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, California: SAGE.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 16.02.2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Desentralisering. (2015). I *Store norske leksikon*. Hentet 28.04.2017 fra https://snl.no/desentralisering

Gordon, T. (1999). *Snakk med oss, lærer! : trening i kommunikasjon og konfliktløsning* (T.E.T. Teacher effectiveness training). Oslo: Grøndahl Dreyer.

Grepperud, G. & Tiller, T. (1998). *"Den nye skoleveien" : bakgrunn, perspektiv og forskningsstrategi* (UNIKOMs publikasjoner (trykt utg.) nr 3, 1998). Tromsø: UNIKOM.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hagesæter, A. (2000). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 66-90). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn : om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hoëm, A. (2011). En biografi og en selvbiograf. Hentet 06.02.2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Bokomtaler.pdf

Høgmo, A., Solstad, K. J. & Tiller, T. (1981). *Skolen og den lokale utfordring : en sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K. T. (u.å.). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K. & Aakervik, A. O. (1996). *Samarbeid i skolen* (3. rev. utg.Circles of learning). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.

Karlsen, G. E. (1993a). *Desentralisering - løsning eller oppløsning : søkelys på norsk skoleutvikling og utdanningspolitikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Karlsen, G. E. (1993b). *Desentralisert skoleutvikling : en utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lægdene, Ø. (2000). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 12-34). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Lægreid, S. & Skorgen, T. (2014). Innledning: Kampen of forståelsen - et essay om hermeneutikkens brennende spørsmål og anti-hermeneutikkens problem. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Mangen, A. & Säljö, R. (2016). Lesing og teknologiske grensesnitt: noen refleksjoner omkring behovet for tverrvitenskapelighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 100*(02), 115-127.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg. Applied social research methods series 41). Los Angeles: Sage.

Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : tekster om kvalitiv [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.

Møller, J. (2000). Arbeidstidsavtalen - en gjøkunge i skolens etablerte yrkeskultur. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 91-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

Raabe, M. (2009). Hovedtall for utdanning. Hentet 19.01.2017 fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/sa-111.pdf

Ressurs. (2014). I *Store norske leksikon*. Hentet 27.04.2017 fra https://snl.no/ressurs

Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. Hentet 21.03.2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Roaldset.pdf

Senter for IKT i utdanning. (2013). Veileder for klasseledelse i teknologirike omgiveser. Hentet 25.04.2017 fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/bm_klasseledelse_web.pdf

Senter for IKT i utdanning. (2014). Samarbeidslæring på nett. Hentet 25.04.2017 fra https://iktsenteret.no/printpdf/1081

Sentralisering. (2015). I *Store norske leksikon*. Hentet 28.04.2017 fra https://snl.no/sentralisering

Skaare, S. D. (2009). Nærmiljøskolens betydning for individ, bygd og samfunn. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 80-90). Oslo: Det Norske Samlaget.

Opplæringsloven. (2015). *§ 8-1.Skolen*. Hentet 28.04.2017 fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-1.

Skoleplassen. Skoleplassen - ein møteplass for nærmiljøskular. Hentet 26.04.2017 fra http://skoleplassen.no/

Solstad, K. J. (2009). *Bygdeskolen i velstands-Noreg : om endringar i skolestrukturen i spreittbygde kommunar i perioden 1980-2005*. Vallset: Oplandske bokforl.

Solstad, K. J. & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta : samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforl.

Sundøy, J. E. (2017) Konklusjon: Nedleggelse av grendeskolene, *Bladet*. Hentet 09.05.2017 fra http://www.bladet.no/nyheter/2017/04/30/Konklusjon-Nedleggelse-av-grendeskolene-14656753.ece

Stålsett, U. (2000). Om å skape og - og endre skolekultur. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 35-65). Kristiansans: Høyskoleforlaget AS.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1 utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Tiller, T. (2017). [Spørsmål angående prosjektet "Den nye skoleveien"].

Tjeldvoll, A. & Skagen, K. (2015). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 04.05.2017 fra https://snl.no/didaktikk

Utdanningsdirektoratet. (2013). Endringer i landskapet de siste ti årene. Hentet 19.01.2017 fra https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_2.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015). Rammeverk for grunnlegende ferdigheter. Hentet 25.04.2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Hva er sosial kompetanse? Hentet 25.04.2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Statistikk om grunnskolen. Hentet 19.01.2017 fra https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen/

Utdanningsdirektoratet. (2016c). Å forstå kompetanse. Hentet 25.04.2017 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/

Utdanningsforbundet. (2010). Lærertetthet i grunnskolen. Hentet 28.04.2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_02.pdf

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon : et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wiberg, L. K. (2016). Designing the Future Classroom - Bring your Own Device. Hentet 23.03.2017 fra https://iktsenteret.no/ressurser/designing-future-classroom-bring-your-own-device

Åheim, A. (2009). Aldersblanding som idé, prinsipp og metode i nærmiljøskulen. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 41-53). Oslo: Det Norske Samlaget.

8 Vedlegg

8.1 Godkjenning fra NSD

Svein-Erik An

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.01.2017 Vår ref: 51592 / 3 / AGH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51592: Hvordan samarbeider distriktskoler gjennom digitale muligheter for å forhindre nedleggelse. Behandlingsansvarlig: UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig: Svein-Erik Andreassen Student: Mariell Bergh Sæbø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97 Agnete Hessevik

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | Harald Hårfagres gate 29 | Tel: +47-55 58 21 17 | nsd@nsd.no | Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data | NO-5007 Bergen, NORWAY | Faks: +47-55 58 96 50 | www.nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mariell Bergh Sæbø marisabo_91@hotmail.com

8.2 Informasjonsbrev

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn for vår interesse av prosjektet

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Formålet med vår masteravhandling er å undersøke hvordan distriktsskoler kan samarbeide for å forhindre nedleggelse.

Vi har begge en interesse for distriktsskoler, da én har vært elev ved en distriktsskole i Finnmark og begge har et ønske om å arbeide i et mindre distrikt.

Forskningsmetoder:

Deltakelse i dette studiet innebærer et intervju med en varighet på ca. 30 minutter. Som deltaker vil du få mulighet til å lese gjennom spørsmålene til intervjuet på forhånd, men det forventes ikke at du har klargjort alle svarene. Datamaterialet vil registreres ved hjelp av lydopptaker.

Behandling av datamaterialet:

Datamaterialet som blir samlet i dette studiet vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil bli transkribert av studentene som forsker. Lydopptakene vil bli slettet ved slutten av prosjektet (juni 2017) og datamaterialet anonymisert underveis i studiet.

Frivillighet:

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Kontaktinformasjon:

Hvis du har spørsmål om studiet kan du kontakte oss når som helst.

Studenter:

Mariell Bergh Sæbø – marisabo_91@hotmail.com – 91 88 85 50

Ann Karoline Jessen – annkaroline_jessen@hotmail.com – 95 55 73 29

Veileder:

Svein-Erik Andreassen – svein.erik.andreassen@uit.no – 98 66 15 21

8.3 Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

_____

(Signert av studiedeltaker, dato)

8.4 Intervjuguide 1

Forskningsspørsmål: Hvordan kan distriktsskoler samarbeide for å forhindre nedleggelse?

1. Hva er din arbeidsstilling?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?
3. Hvordan trives du i skolen?
4. Kan du fortelle litt om skolen din evt. tidligere skole?
5. Hva tenker du om distriktsskoler?
6. Hva tror du kan føre til nedleggelse?

Spesifikke spørsmål om samarbeidet dere gjør:

7. Det digitale samarbeidet, hvordan og hvorfor startet det?
8. Hvordan fungerer samarbeidet?
9. Kjenner du til flere skoler som bruker digitale muligheter for å samarbeide?
10. Samarbeider dere på andre måter eller bare digitalt?

8.5 Intervjuguide 2

Hvordan samarbeider distriktsskoler for å forhindre nedleggelse?

1. Hva var din arbeidsstilling?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?
3. Hvordan trives/trivdes du i skolen?
4. Kan du fortelle litt om skolen din evt. tidligere skole?
5. Hvorfor er distriktsskoler så viktige? Hva tenker du om distriktsskoler?
6. Hva tror du kan føre til nedleggelse?

Spesifikke spørsmål om samarbeidet dere gjør:

7. Det digitale samarbeidet, hvordan og hvorfor startet det?
8. Hvordan fungerte samarbeidet når du arbeidet med det?
9. Kjenner du til flere skoler som bruker eller har brukt digitale muligheter for å samarbeide?
10. Samarbeidet dere på andre måter eller bare digitalt?

8.6 Intervjuguide 3

Hvordan samarbeider distriktsskoler for å forhindre nedleggelse?

1. Hva er din arbeidsstilling?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket?
3. Hvordan trives du i skolen?
4. Kan du fortelle litt om skolen din evt. tidligere skole?
5. Hva tenker du om distriktsskoler?
6. Hva tror du kan føre til nedleggelse?

Spesifikke spørsmål om samarbeidsprosjektet dere gjør:

7. Hvilket samarbeid har dere med naboskolen?
8. Hvilket samarbeid har dere med andre skoler i området?
9. Hvordan startet samarbeidet(ene)?
10. Hvordan fungerer samarbeidet?
11. Bruker dere digitale muligheter (definer/spesifiser hvilke) i samarbeidet?