



UiT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# Kompetansebehov i fådelte skoler

*Fådelte skolars behov og grunnskolelærerutdanningens tilbud*

---

**Miriam Duveke Svendsen**

*Masteroppgave i LRU- 3901 integrert master i lærerutdanningen 1.-7.*

*Mai 2019*





## Forord

Studietiden ved lærerutdanningen begynner å nærme seg slutten. Det har vært en interessant reise hvor jeg har lært utrolig mye nytt faglig og hatt en stor personlig utvikling. I denne sammenheng er det flere jeg ønsker å takke.

Først vil jeg rette en stor takk til informantene som har gjort denne studien mulig. I tillegg vil jeg takke min veileder Rachel Jakhelln for støtte, råd, veiledning og faglige diskusjoner underveis i prosessen. Jeg setter stor pris på å ha hatt deg som veileder. Jeg vil også takke Nina Teistevoll for gode faglige samtaler i startfasen når det kom til valg av tema. En stor takk går også til mine medstudenter for en fantastisk flott tid sammen med dere, og jeg har satt stor pris på de faglige diskusjonene og samtalene vi har hatt nå i mastertiden. Familie min og vennene mine har vært til stor støtte og hjelp i denne perioden med masterskriving hvor jeg har opplevd både gode og dårlige dager. Takk for deres støtte, hjelp underveis og tro på meg hele veien.

Tromsø, Mai 2019

Miriam Duveke Svendsen.



## Sammendrag

I denne studien har jeg forsket på om det er samsvar mellom den femårige grunnskolelærerutdanningen og det som er behov i fådelte skoler. Fådelte skoler er skoler som har ulike klassetrinn som får undervisning i samme klasserom. Sentralisering er en av grunnene til at det er blitt færre fådelte bygdeskoler, men det finnes fortsatt både mange fådelte skoler og distriktskoler i Norge. Forskning viser også at distriktskolene er minst like gode som byskolene. I min lærerutdannelse har jeg ikke i det hele tatt hørt *fådelte skole* blitt nevnt, og har oppdaget at det er få av mine medstudenter som vet hva fådelte skole er. I og med at det er en del fådelte skoler i Norge ønsket jeg å undersøke om det er samsvar mellom den femårige lærerutdanningen og fådelte skoler. På grunnlag av det har jeg intervjuet lærere og rektorer ved noen fådelte skoler og gjennomført tekstanalyse på rammeplanen, retningslinjen og studieplanen. Dette for å se funnene opp mot hverandre for å se om det er samsvar mellom grunnskolelærerutdanningen og det som er kompetansebehov i fådelte skoler. Det har kommet frem at ordningen av fådelte skoler er annerledes enn fulldelte. Lærere ved fådelte skoler må ofte ta på seg oppgaver utenfor deres kompetanse. Lærere med femårig masterutdanning har for få fag. Lokalsamfunnet er en viktig faktor for de fådelte skolene og vise versa, både når det gjelder samarbeid opp mot skolene, og at skolene blir brukt som samlingssted for bygdefolket. I tillegg har jeg sett på hvordan fådelte skoler løser utfordringene i forhold til kompetansebehovet. Samt diskutert hvorfor politikere og ansvarlige for lærerutdanningen burde satse mer på fådelte skoler og bygdeskoler og hvordan dette kan gjøres.



# Innholdsfortegnelse

Forord .....	III
Sammendrag .....	V
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling .....	2
1.2 Studiets struktur.....	2
2 Begrepsavklaringer.....	5
2.1 Kompetanse og kompetansebehov .....	5
2.2 Fådelte skole .....	6
3 Forskning på feltet.....	7
4 Litteratur.....	11
4.1 Nærmiljøskolen .....	11
4.1.1 Argumentasjon for bygdeskolen .....	12
4.2 Lærerutdanningen.....	13
4.3 Rekontekstualisering .....	16
5 Lovverk og politiske dokumenter .....	17
5.1 Opplæringsloven .....	17
6 Forskningsdesign og metode.....	19
6.1 Forskningsdesign.....	19
6.2 Hermeneutisk tilnærming.....	19
6.3 Casestudie.....	19
6.4 Metode.....	20
6.4.1 Tekstanalyse .....	20
6.4.2 Intervju .....	21
6.5 Analysemetode .....	22
6.6 Reliabilitet og validitet .....	23
6.6.1 Reliabilitet .....	23
6.6.2 Validitet.....	24
6.7 Forskningsetikk .....	25
7 Analyseprosess og funn.....	27
7.1 Tekstanalyse .....	27
7.1.1 Tabell 1.....	29
7.1.2 Funn fra tekstanalysen.....	29
7.2 Analyse av intervju.....	33
7.3 Funn fra intervjuanalysen.....	33
7.3.1 Forskjeller på fådelt og fulldelt skole.....	33
7.3.2 Kompetansebehov i fådelte skoler .....	35

7.3.3	Utdanning og fådelt skole .....	36
7.3.4	Organisering og endring i skolen .....	38
7.3.5	Oppgaver utenfor egen kompetanse .....	38
7.3.6	Lokalsamfunn og samarbeid .....	39
8	Diskusjon.....	41
8.1	Fådelt skole og kompetansebehov.....	41
8.1.1	Organisering av fådelt skoler.....	41
8.1.2	Fådelt skole .....	42
8.1.3	Oppgaver utenfor egen kompetanse .....	45
8.2	Lokalsamfunn.....	46
8.3	Fådelt skole og lærerutdanningen .....	48
8.4	Hvorfor satse på fådelt skoler/bygdeskoler og hvordan? .....	51
9	Avslutning .....	55
9.1	Hva kan min forskning bidra med.....	56
9.2	Veien videre .....	56
	Referanseliste .....	57
	Vedlegg 1: godkjenning fra NSD.....	61
	Vedlegg 2: informasjonsskriv .....	62
	Vedlegg 3: intervjuguide .....	65



# 1 Innledning

Temaet for denne studien er hvordan fådelte skolars kompetansebehov står i forhold til den nye femårige grunnskolelærerutdanningen, med mer fagfordypning og hvor studentene som går 1.-7. trinn går ut med fire fag. Fådelte skoler innebærer at elever fra to eller flere klasser er sammen i ett klasserom og får undervisning i lag. Det må minst være to klasser fra ulike års-trinn som er slått sammen, men det kan også være flere (Eckhoff, 1993, s. 9). I følge statistisk sentralbyrå var det i 2000-2001 1230 fådelte skoler i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2001). Det vil si at litt over 1/3 av skolene i Norge var fådelte. Det finnes ikke nyere statistikk på antall fådelte skoler. I følge Utdanningsdirektoratet (2017) var det i skoleåret 2017/2018 29 % av skolene som hadde mindre enn 100 elever. I 2015-2017 var det 30 %. Skoler med elevantall mellom 100-299 utgjorde 40 % i alle de tre skoleårene. Skoler med 300 eller flere elever var på 30 % fra 2015-2017, mens i 2017-2018 økte det til 31 %. Dette viser at i de siste årene har det vært liten forskyvning prosentmessig i skolestørrelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi må kunne anta at mange skoler under hundre elever er fådelte.

Å undervise og jobbe i en fådelte skole kontra en fulldelt skole er noe man kan forvente vil være ulikt. Både når det gjelder muligheter og utfordringer. Dersom en søker på ordet *fådelte skole* på utdanningsdirektoratets sider er det ingen treff. På regjeringens hjemmeside er det heller ingen treff som går direkte på fådelte skoler. Det nærmeste en kommer i et søk er artikler som handler om noe annet, for eksempel ressursbestemmelser og arbeidstid hvor fådelte skole er nevnt en gang i artikkelen og handler om redusert leseplikt for kontaktlærere. Dette viser at det er et tema som blir lite nevnt og det kan tolkes som at det blir oversett og lite vektlagt. Kvam (2013) skriver at den norske skolen blir sett på som fulldelt og det er også den ordningen lærerutdanningen har fokus på. Myndighetene og lærerplanene har ikke hatt noe særlig fokus på fådelte skoler, men fådelte skoler er fortsatt et relevant tema så lenge det finnes fådelte skoler. Derimot er det en lærerutdanningsinstitusjon som har hatt fådelte ordning som satsningsområde, og det er den tidligere Høgskolen på Nesna, nå en del av Nord universitetet. Kvam belyser spørsmål om lærerutdanningens ansvar i forhold til pedagogikk for fådelte skoler (Kvam, 2013, s. 19-20). Selv om jeg har valgt temaet fådelte skole vil jeg nevne distriktskoler ofte. En grunn til dette er at fådelte skoler oftest ligger i distriktene. Jeg tar utgangspunkt i fådelte distriktskoler. Det er derimot ikke alle distriktskoler som er fådelte.

Grunnskolelærerutdanningen er nå blitt femårig over hele landet og med integrerte masterutdanninger. UIT Norges Arktiske Universitet i Tromsø var den første høyskole/universitet som startet med den femårige lærerutdanningen (pilot i Nord, oppstart 2010). Jeg synes det er interessant å se på grunnskolelærerutdanningen da det er denne utdanningen jeg selv tar og i og med at dette er en ny utdanningsform er den lite forsket på. En grunn til at jeg synes fådelte skole er aktuelt er at det er en del fådelte skoler i Norge. Det er lite nyere statistikk og litteratur på temaet fådelte skoler. En annen grunn til at jeg synes det er et interessant tema er at jeg selv har vært elev på en fådelte skole og i tillegg vikar der. Det finnes lite forskning på de to temaene; *fådelte skole* og *femårig grunnskolelærerutdanning* sett sammen.

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen for masteroppgaven er:

*Hvordan er samsvaret mellom den femårige grunnskolelærerutdanningen og kompetansebehovene i fådelte skoler?*

For å svare på problemstillingen vil jeg se hva grunnskolelærerutdanningens rammeplan, retningslinje og studieplan sier om fådelte skoler. I tillegg vil jeg undersøke hva som er kompetansebehovene i fådelte skoler. Jeg finner det derfor hensiktsmessig å dele problemstillingen i to forskningsspørsmål.

1. *Hva sier grunnskolelærerutdanningens rammeplan, retningslinje og studieplan om fådelte skoler og deres behov?*
2. *Hva beskriver ansatte i fådelte skoler som kompetansebehov i fådelte skoler?*

For å få svar på det første forskningsspørsmålet vil jeg foreta en tekstanalyse av relevante tekster for å finne ut hva de skriver om fådelte skoler. For å få svar på hva kompetansebehovene i fådelte skoler er ser jeg det hensiktsmessig å intervjuere lærere og rektorer ved fådelte skoler.

Etter at jeg har fått svar på de to forskningsspørsmålene vil jeg se resultatene opp mot hverandre for å se om det er samsvar mellom det som blir sett på som behov og det som står i de analyserte tekstene om fådelte skoler. Diskusjonen og resultatene som blir sett opp mot hverandre vil gi svar på problemstillingen. Dette vil jeg komme videre inn på i kapittel 8 *Diskusjon og sammenligning av funnene*.

## 1.2 Studiets struktur

Denne studien fortsetter med en begrepsavklaring av ordene kompetanse, kompetansebehov og fådelte skoler. Deretter redegjøres det for relevant forskning på feltet og relevant litteratur. Det

ses så på forskningsdesign og bruk, samt valg av metoder. Videre kommer beskrivelse av analyseprosessen, samt redegjørelse for funnene. Funnene blir så sett opp mot hverandre og diskutert opp mot teori for å finne svar på problemstillingen. I avslutningen kommer en konklusjon og forslag til veien videre.



## 2 Begrepsavklaringer

Dette kapitlet inneholder begrepsavklaringer av viktige begreper som er brukt i problemstillingen og/eller i forskningsspørsmålene og som er sentral i studien. Disse begrepene er kompetanse, kompetansebehov, fådelte skole og fulldelt skole.

### 2.1 Kompetanse og kompetansebehov

Kunnskapsdepartementet (2011) sier at forskjellige land tolker begrepet *kompetanse* svært forskjellig. Kunnskapsdepartementet har i sitt arbeid med *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* kommet frem til en definisjon. De har valgt å utvide begrepet til å hete *Generell kompetanse*. Deres definisjon er slik:

Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18).

Fjørtoft henviser i sin videoforelesning til den tredimensjonale kompetanseforståelsen til Ericssons. Den består av følgende:

- *Kunnskap (å vite)*
- *Ferdigheter (å gjøre)*
- *Forståelse (å skjønne)* (Fjørtoft, 2010., 00.09.40).

Fjørtoft får også frem at det utgjør en stor forskjell ved å faktisk forstå det en vet og gjør.

Lai (1995) definerer kompetansebehov som de kompetansene en ikke har eller som trengs å utvikles (Lai, 1995, s. 8). I Norge finnes det et kompetansebehovsutvalg. De har i NOU-<sup>1</sup>en *Kompetanse og fremtidens arbeidsliv* henvist til Hilsen og Tønder 2013 som igjen henviser til Saga Corporate Advisors (NOU 2018:2, 2018). Saga Corporate Advisors (2011, s. 5) har sett på begrepet *kompetanse* i forhold til kommunene. Mange tenker kompetanse bare innebærer formell kompetanse som for eksempel utdanning. Saga Corporate Advisors legger mer i begrepet kompetanse. I tillegg til formell kompetanse legger de også realkompetanse i begrepet. Det innebærer kompetanseutvikling og arbeidserfaring. «Kompetanse erverves gjennom utdanning, opplæring, arbeidserfaring og jevnlig kompetanseutvikling både på arbeidsplassen og gjennom etter- og videreutdanning» (Saga Corporate Advisors, 2011, s. 5).

---

<sup>1</sup> NOU er en utredning om omstendigheter i samfunnet som et departement eller regjeringen gir en gruppe personer i oppgave å lage (Regjeringen, u.d.).

## 2.2 Fådelte skole

Det finnes lite nyere litteratur om fådelte skoler. Som nevnt i innledningen er Eckhoff (1993, s. 9) sin definisjon på fådelte skole slik: Fådelte skole innebærer at elever fra to eller flere klasser er sammen i ett klasserom og får undervisning i lag. Det må i hvert fall være to klasser fra ulike års-trinn som er sammenslått, men det kan også være flere klasser. Melheim (1998) har en forholdsvis lik definisjon, men får i tillegg frem at det kan være store forskjeller på fådelte skoler. På noen skoler kan det være bare to års-trinn som er slått sammen, mens resten er delt etter «normale» klassetrinn. Andre skoler derimot kan ha flere års-trinn som er slått sammen til en klasse og har flere former for sammenslåinger av trinn på skolen. Antall elever kan også være svært forskjellig (Melheim, 1998, s. 13). Når jeg skriver om fådelte skole er det disse definisjonene jeg har som utgangspunkt. I tillegg vil jeg tilføye at det er snakk om klasser som er slått sammen på grunn av at det er hensiktsmessige med tanke på antallet elever på skolen og på ulike års-trinn, slik at det ikke forveksles med organiseringen på baseskoler med aldersblanding. I motsetning til fådelte skole har en fulldelt skole. Dette er et begrep som også er brukt i spørsmålene til intervjuene som er gjennomført. I følge Eckhoff (1993) er fulldelt skole en skole hvor klassene er delt etter års-trinn (Eckhoff, 1993, s. 10). Det er denne organiseringen vi som ofte forbinder med den «vanlige» eller tradisjonelle skolen/skoledelingen.

### 3 Forskning på feltet

I dette kapitlet vil jeg se på annen forskning som er gjort på fådelte skoler og distriktskoler. I Norden har blant annet finske Gunilla Karlberg-Granlund og norske Karl Jan Solstad forsket på fådelte eller små skoler og skrevet avhandlinger, tekster og bøker om dette temaet. I Australia er det forsket på små skoler og lærerutdanningen.

Karl Jan Solstad fra Norge har sammen med Alan Sigsworth skrevet *Making small schools work, a handbook for teachers in small rural schools*. Denne boken har de skrevet som en ressurs eller håndbok for de lærerne som jobber i fådelte skoler. De skriver at tidligere bodde folk mer landlig og det var dårlig med transportmidler. Skoler var der behovene var, til tross for at det var få elever. Etterhvert bestemte politikerne seg for at de mente de små skolene ikke var gode nok og at det var vanskeligere å sikre at undervisningen på fådelte skoler holdt tilstrekkelig kvalitet. Framkomstmidler og framkommelighet gjorde det lettere å samle barn i større skoler. Mot slutten av 1900- tallet begynte man å se at små skoler kunne være bra for elevene. Den positive holdningen ovenfor små skoler tar Sigsworth og Solstad med seg i boken når de tar for seg positive trekk og fordeler med små skoler. Boken har et særlig fokus på sosiale forhold samt hvordan skolen kan bruke lokalsamfunnet i undervisningen. I tillegg skriver de om hvordan man kan organisere fådelte skoler med tanke på læringen og hvordan en kan jobbe med pensum (Sigsworth & Solstad, 2001, s. 1-3).

Gunilla Karlberg-Granlund har skrevet doktorgradsavhandlingen *Att förstå det stora i det lilla* og *Coping with the threat of closure in a small Finnish village school*. Den førstnevnte tar utgangspunkt i pedagogikken, strukturen og kulturen i små skoler (Karlberg-Granlund, 2009, s. i). De pedagogiske tankene til distriktskolene har Karlberg-Granlund delt inn i følgende: «Att se barnet, att bejaka barnets unikhet, all följa barnet, att initiera och motivera lärande og att ge en god grund för livet» (Karlberg-Granlund, 2009, s. 144). I denne studien har hun intervjuet flere lærere som jobber i skoler der det er 30 elever eller mindre. Karlberg-Granlund skriver ikke direkte om lærerutdanningen og fådelte skoler. Lærerne hun har intervjuet jobbet på fådelte skoler og fortalte blant annet om forskjellen med å begynne å jobbe på en så liten skole i forhold til byskolene. Det ble også nevnt at de begynte å trives mer når de ble kjent med systemet på de skolene (Karlberg-Granlund, 2009, s. i og 96-97). Selv om disse skolene har et system så er det også mer rom for fleksible løsninger. Lærerne må lære seg, eller finne ut hva som fungerer best i disse skolene. Hun nevner også samarbeid med lokalsamfunnet og at skolen er en del av

lokalsamfunnet (Karlberg-Granlund, 2009, s. 107 og 130). Den sistnevnte tar for seg læreres historie når det kommer til å jobbe i en fådelt skole i forhold til undervisning, ledelse og trussel om nedleggelse (Karlberg-Granlund, 2011, s. 62).

I Australia er det også forsket på distriktskoler. En forskning som jeg vil gå inn på her handler om lærerutdanning og distriktskoler. I Australia var det vanskelig å få kvalifiserte lærere til distriktskolene. Dette gjaldt spesielt de skolene som ligger langt unna byer. Forskningen *Teacher Education for Rural and Regional Australia* kom frem til at lærerutdanningen er det som kan bidra til å få kvalifiserte lærere ut til distriktskolene. I tillegg fant de ut at de fleste universitetene hadde lite fokus på distriktskoler. Denne rapporten, som heter *Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum* (RRRTEC), ble gjort fordi den skulle gi kunnskap om hvordan lærerutdanningen kunne forberede lærere best til å jobbe i distriktskoler. Denne forskningen kom frem til forslag om hvordan dette kunne gjøres (White, Kline, Hastings & Lock, 2012, s. iv). RRRTEC laget dermed en gratis nettside med flere resurser som kan brukes for å forberede lærerne til å jobbe i distriktskoler. Nettsiden har blant annet en pensumpakke. Denne pakken tar for seg 5 temaer som innebærer 7 moduler. Dette er moduler lærerutdanningene kan følge for å lære lærerstudentene om distriktskoler og til å forberede dem til å kunne jobbe der.

The themes and modules are:

1. Experiencing rurality

Module 1- Understanding rurality

2. Community readiness

Module 2- Understanding place

3. Whole school focus

Module 3- Understanding rural teacher identity and teachers' work

Module 4- Understanding working with rural and regional communities

4. Student learning and the classroom

Module 5- Getting to know rural students' lives

Module 6- Professional Experience

5. Preparing for rural career

Module 7- Advice for working in rural/regional settings (White et al., 2012, s. 3-4)

Dette tolker jeg dithen at det er en måte å forberede studentene på jobb i distriktskoler. Det innebærer både å bli kjent med, forstå og erfare distriktskolene.



Nettsiden har i tillegg flere kortfilmer som passer inn under punktene over. I filmene er det ulike personer som snakker om, og gir råd i forhold til distriktskoler. Nettsiden har en ressursbank som inneholder bibliotek, bildegalleri og linker til flere ressurser (White et al., 2012, s. 4-6).



## 4 Litteratur

I dette kapitlet vil jeg se på litteratur som vil være relevant å knytte til diskusjonsdelen. Litteraturen jeg velger å gå inn på er nærmiljøskolen, lærerutdanningen og rekontekstualisering.

### 4.1 Nærmiljøskolen

Melheim (2009) viser til bladet Nationen den 24.10.08, hvor de viser til utdanningsdirektoratets offentliggjøring av en elevundersøkelse. I elevundersøkelsen kommer det frem at over 300.000 elever ved norske skoler mener at de skolene som er best i Norge ligger i distriktene. Læringsmiljøet på disse skolene synes elevene er bra. Melheim viser også til flere forskninger som viser at den faglige kvaliteten er like god på små skoler som ved større skoler. Melheim sier også at det er viktig å benytte potensialet i at skolen ligger på bygda. Han skriver at skolen må ta nærmiljøet med i undervisningen, og at elevene får oppleve nærmiljøet (Melheim, 2009, s. 17-18 og 20). I den generelle delen av lærerplanen står følgende: «Læring skjer ved at det ukjende blir forstått ut frå det kjende» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Videre kommer det frem at undervisningen burde knyttes til elevenes egne erfaringer. Dette inkluderer lokale erfaringer og fra nærmiljøet deres (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette er også noe Melheim ser på. Han kommenterer på bakgrunn av det som står under *Frå det kjende til det ukjende* i den generelle delen av lærerplanen at lokalsamfunnet dermed må være viktig for skolene. I og med at mange elever går på skoler som er langt unna deres boplass undrer Melheim seg over hvordan dette skal skje og hvordan man skal få elevene til å bli aktive deltakere i deres nærmiljø. Melheim nevner andre måter en kan utnytte potensialet med nærmiljøet i bygda, blant annet gjennom entreprenørskap som tar utgangspunkt i nærmiljøet. Mulighet for bygdefolket til å benytte skolen til ulike arrangementer, bruk av bibliotek, gymsal og andre spesialrom. Ansvarliggjøre foresatte og elever til sosiale sammenkomster på skolen, eksempelvis kafé, kurs og underholdning. Et godt samarbeid mellom skole og barnehage vil fremme muligheter til å oppleve nærmiljøet sammen, samt delta i kulturoppgaver i nærmiljøet (Melheim, 2009, s. 20-24).

Solstad har laget tre nivåer når det kommer til skolen og relasjonen til det lokale samfunnet.

- Nivå 1: Den samfunnsignorante skolen- den skolen skal være mest mulig lik og den same overalt og for alle, altså i tråd med idealet og «likeverd gjennom likskap»
- Nivå 2: Den samfunnspassive skolen- her tar skolen lokalsamfunnet i bruk som pedagogisk hjelpemiddel.

- Nivå 3: Den samfunnsaktive skolen- i tillegg til nivå-2-skolens pedagogiske bruk av nærmiljøet tar denne skolen eit aktivt medansvar for oppvekstmiljø og forhold ellers i lokalsamfunnet (Solstad, 2004, s. 64-65).

Solstad viser til en spørreundersøkelse av Rønning (2002). Der ses det blant annet på hva lærerne ser på som viktig for en enhetsskole<sup>2</sup>. Noe av det viktigste som kjennetegner en enhetsskole er lokal tilpassing. Det ble undersøkt hva lærerne oppfattet som viktigheten av *lokal tilpassning og lokalt lærestoff*. Av de som deltok var det høyest prosentandel, ca. 50 % av lærerne ved fådelte skoler som mente at lokal tilpassning og lokalt lærestoff var viktigst. Tidligere forskning viser også at i fådelte skoler ses lokalsamfunnet som svært viktig (Solstad, 2004, s. 67).

#### **4.1.1 Argumentasjon for bygdeskolen**

Sigrun Dancke Skaare som har skrevet *nærmiljøskolens betydning for individ, bygd og samfunn* flyttet selv til en liten bygd hvor diskusjoner om distriktskolene lenge hadde vært oppe. Dermed begynte hun sammen med FAU, bygdefolket, skolene og kommunepolitikere å kjempe for skolene. De begynte etterhvert å komme med argumenter for å kjempe for *bygdeskolen som nærskole*. Argumenteringen ble delt inn i kategoriene argumenter på individ-, bygde- og samfunnsnivå (Skaare, 2009, s. 80-82).

##### Individnivå

Individnivå-argumentasjonen gikk ut på å se at for hver enkelt familie og person hadde bygdeskolen som nærskole stor betydning. De argumenterte så ved å referere til deres egne hverdager. For eksempel når begge foresatte er i full jobb og har flere barn som skal hentes på SFO og barnehage ser en viktighet med å ha skolen nær seg. Noen er heldige å klarer å få det til å gå i hop til tross for tidsklemma og noen må ha to biler for at det skal gå greit. Dermed ble det stilt noen spørsmål som hva med de som er aleneforeldre, ikke har god økonomi, pendler til jobb eller har barn med særskilte behov. Skaare skriver så:

På denne måten kunne man si at nedleggelse av bygdeskolen kom i strid med alle målsettinger innenfor politikken- det være seg familiepolitikk, likestillingspolitikk, næringspolitikk,

---

<sup>2</sup> Enhetsskole handler om grunnskoleopplæringen som også er obligatorisk. Likeverd, sosialt fellesskap, felles verdier og mål er noe som kjennetegner en enhetsskole (Kunnskapsdepartementet, 2019)

distriktspolitikk, sosialpolitikk, miljøpolitikk, økonomisk politikk eller skolepolitikk (Skaare, 2009, s. 84).

Skaare med fler mener dermed at ved å gi nærskolene den prioriteten den fortjener vil gi familiene ro slik at de også kan yte det beste til samfunnet (Skaare, 2009, s. 83-85).

#### Bygdenivå

Da Skaare med fler jobbet med bygdenivå-argumentasjon ble det samtidig i en avis vist til en måling som departementet stod bak. Denne undersøkelsen viste at mange byboere ønsker å flytte til bygda og at nærhet til barnehage og skole er viktig. Skaare med fler jobbet også for å få svar på om politikerne ville prioritere bygdene. Her ønsket de ærlighet fra politisk hold, for hvis politikerne ikke ønsket å satse på bygdene så ble det vanskelig å opprettholde et skoletilbud. Det er lite hensiktsmessig med en satsning på bygdene, hvis skolene ikke blir opprettholdt der. Skolene blir sett på som svært viktig for bygdene, både fordi barn får sin grunnskoleutdanning der, og for at skolene ofte blir et samlingspunkt. Det blir gjerne gjennomført ulike arrangementer på skolene, som igjen kan være med på å gjøre skolene til en samlingsplass (Skaare, 2009, s. 85-86).

#### Samfunnsnivå

Samfunnsnivåets argumentasjon handler om viktigheten av bygda i forhold til storsamfunnet. Det å bo i en bygd i forhold til en by er annerledes på flere måter. Eksempelvis så vil prioriteringer av verdier være annerledes, ansvar og initiativ er også noe som er mer prioritert blant bygdefolket. De som bor i bygdene lever nærmere naturen og tradisjoner. Dermed kan det trolig bli prioritert og respektert på andre måter enn i byene. I Norge anser vi at mangfold er noe som er viktig og da kan en spørre seg om ikke bygda også er en viktig del av dette mangfoldet. Bygda må prioriteres for å skape mangfold (Skaare, 2009, s. 86-87).

## 4.2 Lærerutdanningen

Jeg finner det nødvendig å ta et historisk tilbakeblikk på utviklingen av lærerutdanningen. Dette fordi det har vært store endringer i lærerutdanningens forhold til fådelt skole. Det er ikke unaturlig at lærerutdanningens innhold vil stå i forhold til det fokuset utdanningspolitikken til enhver tid representerer.

Det første som kunne ligne en lærerutdanning med støtte fra Stortinget var stiftsseminar. Det første stiftsseminaret ble etablert i 1826 på Trondenes, i Harstad. I tiåret etterpå kom det flere stiftsseminarer rundt om i landet. I 1827 ble det bestemt at alle stift skulle ha slike seminarer, det tok derimot tid før en klarte å gjennomføre det over hele landet. Det var prestene som hadde disse seminarene og som i starten bestemte hvordan stiftseminaret skulle fungere. Etterhvert ble kirkens makt ovenfor stiftseminarene redusert. I 1869 kom det et felles seminarreglement som gjorde at seminarene ble praktisert mer likt. (Skjelmo, 2007, s. 65-70 og 80- 81).

I de neste hundre årene kom det flere nye krav til lærerutdanningen. Disse handlet blant annet om indre organisering, lengden på lærerutdanningen, opptakskrav og videreutdanning. I 1890 kom *Eksamenskommissjon* og dette ble en måte for staten å ha bedre kontroll over lærerutdanningene. *Eksamenskommissjon* førte så til *Lærerskolerådet* og *Lærerutdanningsrådet*. De private seminarene tok staten mer kontroll over og til slutt overtok staten de eller så ble de nedlagt. Lærerskolen ble også i denne perioden mer tilpasset folkeskolen. Utviklingen bidro til at lærerutdanningene fikk en mer enhetlig struktur. På slutten av denne perioden ble det innført niårig grunnskole, som igjen førte til at det ble behov for lærere med ulik fagkompetanse og med fordypninger av ulik grad (Skjelmo, 2007, s. 87 og 106-109).

Etterhvert ble lærerskolene til høyskoler og fikk nasjonale rammer de skulle holde seg til. Lærerutdanningen ble treårig fra 1973. Høgskolen selv kunne lage og utvikle rammeplaner på lokalt plan, men de måtte godkjennes av lærerutdanningsrådet eller departementet. Nivådelingene slik vi kjenner de i dag ble til, slik som grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Etterhvert kunne en ta lektorutdanning med hovedfagsspesialisering. I tillegg ble det lagt opp til at lærerskolen skulle delta og bidra i utvikling- og forsøksarbeid på grunnskoler (Skjelmo, 2007, s. 131-134).

### **Årene 1979-1982, den desentralisert lærerutdanning i Nord-Norge.**

I Nord-Norge har det i utgangspunktet vært fire lærerskoler. På grunn av lærermangel begynte disse skolene på 1970-tallet å tilby desentraliserte allmennlærerutdanninger (Skjelmo, 2007, s. 135). I 1977-1978 ble det gjennomført en undersøkelse om lærersituasjonen i Nord-Norge. Undersøkelsen viste at lærersituasjonen i nord varierte sterkt mellom de ulike kommunene. Det var enkelte kommuner som slet mer enn andre. De skolene som hadde stadig utskiftninger av lærere ble sett på som skoler som ikke klarte å gi elevene et fullverdig skoletilbud. Det ble foreslått flere tiltak for å gjøre noe med situasjonen, og ett av de var tilbudet om desentralisert

lærerutdanning. Det kommer også frem at det var politisk enighet i å beholde bosetningsmønstrene i distriktene (Skjelmo, 2007, s. 152-155 og 208). Jeg mener undersøkelsen og tiltakene viser at politikerne var opptatt av de små skolene og det å kunne ivareta lokalsamfunnets behov for kvalifiserte lærere.

Forsøksrådet ble interessert i opprettingen av desentralisert lærerutdanning og da mer som en langsiktig plan og ikke bare for krisetiltak. Forslagene kom blant annet fra universitetet i Alta, Forsøksrådet, Lærerundersøkelsen og Departementet. Desentralisert lærerutdanning var derimot noe flere var skeptiske til (Skjelmo, 2007, s. 157-159 og 176). Da de var redde for at lærerutdanningens standard skulle bli dårligere. Opptakskravene til desentralisert studie var annerledes enn ved de stasjonære studiene. I Stortinget var det enighet om å opprette desentraliserte lærerutdanninger. Rekrutteringen startet i 1979, og hadde fokus på å få inn studenter som var bosatt på steder hvor det var lærermangel (Skjelmo, 2007, s. 181 og 190-195).

Den desentraliserte allmennlærerutdanningen ble av noen sett på som kriseløsning, mens andre så det som et alternativ til den eksisterende lærerutdanningsmodellen. Den desentraliserte utdanningen ble organisert slik at de første to årene ble gitt desentralisert over tre år. Det tredje året som nå ville bli det fjerde, skulle tas på fulltid ved en stasjonær lærerskole. Etterhvert som det ble lov til å søke om vitnemål for fullført lærerutdanning etter to år ble det mange lærerskolestudenter som søkte om det. Praksisen foregikk på skolene der de bodde, med veiledning fra lærere der. Utgangspunktet for den desentraliserte allmennlærerutdanningen var likevel den treårige allmennlærerutdanningen. De ulike lærerskolene lagde sine egne variasjoner og modeller med de generelle retningslinjene fra departementet i bakhånd (Skjelmo, 2007, s. 196-197).

Den desentraliserte lærerutdanningen tok utgangspunkt i den vanlige studieplanen, men det ble også gjort lokale endringer for å knytte utdanningen mer opp til lokalsamfunnet, for eksempel ved å benytte mer nordnorsk litteratur. Pedagogikk knyttet til det lokale var noe som generelt begynte å ta mer fokus i lærerutdanningene, og en grunn var Lofotprosjektet (Skjelmo, 2007, s. 204-209). I dette lokalorienterte skoleprosjektet ble det vektlagt å organisere undervisningen med lokalt og regionalt lærestoff (Solstad, 1981, s. 13). Det var derimot lite tilgjengelig lokalt lærestoff. Studentene hadde feltoppgaver som blant annet gikk inn på lokalhistorie, hvor de snakket med bygdefolket og som igjen førte til en bedre kontakt mellom skole og nærmiljø

(Skjelmo, 2007, s. 204-209). Det desentraliserte lærerutdannings tilbudet ble videreført med endringer som gjorde at det lignet mer den vanlige lærerutdanningen. IKT har etterhvert blitt et verktøy som er blitt benyttet inn i den desentraliserte allmennlærerutdanningen, eksempelvis streaming av forelesninger. Det finnes fortsatt desentraliserte lærerutdanninger (Skjelmo, 2007, s. 252-253).

### **4.3 Rekontekstualisering**

Hermansen og Mausethagen (2016, s. 92) skriver: «Mer spesifikt belyser vi hvordan lærere tilnærmer seg nye kunnskapsformer og setter dem i sammenheng med eksisterende praksis, en prosess vi omtaler som rekontekstualisering». Med andre ord ser de på at lærere som tilegner seg ny kunnskap må oversette dette for at det skal være nyttig i deres realitet og praksis. Dette omtaler de også som abstrakte kunnskapsformer (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 94 og 96). I sin forskning så Hermansen og Mausethagen blant annet på nasjonale prøver og hvordan lærerne kunne oversette kunnskapen til egen praksis. Lærerne oppfattet det som en utfordring til deres profesjonskunnskap. Videre i forskningen kom det frem at utviklingsorientering var en egenskap lærerne så på som viktig. «Samlet viser funnene fra dette datamaterialet hvordan lærerprofesjonen ikke bare er skeptisk til nye typer kunnskap, men også forsøker å gi mening til dem og relatere dem til egen praksis» (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 98-99). Da lærerne jobbet med rekontekstualiseringen viste det seg at de måtte jobbe kreativt. I tillegg blir det stilt spørsmål om lærerstudenter forberedes på å utvikle læreprofesjonens kunnskapsbase (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 101 og 104).



## 5 Lovverk og politiske dokumenter

### 5.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven omhandler hva formålet med opplæringen er. Dette gjelder grunnskole, videregående og lærebedrifter. Opplæringsloven består av 16 kapitler med flere paragrafer innenfor hvert kapittel. I forhold til denne studien er det interessant å se på det som står i *Kapittel 8. Organisering av undervisninga (§§ 8-1 – 8-4). §8-1. Skolen:*

Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. Kommunen kan gi forskrifter om kva for skole dei ulike områda i kommunen soknar til. (Opplæringslova, 2018)

Det finnes unntak f.eks. kan kommunen samarbeide med andre kommuner om at elever ved grunnskolen kan gå på skole i nabokommuner. Videre kommer det frem at en elev kan bytte skole hvis det av hensyn til medelevene eller eleven selv er nødvendig. Eleven skal ikke være nødt til å starte på en skole for langt unna slik at det blir uforsvarlig langt å komme seg til skolen. § 8-2. *Organisering av elevane i klassar og basisgrupper* får frem at delingen skal ta hensyn til det sosiale tilhørighetsbehovet eleven har. Gruppestørrelsen skal ikke være for stor i forhold til det som er forsvarlig, trygt og pedagogisk. Kjønn, etnisitet og nivået innen fag skal normalt sett ikke ha noe å si i forhold til deling av klasser (Opplæringslova, 2018).



## 6 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet tar jeg først for meg forskningsdesign, hermeneutisk tilnærming og casestudie. Deretter redegjør jeg for metoder og utvalg, samt begrunner disse valgene og ser på troverdigheten og aktualiteten i studien. Til slutt ser jeg på de etiske hensyn.

### 6.1 Forskningsdesign

Denne studien vil ha en kvalitativ tilnærming da datamaterialet fremstilles med tekst og ikke tall. I tillegg gjør metodevalgene mine at det vil være mest hensiktsmessig å benytte kvalitativ tilnærming. Ved det ene forskningsspørsmålet er jeg ute etter personers meninger om hva kompetansebehovene i fådelte skoler vil være. Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) får frem at kvalitativ forskning innebærer å ta utgangspunktet i noen personer og se på deres hverdag og meningen den innebærer. Det er sentralt å kunne beskrive det en ser, for så å forstå det slik at det gir mening.

### 6.2 Hermeneutisk tilnærming

Studien har en hermeneutisk tilnærming. Grønmo (2016, s. 393) sier betydningen av ordet hermeneutikk er fortolkningslære/kunst. En grunn til at studien har en hermeneutisk tilnærming er at jeg ikke er ute etter hva en aktør opplever. Jeg er derimot opptatt av synspunktene til de jeg intervjuer. Fokuset er hvordan jeg som forsker ser og tolker helheten og aktørens meninger og synspunkter (Grønmo, 2016, s. 393-394). Thagaard (2018) skriver at på grunn av tolkning vil det ikke finnes bare en sannhet (Thagaard, 2018, s. 37). For denne studien er det av betydning at jeg som forsker ser på fortolkningen til en person som er i den virkeligheten jeg forsker på. Dermed blir det en dobbel tolkning, i og med at forskeren tolker noe en annen har tolket på forhånd. Dette kan knyttes til *dobbel hermeneutikk og fortolkninger av annen grad* (Thagaard, 2018, s. 38). Jeg vil se på hva studieplanen, retningslinjen og rammeplan sier om fådelte skoler. I tillegg er jeg ute etter hva skoleledere og lærere ser på som behov til fådelte skoler. Jeg vil sammen med informantene utvikle kunnskapen om fådelte skoler.

### 6.3 Casestudie

Jeg vil i denne studien bruke casestudie som forskningsstrategi. Grønmo (2016) sier at case er tilfelle. Postholm og Jacobsen (2018) får frem at en forsker på et tilfelle (en case) som vil være begrenset i rom og tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Det finnes ulike typer casestudier. I denne studien ser jeg på ulike caser/tilfeller som er de ulike tekstene som ble analysert, samt lærer og rektorer som ble intervjuet. I følge Ramian (2007, s. 81-82) kalles dette

multicasestudie. Det innebærer at en ser på hele eller deler av casene. Dersom en ser på flere caser og finner likheter i årsakene på de vil de ofte anses som mer troverdig enn om en bare så på en case.

## 6.4 Metode

### 6.4.1 Tekstanalyse

Widén i Postholm og Jacobsen (2018, s. 163-164) forklarer at tekstanalyse er hensiktsmessig når en skal forske på dokumenter og andre trykte kilder. Som det kom frem i forskningsspørsmål 1 er rammeplanen, retningslinjer og studieplanen sentrale i denne studien. Ifølge Grønmo (2016, s. 175-176) innebærer kvalitativ innholdsanalyse at forskeren går systematisk gjennom og bearbeider et dokument/tekst. Grønmo argumenterer for viktigheten av kildekritikk. Postholm og Jacobsen (2018, s. 163-164) skriver at i en analyse av tekst må forskeren kategorisere det som er relevant og interessant i teksten. Det er slik tekstanalysen i denne studien er blitt gjennomført ved å gå systematisk gjennom den og kategorisere og kode tekstene i relevante koder. For nærmere beskrivelse av hvordan analysen ble gjennomført se kapittel 7.1 *Tekstanalyse* om analyseprosessen til tekstanalysen.

#### 6.4.1.1 Utvalg av dokumenter

Utvalget til det første forskningsspørsmålet vil være tre dokumenter som er relevante i forhold til den nye lærerutdanningen. Den første teksten jeg har analysert er *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1-7*. Dette dokumentet ligger ute på *lovdata.no* og ble publisert i 2016 (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016). Den andre teksten jeg har analysert er *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Dette dokumentet er ment for å utfylle forskriften, som er en overordnet føring lærerutdanningen skal forholde seg til. Retningslinjene ble sist endret i 2018 (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6). Den siste teksten jeg har valgt å analysere er *Studieplan i master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn*. Denne teksten var gjeldene fra høsten 2018 og gjelder UIT Norges Arktiske Universitet. Studiet består av 30 studiepoeng per semester. Totalt 300 studiepoeng ved fullført studie. De obligatoriske fagene er norsk, matematikk, pedagogikk og elevkunnskap (PEL), metode, praksis og FOU- emner. Studentene har mulighet til å selv velge fag nummer tre og nummer fire i tillegg til masterfaget (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 3 og 6).

Thagaard (2018, s. 119) hevder at det er viktig å se på relevansen til teksten i forhold til forskningsspørsmålet/problemstillingen. Samt se om det virker troverdig og at informasjonen

er korrekt. Tekstene virker troverdige da det er offentlige dokumenter som er gjeldene for lærerutdanninger. Rammeplanen ligger for eksempel ute på *lovdata.no*, mens retningslinjene er blitt videreutviklet av *Nasjonalt råd for lærerutdanning* og universitetsstyret har godkjent studieplanen. Grunnen til at jeg har valgt disse dokumentene er fordi de er relevante i forhold til å gi svar på problemstillingen min. Problemstillingen sier jeg skal se på grunnskolelærerutdanningen. Derfor har jeg valgt rammeplan, retningslinjen og studieplan da disse er overordnet for grunnskolelærerutdanningen. Det er også sammenheng mellom disse dokumentene da rammeplan er den overordnede teksten, retningslinjen er for å utfylle den. Disse blir dermed overordnede for studieplanen. Det er kun fokus på dokumentene som gjelder for 1.-7. trinn og det er fordi at jeg tar denne utdanningen. Da disse dokumentene blant annet tar for seg alle fagene i utdanningen har jeg valgt å begrense det. Analysen ser på det som det er skrevet generelt og i fagene PEL, praksis og i norsk. Dette da pedagogikken og praksis er det jeg ser som mest relevant i hva som kan omhandle fådelte skoler og deres kompetansebehov. I tillegg tenkte jeg å se å norsk da det er et obligatorisk kulturbærende fag.

#### **6.4.2 Intervju**

Til det andre forskningsspørsmålet ser jeg det hensiktsmessig å benytte intervju. Postholm (2010, s. 68-74) får frem at intervju kan være en måte å samle inn data på. I forhold til å svare på problemstillingen så jeg det som egnet å benytte halvstrukturerte intervju, også kjent som semi-strukturerte intervju. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) er formålet å forstå perspektivet til den som blir intervjuet, noe som også er meningen til intervjuene i denne studien. Da jeg lagde intervjuguiden tenkte jeg at jeg ville starte med en begrepsavklaring av fådelt skole og kompetanse, slik at informantene og jeg hadde samme oppfatning av faguttrykkene. Deretter hadde jeg noen spørsmål til informantene om deres bakgrunn, om hvor lang erfaring de hadde og om erfaringen var fra fådelt eller fulldelt skoler. Jeg spurte også om skolens organisering og deling. De andre spørsmålene var for å få svar på det ene forskningsspørsmålet. Intervjuguiden ligger som vedlegg 3. Med bakgrunn i at intervjuguiden er laget på forhånd vil intervjuene i denne studien være halvstrukturerte. Likevel var ikke intervjuene låst til de spørsmålene. Det var åpent for at informanten kunne komme inn med andre innspill og at jeg som intervjuer kunne stille noen andre oppfølgingsspørsmål. Dette er kjennetegn for halvstrukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuene ble gjort med én informant om gangen. Dette fordi det ikke ville være hensiktsmessig å ha gruppeintervju da det er tenkelig at personene kunne bli påvirket av hverandres meninger. Jeg var også ute etter flere skoleansattes syn på hva kompetansebehovene i fådelt skoler er.

Under intervjuet var det fornuftig å ta lydopptak. Dette fordi det ga meg mulighet til å kunne lytte til intervjuet senere. Samt at jeg skulle være sikker på at jeg fikk med meg alt. I motsatt fall måtte jeg notere ned intervjuet der og da. I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan for mye notering under intervjuet føre til dårligere flyt i intervjuet, samt at en ikke klarer å få med seg alt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I etterkant av intervjuet foretok jeg en transkripsjon av intervjuet. Transformere innebærer å gjøre det muntlige om til skriftlig på en måte som strukturerer det passende i forhold til analysen. Dette kan også sees som en start av analyseringen. Det finnes ikke fasitsvar på hvordan transkripsjon skal gjøres, det vil være avhengig av formålet med transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-208). Jeg transkriberte ved å skrive ned nesten alt som ble sagt. Jeg valgte å unnlate noen «ja» og «ehm» som forekom ofte. Navnene til de som ble intervjuet ble erstattet med tallene 1, 2 og 3 slik at de vil være anonyme. I tillegg laget jeg streker slik «\_\_\_» ved informasjon som kunne føre til at det ble enklere for noen å gjenkjenne skolen eller de som ble intervjuet.

#### **6.4.2.1 Utvalg av informanter**

Da det kom til valg av informanter benyttet jeg et strategisk utvalg. Det innebærer å velge informanter som har kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg benyttet strategisk utvalg da forskningsspørsmålet mitt gjorde det nødvendig å intervjuer ansatte ved fådelte skoler. Dermed fant jeg noen fådelte skoler og sendte mail med informasjon om forskningen min til rektorer ved de skolene. Dette vil være det Grønmo (2016, s. 116-117) definerer som selvseleksjon. Det innebærer at en sender ut informasjon om forskning sin, samt en forespørsel om å delta i den. På den måten kan de som ønsker å delta melde seg.

### **6.5 Analysemetode**

Analysemetode er måten en analyserer dataen en har samlet inn. Postholm (2010) får frem at kvalitativ analyse er en prosess som starter allerede når en holder på å samle inn dataen, men som starter for fullt når en har samlet inn all dataen. For å analysere datamaterialet som ble samlet inn benyttet jeg deskriptiv analyse som ifølge Postholm (2010, s. 86) er med på å strukturere den innsamlede dataen. Grunnen er at jeg har benyttet koding for å systematisere datamaterialet. Koding innebærer å kategorisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I tekstanalysen brukte jeg søkeord som koding gjennom hele tekstene for å se hva som var interessant. I tillegg leste jeg hele tekstene og plukket ut noe som jeg fant interessant. Til

analysen av intervjuene leste jeg gjennom de for å finne avsnitt/setninger som var interessante, og la så koder til de. Etter at jeg hadde analysert datamateriale av funnene til de to ulike forskningsspørsmålene mine vil jeg se funnene opp mot hverandre. Det er dette som vil bli hovedfunnene i denne studien og dermed svare på problemstillingen. Dette vil foregå i diskusjonsdelen. Jeg vil også underveis diskutere om det er sammenheng mellom funnene og knytte det opp mot teori og forskning.

## **6.6 Reliabilitet og validitet**

I dette underkapitlet vil det først diskuteres hva som er gjort for at forskningen skal være troverdig. Deretter diskuteres aktualiteten til denne forskningen.

### **6.6.1 Reliabilitet**

I følge Grønmo (2016) handler reliabilitet om hvor troverdig forskningen er. Det er høy reliabilitet dersom man har data som er pålitelig (Grønmo, 2016, s. 240-241). Reliabilitet er mye brukt i kvantitativ forskning. Da er spørsmålet om en vil få samme resultat dersom noen andre gjennomførte samme forskning. I kvalitativ forskning innebærer det ofte at en må bevise kvaliteten og verdien av forskningen. Dermed er en nøye beskrivelse av metoder og utførelse av forskningen viktig (Thagaard, 2018, s. 187-188). I denne studien er fremgangsmåten beskrevet slik at andre kan se hvordan studien er utført. I realiteten er det mulig for andre å gjøre en tilnærmet lik studie. I skrivingen er det forsøkt å være tydelig på hva som er mine tolkninger og hva som er direkte data. Lydopptak er hensiktsmessig i forhold til reliabiliteten da det blir mindre preget av forskerens oppfatninger i forhold til om forskeren bare skulle tatt notater (Thagaard, 2018, s. 188). Til denne studien ble det tatt lydopptak. Disse ble så transkriberte. Lydopptak er i tillegg fordelaktige i og med at en kan få meg seg alt som blir sagt. Thagaard (2018, s. 188) sier at det er fordelaktig med flere forskere da en blant annet kan diskutere og reflektere rundt beslutninger. I denne forskningen er det bare en forsker som igjen har hatt en veileder. I tillegg har jeg hatt medstudenter som har bidratt til diskusjoner og refleksjoner rundt denne studien. I tillegg har veileder og et fåtall bekjente lest studien underveis og gitt tilbakemeldinger. Dette har gjort at jeg har fått prøvd ut resultater, utvidet refleksjonsgrunnlaget og jeg har sett flere perspektiver på materialet.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) mener at relasjonen mellom mennesker kan påvirke adferden deres. Før forskningen kjente jeg ikke til noen av informantene og hadde dermed ingen relasjon til dem. Dersom en person med høy utdanning og lang arbeidserfaring hadde utført

denne forskningen istedenfor meg som er lærerstudent, kunne både intervjuene og forskningen sett annerledes ut. En grunn kunne være at informantene ville ha en annen forventning til en student enn til en med en yrkesprofesjon. Selv om spørsmålene er de samme kan informantene uttrykke sine meninger på ulike måter. Eksempelvis kan de gi en type svar til en student, da de kjenner seg selv igjen fra da de var studenter. De merker nysgjerrigheten fra noen uten erfaring som søker svar og det engasjerer. I møte med f.eks. en professor så svarer de kanskje mer profesjonelt. Videre sier Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) at det er viktig at informantene har grunnlag til å bli intervjuet om det forskningen handler om. I denne studien er det bare valgt informanter som er relevante, da alle jobber ved fådelte skoler. Tekstene som er valgt er også alle relevante i forhold til problemstillingen da disse tekstene er styrende for grunnskolelærerutdanningen.

### **6.6.2 Validitet**

Grønmo (2016) får frem at validitet handler om datamaterialet er aktuelt i forhold til problemstillingen. Det vil si at det er høy validitet dersom målet/planen til forskeren og det datamaterialet som samles inn passer og vil gi et svar på problemstillingen. Forskeren må derfor finne ut hvilken informasjon han er ute etter og forberede datainnsamlingen og velge metode etter det. Dette for at datamaterialet skal ha relevans for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241-242). Dermed var det hensiktsmessig å dele problemstillingen inn i to forskningsspørsmål og samle data i forhold til de. Metodevalgene ble tatt med den hensikt at jeg ville ha svar på disse forskningsspørsmålene. Spørsmålene til intervjuene ble laget slik at de skulle gi svar som igjen kunne brukes i denne forskningen. Utvalget til intervjuene var ansatte ved fådelte skoler, noe som gjør de kyndige til å svare på spørsmålene. De utvalgte dokumentene er også relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Funnene fra datamaterialet er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og det jeg ønsket svar på. Thagaard (2018, s. 189) tolker det som at det handler om gyldigheten av resultater og hvordan forskeren tolker datamaterialet. Kritisk blikk på analyseprosessen bidrar til å øke validiteten. Det kan dermed være en fordel å fremheve hvorfor denne måten å tolke på er bedre enn andre tolkninger, samt å være nøye med hva som er tolkninger. På denne måten kan en vurdere holdbarheten til tolkningene man kommer med (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har forsøkt å være så tydelig som mulig i hva som er tolkninger jeg har gjort. Som tidligere nevnt er det også andre som underveis har lest denne studien og som har hjulpet meg med å være kritisk til blant annet analyseprosessen og min tydelighet.



I følge Thagaard (2018, s. 193-195) kan tolkninger også videreføres og benyttes i andre forskninger. Dersom tolkningene er det og kan være relevante for andre er det snakk om at forskningen er overførbar. Utvalget vil også være viktig i forhold til å se om forskningen vil være overførbar. Med tanke på utvalget til tekstanalysen vil det være overførbart, da dette er dokumenter alle kan få tak i. Likevel er det ikke sikkert alle andre vil se det jeg synes er interessant som like interessant som meg. Utvalget til intervjuene vil ikke kunne bli de samme da informantene er anonyme. Jeg valgte tre informanter fordi flere informanter fører til større sannsynlighet til generalisering. Å benytte tre informanter gir ikke et stort utvalg, men det gir flere meninger i bildet enn ved bare en informant. Jeg mener denne forskningen vil kunne være relevant for andre, da dette er lite forsket på. Forskningen vil derimot ikke være helt overførbart da utvalget av informanter er kun tre, og man kan ikke være sikker på at andre informanter vil mene det samme som disse tre. Dette kan igjen knyttes opp mot ytre validitet/ ekstern validitet som handler om funnene i forskningen vil kunne generaliseres under realistiske situasjoner og ikke bare kunstige settinger (Grønmo, 2016, s. 254). Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) uttrykker at naturalistisk generalisering viser at det er viktig at analysebeskrivelsen og beskrivelsen av valgene som er tatt er gode slik at leseren kan leve seg inn i forskningsprosessen og kan se om det er ting en kan gjenkjenne eller sammenligne med andre tilfeller eller situasjoner. Jeg har beskrevet de valgene jeg har tatt og fremgangsmåtene mine. I følge Jacobsen (2015, s. 17 og 228-229) handler intern validitet om gyldigheten på konklusjonene og om en har nok grunnlag til å konkludere om virkningen eller årsak. Samt om det som skrives er riktig. Flere informanter som har like meninger tenker jeg tyder på at de snakker sant. Jeg har prøvd å gi gode beskrivelser. I tillegg har jeg prøvd å se det i sammenheng med teori og tidligere forskning for at tolkninger og konklusjoner skal være mest mulig korrekte.

## 6.7 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler blant annet om verdier og normer som er sentrale når det kommer til forskning. NESH (*forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*) har kommet med retningslinjer innen forskningsetikk for *samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Ved forskningsetiske dilemmaer eller spørsmål rundt forskningsetikk kan retningslinjene være til god hjelp (NESH, 2016, s. 5). Jeg som forsker må forholde meg til og følge de retningslinjene. Retningslinjene viser at studien skal ta hensyn til andre mennesker. Det innebærer blant annet å ta hensyn til menneskeverd, personvern og personopplysninger, samt gi nødvendig informasjon til de som vil bli berørt av forskningen og få samtykkeerklæring fra de som skal delta i forskningen. I tillegg skal man holde seg til

taushetsplikten, holde personlig informasjon konfidensiell og ha forsvarlig oppbevaring av materialet. Den innsamlede dataen skal bare brukes til denne forskingen og ikke noen annen forskning (NESH, 2016, s. 9-18).

For å ivareta retningslinjene har jeg oppbevart lydopptakene på et trygt sted uten tilgang for andre. Ved transkripsjon ble informantene anonymiserte slik at de ikke skulle være gjenkjennbare for andre. Informantene fikk informasjonsskriv i forkant av intervjuene hvor det var gitt opplysninger om hva det ville innebære å delta i studien. I tillegg sto det klart at det var anonymt, de hadde rett til å trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn. De hadde også rett til å få se det som var skrevet om dem og den informasjonen de bidro med. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg 2. Jeg har også måttet fått godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) før jeg kunne starte studien. NSD har blant annet i oppgave å se at forskningen forholder seg til personvernlovgivningen (NSD Norsk senter for forskningdata, 2017). Godkjenningen ligger som vedlegg 1.

## 7 Analyseprosess og funn

Dette kapitlet begynner med beskrivelse av analyseprosessene av rammeplanen, retningslinjene og studieplanen. Deretter beskriver jeg analyseprosessen av intervjuene før jeg redegjør for funnene fra disse analysene.

### 7.1 Tekstanalyse

Tekstanalyse handler som tidligere nevnt om å gå systematisk gjennom og bearbeide en tekst, samt kategorisere det som er relevant (Grønmo, 2016, s. 175-176) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163-164). Tekstanalysen ble gjennomført ved at jeg først valgte søkeord som kunne være relevante og søkte de opp i tekstene: rammeplan, retningslinje og studieplan. I lesing av forskningstekster, litteratur og artikler har det kommet frem flere aktuelle ord og begreper for feltet. Jeg har i liten grad støtt på ordene i lærerutdanningen. Disse ordene er eksempler på ord jeg fant interessante og har benyttet noen av de som søkeord. Søkeordene jeg valgte var *fådelte*, *distrikt*, *nærmiljø*, *lokal*, *aldersblanding*, *sentralisering*, *utforming*, *organisering*, *fagmiljø*, *desentralisert* og *fulldelt*. *Fådelte*, *distrikt* og *aldersblanding* er direkte knyttet til fådelte skoler da de er fådelte og ofte ligger i distriktene. I tillegg er fådelte skoler i ulike grader aldersblandet. *Utforming* og *organisering* valgte jeg da det kan gi ulike opplysninger om skoler. *Utforming* og *organiseringen* av skoler er annerledes ved fådelte skoler enn ved fulldelte skoler. Med ordet *fagmiljø* forstår jeg at det er en gruppe mennesker, for eksempel lærere som har en felles forståelse for det de jobber med, felles arena de jobber på og felles lover og regler de må forholde seg til. Ved googlesøk av *fagmiljø* kommer det opp flere små skoler som diskuterer dette. Når jeg søker det opp i grunnbøker til lærerutdanningen som for eksempel Gunn Imsen *Lærerens verden* finner jeg ikke det ordet. *Sentralisering* er relevant da det er en av grunnene til at det blir færre fådelte- og distriktsskoler. *Nærmiljø* og *lokal* valgte jeg da distriktsskoler har flere muligheter i forhold til det lokale og nærmiljøet, enn det mange større skoler har. *Desentralisert* valgte jeg for den gang da desentralisert lærerutdanning ble innført var det et tiltak for å få flere utdannede faglærte lærere ut i distriktsskolene. *Fulldelt* valgte jeg å ta med da det er en motsetning til *fådelte* og at dersom det er nevnt kan det stå noe om motsetningen.

Jeg skriver disse begrepene inn i en tabell med antall ganger de forekom i de ulike tekstene. I retningslinje og studieplan har jeg valgt å fokusere på den innledende delen samt fagene PEL, praksis og norsk. Dette fordi at den innledende delen og fagene PEL og praksis har størst sannsynlighet for å kunne handle om fådelte skoler og deres kompetansebehov. Faget norsk har

jeg valgt da det er et kulturfag som alle studenter på 1.-7. trinn har. Ingen av søkeordene forekom i faget norsk og jeg har derfor valgt å se bort fra faget norsk. Fokuset har vært på hvor mange ganger ordene dukker opp i de delene av tekstene og ikke i de øvrige fagene eller innholdsfortegnelsen. I tabellen nedenfor viser tallene uten parentes hvor mange ganger ordene ble nevnt i de delene jeg har fokus på, som er *innledende del*, *praksis* og *PEL*. Tallene i parentes viser hvor mange ganger ordet ble benyttet gjennom hele teksten. Det er tallene uten parentes er de som vil være relevante å se på. Eneste unntak fra denne metoden er begrepet *organisering*. I min analyse har jeg bare tatt med setninger som kun har med organisering av skoler, undervisning eller likende og ikke av lærerstudiet. Jeg kopierte alle setningene som inneholdt søkeordene og limte dem inn i et eget analysedokument. Dokumentet hadde samme struktur som kapitlet 7.1.2 *Funn fra tekstanalysen*. Kapitlet starter med å ta for seg rammeplanen, deretter retningslinjene som er delt inn i den innledende delen, praksis og PEL. Til slutt tar det for seg studieplanen som også er delt inn i den innledende delen, PEL og praksis. Jeg leste tekstene, bortsett fra de fagene jeg ikke har valgt å fokusere på, og satte strek under det jeg fant interessant. Disse setningene ble også kopiert inn der de passet i analysedokumentet. Jeg skrev om disse sitatene til tekst i kapitel 7.1.2 som redegjør for funnene.

### 7.1.1 Tabell 1

Tabell 1 inneholder søkeordene for tekstanalysen og viser hvor mange ganger de forekom i de ulike analyserte tekstene. Tallene uten parentes er det som er gjeldende for de delene av tekstene jeg har fokusert på som er den innledende delen, PEL og praksis. Det som står i parentes er hvor mange ganger ordet forekom i hele teksten.

Søkeord	Rammeplan	Retningslinje	Studieplan
Fådelt	0	0	0
Distrikt	0	0	2
Nærmiljø	0	(3)	(1)
Lokal	2	(18) 2	(18) 7
Aldersblanding	0	0	0
Sentralisering	0	0	0
Utforming	0	1	1
Organisering <sup>3</sup>	(2)	(9) 2	(15) 0
Fagmiljøer	1	1	0
Desentralisert	0	0	0
Fulldelt	0	0	0

### 7.1.2 Funn fra tekstanalysen

Her har jeg valgt først å gå inn på funnene i rammeplanen, deretter retningslinjene og til slutt studieplanen. Funnene står omentrent i den rekkefølgen de forekommer i tekstene. Retningslinjen og studieplanen er også delt inn i innledende del, praksis og PEL.

#### 7.1.2.1 Rammeplan

Rammeplanen skriver at lærerutdanningenes faglige kvalitet skal være høy. Det skal være samspill mellom pedagogikk, fag, didaktikk og praksis. «(...) et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016). I tillegg står følgende setning; «Har inngående kunnskap om læringsteori og barns utvikling, danning og læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016). Som en ser i tabellen er *fagmiljøer* nevnt en gang i rammeplanen. Det er i forbindelse med at studieprogrammets helhet skal opprettholdes ved organisering og ledelse som involverer alle fagmiljøer som er av relevans. *Lokal* nevnes to ganger i rammeplanen. Første gang er: «(...)

<sup>3</sup> Som har med skoler å gjøre, ikke med lærerutdanningsstudiet

og legge til rette for at lokalt arbeids,- samfunns,- og kulturliv involveres i opplæringen» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016). Andre gang er at lokale planverk kan være nyskapende og føre til tilpasninger i forhold til retningslinjene (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016).

### 7.1.2.2 Retningslinje

I den innledende delen av retningslinjene er ordet *fagmiljøer* nevnt en gang og *organisering* to ganger. En setning i retningslinjen inneholder begge begrepene og handler om det samme som en setning i rammeplanen: studieprogrammets helhet skal opprettholdes ved organisering og ledelse som involverer alle fagmiljøer som er av relevans. Andre gang *organisering* nevnes er ved at en indikator for tilpasset opplæring er variasjon, det innebærer blant annet opplæringens organisering (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6 og 9). Det var også noen andre setninger i den innledende delen av retningslinjene jeg fant interessante. Det ene er: «Skolen har behov for at det samla lærerkorpset har brei kompetanse» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7). Den andre setningen, omhandler danningprosess som skal sørge for at studentene kan se saker fra flere sider, samt se ulike perspektiv i forbindelse med forskning av profesjonsutøvelsen. «Utdanningen skal sikre kompetanse for alle årstrinn som den retter seg mot og skal kvalifisere for å utøve omfattende og sammensatte oppgaver i en profesjonsrolle som stadig er i endring» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 8).

#### Praksis

Under praksis i retningslinjene er lokal nevnt to ganger. Første gang er ved å bruke de lokale og nasjonale planene i forbindelse med undervisning. Andre gang er: «(...) og involvere lokalt samfunns-, arbeids- og kulturliv i opplæringen» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 15-17).

#### PEL

I retningslinjene er det et kapittel om faget PEL. Her er det treff på ett av søkeordene, som var *utforming*, men det handlet om utforming av FOU-prosjektet (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 20). Det anser jeg ikke for å være relevant da det ikke har noe med utformingen av skoler å gjøre. En setning som jeg fant interessant var: «Studenten skal ruste seg til kritisk å analysere de utfordringer samfunn, kultur, livssyn og politikk representerer for lærerrollen og skolens virksomhet» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 18). En annen setning handlet om at studentene skal ha kjennskap til norsk skolehistorie og betydningen det har hatt. Det siste interessante i

kapitlet om PEL er: «Kan legge til rette for samhandling i klasser og grupper på trinn 1-7 og i ettertid kritisk analysere aktiviteten» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 20-21).

### 7.1.2.3 Studieplan

I den innledende delen av studieplanen er ordet *lokal* benyttet en gang hvor det står: «Kan bidra i innovasjonsprosesser knyttet til skolens virksomhet og legge til rette for at lokalt arbeids-, samfunns-, og kulturliv involveres i opplæringen» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 8). Andre interessante funn i denne delen av studieplanen handler om at studentene skal kjenne til blant annet barns læring og utvikling som forekommer i ulike kulturelle, sosiale og språklige settinger. Det kommer også frem at studentene skal ha kjennskap til andre arbeidsformer blant annet kreative arbeidsformer (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7-9).

#### PEL

Under kapitel om PEL i studieplanen forekommer søkeordene *utforming*, *lokal* og *distriktskole*. Studentene skal ha: «Inngående kunnskap om skolen som organisasjon og institusjon: utforming, ledelse og organisasjonskulturelle særtrekk» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 19). *Lokal* forekommer først ved å se en kobling mellom verdigrunnlaget til skolen og samfunnet nasjonalt og lokalt. Andre gang er i forbindelse med utviklingsarbeid som kan føre til nytenkning innen lokalsamfunnet og skolen. Det kommer videre frem at studentene skal dra på en *distriktskole* og at det i ettertid er noe som skal diskuteres på skolen. PEL tar også for seg norsk skolehistorie og betydningen den har hatt. Det nevnes at studentene skal ha kjennskap til betydningen av fellesskap med jevnaldrende på barneskolen (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 17-20).

Avansert forståelse for sammenheng mellom organisering, ledelse og læring på ulike nivå. Anvende forskningsbasert kunnskap i læring og utvikling av egen organisasjon, og i å analysere problemstillinger knyttet til skolen i samfunnet (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 19).

#### Praksis

I praksiskapitlene i studieplanen kommer det frem at studentene skal ut i praksis på grunnskoler som UIT har inngått partnerskapsavtale sammen med. Søkeordet *lokal* ble funnet fire ganger under praksis i studieplanen. Første gang er i forbindelse med å benytte lokale og nasjonale fagplaner for å forberede undervisning. Andre gang er ved å benytte lokale og nasjonale planer i både før, under og etterarbeid i forbindelse med undervisning. Tredje gang ved å være med på utvikling i arbeid med de lokale lærerplanene (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 10 og 33-35).

Siste gang lokal nevnes er: «(...) samt vise ansvar for samarbeid i praksisfellesskap hvor lokalt samfunns,- arbeids,- og kulturliv er involvert» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 35). *Distrikt* nevnes en gang i forbindelse med at studentene kan gjennomføre 4. års praksisperiode i utlandet eller ved en distriktskole. En siste setning jeg fant interessant er: «Selvstendig og sammen med andre planlegge og gjennomføre undervisning med fokus på elevvariasjoner, (...)» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 35).

#### **7.1.2.4 Oppsummering og første tolkning**

I dette underkapitlet følger en oppsummering og en første tolkning av funnene fra tekstanalysen. Jeg har valgt å dele det inn slik jeg ser det hensiktsmessig i forhold til hva som passer sammen og hvordan dette kan trekkes frem i diskusjonen. Først kommer funn knyttet til fådelt skole, kompetansebehov og utdanning. Deretter det som er tilknyttet organisering av skoler. Til slutt er det det som kan knyttes mot lokalsamfunnet.

I tekstene rammeplan, retningslinjer og studieplan blir ikke ordene *fådelt*, *fulldelt*, *desentralisert* og *sentralisering* nevnt. Ordet *fagmiljø* blir nevnt to ganger. Begge de setningene hvor ordet *fagmiljø* blir nevnt handler om at studieprogrammets helhet skal opprettholdes ved organisering og ledelse som involverer alle fagmiljøer som er av relevans. Det kommer frem at utdanningen skal ha høy kvalitet og lærerne samlet skal ha bred kompetanse. Studentene skal få kompetanse til å jobbe innenfor de års-trinn som studentens studieretning tilsier. De skal også se betydning av fellesskap med jevnaldrende. Studentene skal analysere utfordringer som påvirker skolen og lærerrollen. De skal kunne se saker fra flere sider og perspektiv, samt kjenne til skolehistorien i Norge og dens betydning. Studentene skal ha kjennskap til at barns læring og utvikling foregår i ulike miljø og til andre arbeidsformer. I tillegg skal studentene ha kjennskap til barns utvikling og læringsteori som handler om læring i forskjellige kontekster som for eksempel kulturelle og sosiale. Studentene skal ha praksis på skoler som universitetet har inngått partnerskapsavtale sammen med.

I rammeplan, retningslinje og studieplan er ordet *aldersblanding* ikke nevnt. Ordet *utforming* er nevnt to ganger. Den ene gangen er om FOU prosjektet som ikke er relevant i denne studien. Den andre gangen handler det om kunnskap om skolens utforming. *Organisering* nevnes to ganger, første gang ved lærerutdanningens organisering og organisering som gjelder alle fagmiljøer. Andre gang går på opplæringens organisering i forhold til tilpasset opplæring og variasjon. Tekstene får også frem at studentene skal ha forståelse for blant annet organisering,



læring og ledelse innen ulike grader. I tillegg at de skal kunne legge opp til samarbeid i grupper og klasser på 1.-7. trinn.

I de analyserte tekstene ble ordet *nærmiljø* ikke brukt. *Distrikt* ble nevnt to ganger. Dette var i forbindelse med at studentene skal på distriktskolebesøk og i ettertid ha seminar om dette på lærerutdanningen. På 4. året har studentene mulighet til å gjennomføre praksis ved en distriktskole. *Lokal* ble nevnt 11 ganger. Dette er i sammenheng med lokale planer og «legge til rette for at lokalt arbeids,- samfunns,- og kulturliv involveres i opplæringen» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016). *Lokal* knyttes også til verdigrunnlaget og nytenkning i forbindelse med lokalsamfunnet. Det blir også nevnt at det skal være samspill med samfunnet rundt skolen.

## 7.2 Analyse av intervju

Etter datamaterialet var samlet inn, transkriberte jeg intervjuene. Jeg leste igjennom intervjuene og markerte det jeg fant interessant i forhold til problemstillingen. Disse ordene/ setningene/ avsnittene ga jeg så en kode. Som nevnt i metodekapitlet sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) at koding innebærer å kategorisere. Kodene som ble benyttet er: *Forskjeller på fådelt og fulldelt skole, Kompetansebehov i fådelte skoler, Utdanning og fådelt skole, Organisering og endring, Oppgaver utenfor egen kompetanse og Lokalsamfunn og samarbeid*. Kodene ble valgt fordi noen av de kan knyttes til intervju spørsmålene eller at det også var noe viktig som kom frem i intervjuene. Deretter lagde jeg et dokument som hadde disse kodene som overskrifter og tilhørende kodede deler ble limt inn. I starten på disse setningene står det *1, 2, 3* eller *m* som viser om det er *informant 1, 2, 3* eller *meg* som har sagt det. Dette ble så kopiert inn i kapittel 7.3 og skrevet om og med noen sitater. Videre vil skolene nevnes som skole *A* eller *B* der det er relevant. Skole *B* består av to skoler og vil dermed noen plasser nevnes som skole *B1* eller *B2*. Alle informantene omtales som *han* uavhengig av kjønn. Dette gjøres fordi informantene og skolene skal holdes anonyme.

## 7.3 Funn fra intervjuanalysen

### 7.3.1 Forskjeller på fådelt og fulldelt skole

Det er flere forskjeller på fådelte og fulldelte skoler. Informant 1 mener at en forskjell er at fådelte skoler har færre elever som igjen fører til at en vil være tettere på elevene ved en fådelt

skole enn ved en fulldelt skole. Det er «færre ansatte både på assistentsiden, lærersiden og ledelsessiden» og en må ta på seg ansvar for flere ulike oppgaver enn i en fulldelt skole.

Informant 2 påpeker at «det krever noe helt annet av deg som lærer hvis du jobber i en fådelt skole, spesielt hvis du har klassetrinn som er slått sammen(...)». Å balansere det å ha to eller flere aldersgrupper samtidig er en av de største forskjellene. Som lærer har en flere ting å forholde seg til når en jobber med klasser som er slått sammen. En annen forskjell er det å balansere og skifte mellom flere aldersgrupper. En kan ha elever som er på helt forskjellige stadier i for eksempel skriving. Tilpassinger vil det være i vanlige klasser også, men utfordringene vil være annerledes når en har flere aldersgrupper sammen.

Informant 3 kommer med flere forskjeller mellom fådelt og fulldelt skoler. Skolen er ikke delt inn i trinn, men er aldersblandet og det er færre lærere. Det er oftere ett tettere samarbeid mellom barnehage og lokalsamfunn. Skoleledelsen får ofte tettere kontakt med elevene fordi det er normalt at en som jobber i administrasjonen må ha undervisningstimer. Dermed får man også møte elevene i undervisningssammenheng. Fådelt skoler kan være sårbare i og med at det er få elever. Det kan for eksempel være år der det ikke er noen som starter i 1. klasse, eller det kan være få klasser hvor det blir små miljøer for elevene med for eksempel tanke på venner og lek. Eksempel på utfordringer distriktskoler kan ha i forhold til byskolene er skyss, nedgang i elevtallet, gruppesammenslåinger og mangel på kompetanse. Fådelt skoler kan i noen tilfeller få ekstrakostnader, eksempelvis dersom de ikke har lærere med kompetanse i alle fag, da må de leie inn noen som kan ha for eksempel musikkundervisning. Det kan også være vanskelig å få tak i lærere med bred kompetanse og kompetanse i de fagene som det skal undervises i. Noen skoler velger fjernundervisning. Dette krever gode digitale ferdigheter, men kan også by på utfordringer i forhold til at man er avhengige av at det digitale utstyret og at nettet fungerer. Det gjør skolen sårbar hvis det ikke fungerer og da må lærerne ta utfordringen på sparket. En annen utfordring er at det kan være vanskelig å få tak i vikarer selv ved planlagt fravær. På en fådelt skole kan en ikke bare vise til de tre fagene og masteren en har fra lærerutdanningen og forvente at en bare kan undervise i de fagene.

Slik fungerer det ikke på en fådelt skole. Her må en være som poteten og det er fleksibiliteten og muligheten til å legge bort det du har planlagt og gjøre noe helt annet, eller at du plutselig må ta inn en helt annen elevgruppe og gjøre noe helt nytt. Eventuelt plutselig ha

matematikkundervisning for 1.-4. når du hadde tenkt å kjøre det opplegget for 5.-7., for du har jo et spenn bare der.

Jeg tolker at informant 3 mener at på en fådelte skole må en være fleksibel og kunne gjøre ting en ikke har planlagt eller påtatt seg oppgaver som er utenfor sin kompetanse.

### **7.3.1.1 Oppsummering og første tolkning**

Ut fra informantenes erfaringer med jobb i både fulldelte og fådelte skoler kom det frem at det er flere forskjeller. Jeg har valgt å dele funnene fra denne delen av intervjuet inn i læremessige forskjeller, samarbeid og organisatoriske forskjeller og konsekvenser av det. Læremessige forskjeller er at fådelte skoler har færre elever og ansatte. Det betyr at en har tettere kontakt mellom ansatte og elevene. Fådelte skoler er til ulike grader aldersblandet. Faglig må lærerne kunne undervise i fag de ikke har kompetanse til å undervise i. Ved fådelte skoler er det ofte tettere samarbeid med andre institusjoner i lokalsamfunnet. Organisatoriske forskjeller er mangel på kompetanse og utfordringer med å få vikarer. I tillegg kan det være nedgang i elevantallet. Konsekvenser av det som er nevnt i dette avsnittet er at lærere på fådelte skoler må være fleksible. Noen fådelte skoler benytter fjernundervisning og leier inn kompetanse over perioder for å få dekket fagene skolen selv ikke har kompetanse i. Dette fører til ekstrakostnader for skolene.

### **7.3.2 Kompetansebehov i fådelte skoler**

Når det er snakk om kompetansebehovene i fådelte skoler uttaler informant 1:

Det er jo en mye mer bred kompetanse vi har behov for. Det er jo helt tragisk, folk blir jo lurt ut i utdanninger som jeg tenker det er et fåtall av skolene som er så store at de har behov for det som nå tilbys, særlig på 5-10.

Med dette sitatet tolker jeg at informant 1 mener at fådelte skoler har behov for at lærerne skal ha en bred kompetanse med flere fag enn det som tilbys på lærerutdanningen i dag. Jeg tolker også at han mener det er få skoler som er så store at de får dekt opp undervisningen med lærere som har så få fag. På grunn av dette får informant 1 frem at han har sendt nyutdannede lærere rett på videreutdanning da de kommer ut fra lærerutdanningen med for få fag. Dette gjelder særlig de som går 5.-10. Informant 1 kommer også inn på at dette vil være store kostnader for skolen. Han har vært inne på tanken om å ansette personer på 1.-2. trinn med barnehageutdanning og master som er skolerettet. Informant 1 argumenterer med at: «vi alle

underviser jo i ting som vi ikke har fra grunnskoleutdanningen og spesielt tenker jeg de som er nyutdannede nå. Sånn må det jo bare være». Jeg tolker at informant 1 mener at som lærer må en ofte undervise i fag en ikke har fagkompetanse i og at dette gjelder spesielt de nyutdannede som har få fag. Informanten poengterer at det er vanskelig å se for seg en situasjon hvor lærere ikke kan undervise i alle fag.

Informant 2 uttrykker at klasseledelse og faglig fordypning er viktig å ha som lærer i en fådelt skole. Dette da en skal klare å balansere mellom aldersgrupper og etter informant 2 sin erfaring er det lettere å få dette til dersom en har en faglig fordypning. Man føler seg ikke like trygg når man underviser i fag en ikke har kompetanse i.

Informant 3 sier at fådelte skoler er mer avhengig av en allmennlærerutdanning. En lærer på en fådelt skole må med stor sannsynlighet undervise i fag en ikke har fagkompetanse i. Dersom en klarer å ha lærere med kompetanse i de ulike fagene er det likevel sårbart når en lærer er borte og det blir ufaglærte som må undervise i de fagene. Kompetansebehovet er bredt og det er vanskelig å oppfylle det fordi en ikke kan ansette mange ekstra lærere. På skole B2 er det spesielt vanskelig å få lærere med godkjent utdanning. De lærerne som har fagutdanning er ikke bosatt der og når det da kommer dager hvor det av værmessige årsaker ikke er mulig å komme frem, er skolen avhengig av å ha noen fastboende som jobber på skolen. Dette slik at skolen kan være i drift til tross for at de fagutdannede ikke er til stede.

#### **7.3.2.1 Oppsummering og første tolkning**

Kompetansebehovet som fådelte skoler er avhengige av er en bredere kompetanse enn det den nye femårige lærerutdanningen tilbyr. Av den grunn sliter fådelte skoler med å få full fagkompetansedekning.

#### **7.3.3 Utdanning og fådelt skole**

Informant 1 fortalte at det var endringer på lærerutdanningen som gjorde at han endte opp med en utdanning han trodde han ikke ble å få jobb med. Det ene faget var kanskje grunnen til at han likevel fikk seg jobb. I tillegg så informant 1 at flere nyutdannede må videreutdannes med en gang, da de har for få fag. Dette gjør at skolen blir sårbar fordi en lærer skal jobbe i redusert stilling samtidig som han tar videreutdanning. I noen tilfeller er denne læreren også kontaktlærer. Informant 1 får også frem at skolen får søkere som er relevante.

Informant 2 påpekte at da han gikk lærerutdanningen lærte de ikke noe om fådelte skoler. De var på distriktskolebesøk og at han fikk dra og observere mens en lærer underviste flere klasser samtidig. Dette var første møte med fådelt skole gjennom lærerutdanningen, og skjedde først da han var 4. års student. Videre sier informant 2:

Det er kanskje noe som en bør snakke mer om, og kanskje som lærer hvordan skal du takle de utfordringene som vil dukke opp, og ja, jeg vet ikke omså bare få inn noen som har erfaring og kan prate litt om det.

Jeg tolker at informant 2 mener det kan være lurt å få en lærer eller rektor med erfaring fra en fådelt skole til å snakke om hverdagen, utfordringene og tips i forhold til å jobbe på en fådelt skole. Det er faktisk en sjanse at for at en kan få jobb i en fådelt skole. Informant 2 sier at det er både fordeler og ulemper med å ha få fag og med fordypning i fagene i den femårige lærerutdanningen. En ulempe er at en bare har tre/fire fag og at en da sannsynligvis vil komme til å undervise i fag en ikke har kompetanse i. Man har derfor ingen knagger å henge det på når en skal undervise i fag en ikke har utdanning i. Fordelene med den femårige lærerutdanningen er at en får gått i dybden på de fagene en har valgt.

Informant 3 påpeker at de får godt kompetente lærere, men som har alt for få fag. Det er vanskelig for skolen å få dekt kompetanse innenfor alle fagene med de få lærerne som jobber på skolen. Dermed må skolen finne andre måter å løse dette på. De har blant annet intensivert musikkundervisningen over kort tidsrom eksempelvis en uke og leid inn noen til å ha undervisningen. Det blir veldig gode opplegg og i tillegg er de andre lærerne også inne og kan hjelpe til, med mindre de ikke må være vikar i andre klasser. Ulempen er at det påfører skolen ekstra kostnader. I tillegg benytter skolen seg av fjernundervisning. Som nevnt i kapitlet 7.3.1 om forskjeller mellom fådelte og fulldelte skoler kan ikke en lærer bare ha fokus på sine fag når han har for få fag. En er nødt til å være fleksibel og også kunne undervise i andre fag. Dette er noe enkelte takler bra, mens andre ikke fullt så bra. På skole B1 ser en at det er flere gode lærere som kommer og jobber der i ett år, men som finner ut at det ikke er noe for dem. Skolen må dermed finne ny lærer til nytt skoleår. Dette blir en usikkerhet både for ansatte på skolen og for elevene. Med tanke på utdanning og fådelt skole sier informant 3: «Jeg vil påstå at for oss blir den (utdanningen) ikke riktig. Vi lider av at vi ikke får ut lærere med mange fag som en har undervisningskompetanse i og med et bredt spenn». Han ser at det kan være utfordringer med allmennlærerutdanningen, men når det blir en liten skole med få lærere vil det være vanskelig

å dekke kompetansebehovene i alle fag. Spesielt hvis en kommer ut med masterutdanning hvor 1.-7. har fire fag og 5.-10. har tre fag. Videre blir det nevnt at de som går 1.-7. er bedre tilpasset fådelt skoler enn 5.-10., da 1.-7. har ett fag mer. «Man blir litt mellom barken og veden på hva du skal velge og hva en må prioritere». Et viktig moment er at en må ha interesserte søkere, men for mange er ikke fådelt distriktskole førstevalget. Det kan være grunnen til at noen bare jobber der ett år.

### **7.3.3.1 Oppsummering og første tolkning**

Informantene mener den femårige lærerutdanningen ikke passer til fådelt skoler. Nyutdannede har for få fag, og dermed har 1.-7. trinns lærere større sannsynlighet for å få jobb da de har ett fag mer enn 5.-10. trinns lærere. De som går/har gått den femårige lærerutdanningen har heller ikke lært noe om fådelt skoler. Noen av de har vært på distriktskolebesøk, men det er ikke nødvendigvis på fådelt skoler.

### **7.3.4 Organisering og endring i skolen**

Under intervjuene kom det frem at det har vært endringer i elevtallet på skole A. Det hadde vært høyere elevtall på skolen tidligere, så hadde det sunket før det i det siste hadde økt igjen. Både elevtall og gruppeinndeling er noe som varierer fra år til år. På skole B er elevtallet synkende, men det har også vært svingninger tidligere. Av andre endringer blir behovet for økt digitalkompetanse nevnt, samt det å ha midler til å kjøpe utstyr som er tilstrekkelig å ha til undervisningen. En annen endring er at det er flere politiske vedtak i dag, eksempelvis fritt skolevalg. Informant 3 sier det kan være flere gode og fornuftige grunner til å velge å gå på en annen skole. Distriktskolene vil likevel bli mer sårbare av at elever velger å gå på andre skoler.

#### **7.3.4.1 Oppsummering og første tolkning**

Elevtallet og gruppedelinger er noe som ofte varierer fra år til år. Noen fådelt skoler har synkende elevtall. Alle fådelt skoler har en organisering som gjør at noen trinn er slått sammen og får undervisning i samme rom. Andre endringer er bruk av digitale verktøy. I tillegg er det flere politiske vedtak som skolene må ta hensyn til og som styrer skolene. Eksempel på politisk vedtak som kan ha noe å si for fådelt skoler er fritt skolevalg.

### **7.3.5 Oppgaver utenfor egen kompetanse**

I forhold til å ta på seg oppgaver utenfor egen kompetanse får informant 2 frem at han må undervise i fag han ikke har utdanning i. Det har derimot ikke nødvendigvis noe med at det er en fådelt skole. I og med at det er en liten skole må en gjerne ta på seg andre oppgaver også,

som for eksempel bibliotek eller HMS ansvar. Som en kan se i intervjuguiden så ble ikke rektorene spurt om de har tatt på seg oppgaver utenfor deres kompetanse. Likevel kom det frem at det er veldig vanlig i fådelte skoler at en utfører oppgaver utenfor sin kompetanse, blant annet ved å undervise i andre fag enn en selv har utdannelse i. Dersom det er fravær kan en også risikere å måtte undervise i fag og på trinn som ikke er i samsvar med den utdanningen en har. En må derfor som lærer på en fådelt skole kunne være fleksibel.

### **7.3.5.1 Oppsummering og første tolkning**

Når en jobber ved en fådelt skole kan man risikere å måtte ta arbeidsoppgaver som ligger utenfor eget kompetansefelt. Eksempelvis kan det være å undervise i både ett eller flere fag hvor en ikke har kompetanse. Det kan også være at en må undervise eller ta vikartimer på trinn en ikke har utdannelse til å undervise. I tillegg kan en bli pålagt ansvarsområder i forhold til skolebibliotek, rådgivningstjeneste, elevrådskoordinator og HMS.

### **7.3.6 Lokalsamfunn og samarbeid**

I forhold til lokalsamfunn og samarbeid blir det nevnt at skole A har samarbeid med en gård hvor elevene drar på besøk. Ellers benytter de naturen mye. De har i tillegg nettverkssamarbeid med andre skoler, både i egen og annen kommune. Skole B er med i ett av de samme nettverkene som skole A, hvor det er et forum hvor det diskuteres utfordringene med å være en fådelt skole og måter en best kan løse de. Nettverksmøtene sparer skolene både for bruk av reiseutgifter og reisetid. Skole B1 får også frem at det er bredt samarbeid mellom skolen, SFO og barnehagen. Både med at de møtes ofte og at SFO bytter på å være på skolen og i barnehagen. De ansatte kan også jobbe innen flere lokaliteter. Informant 3 sier skolen har nær tilknytning til lokalsamfunnet og nærmiljøet og blir et samlingspunkt i distriktet. Skolen er også ute etter å kunne bruke nærmiljøet på best mulig måte. Skole B er sammensatt av to skoler som har mye samarbeid med hverandre for eksempel med at noen av klassene på den ene skolen kommer fast en gang i uken til den andre skolen. Skolen har også samarbeid med næringslivet i området. Bygdelaget har mye å si inn mot skolen blant annet gjennom FAU. Skolen bruker kunnskapen fra lokalkjente personer blant annet i forholdt til turgåing hvor de kan innhente veiledning og råd. Ofte blir de lokalkjente med på turene. Skolen har også et gjensidig samarbeid med nærbutikken ved at skolen handler der og får gratis frukt fra butikken. Informant 3 sier: «Sånn at lokalsamfunnet er som sagt godt integrert i skolen og motsatt (...)». Skolen har også samarbeid med en annen skole for bruk og lån av svømmehall.

### **7.3.6.1 Oppsummering og første tolkning**

Fådelte skoler har et godt samarbeid med lokalsamfunnet. Dette kan innebære samarbeid med nærbutikk, personer og bedrifter i lokalsamfunnet slik som gårdsbesøk, fiskeoppdrettsanlegg. Fådelte skoler som er lokalisert i distriktene har større mulighet til å bruke naturen til læringsarena. De har ofte et tettere samarbeid med andre skoler og barnehager.



## 8 Diskusjon

Før diskusjonen vil jeg på ny henviser til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

*Hvordan er samsvaret mellom den femårige grunnskolelærerutdanningen og kompetansebehovene i fådelte skoler?*

- 1. Hva sier grunnskolelærerutdanningens rammeplan, retningslinje og studieplan om fådelte skoler og deres behov?*
- 2. Hva beskriver ansatte i fådelte skoler som kompetansebehov i fådelte skoler?*

For å svare på dette vil jeg se funnene fra analysene i sammenheng og diskutere dem opp mot teori/forskning. Jeg har valgt å starte med fådelte skoler og kompetansebehov. Deretter lokalsamfunn. Så kommer fådelt skole og lærerutdanningen. Til slutt hvorfor satse på fådelte skoler/ bygdeskoler og hvordan.

### 8.1 Fådelt skole og kompetansebehov

Dette underkapitlet starter med organiseringen av fådelte skoler. Deretter blir det sett på kompetansebehov og utdanning knyttet til fådelte skoler. Det diskuteres så hvordan fådelte skoler løser utfordringer i forhold til kompetansebehov. Underveis i underkapitlene vil funn sammenlignes og diskuteres opp mot teori/forskning.

#### 8.1.1 Organisering av fådelte skoler

Fådelte skoler kjennetegnes ved aldersblandede klasser. Det kan være fra to til flere klasser som er slått sammen. Det er dermed en annen organisering på fådelte skoler kontra fulldelte skoler. Tekstene som er analysert har ikke nevnt aldersblanding i det hele tatt. Skolens utforming og organisering er nevnt et par ganger. Ikke alt er like relevant for problemfeltet, men å ha kunnskap om skolens utforming er relevant. Jeg argumenterer for at studentene burde lære om ulike utforminger av skoler, inkludert fådelte skoler. Dette da det er stor sannsynlighet for at noen av studentene vil begynne å jobbe på en fådelt skole og de burde da også ha kunnskap om denne typen utforming. Det står ingen steder at lærerutdanningen bare skal undervise om fulldelte skoler. Det nevnes at studenter skal kunne legge opp til samarbeid i grupper og klasser på 1.-7. trinn (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 21). Dette kan tolkes som at en kan legge opp til samarbeid på tvers av trinn, slik at det blir aldersblanding som det også er i fådelte skoler. Det er derimot ikke sagt at det skal være på tvers av trinn. Det vil være opp til hver enkelt universitetslærer hvordan de tolker det.

Ordene som kan knyttes opp mot organisering av fådelte skoler er lite nevnt i tekstene som er analysert, og av ordene som nevnes er det lite som har relevans for mitt arbeid. Noe av det som nevnes og som kan knyttes mot fådelte skoler er avhengig av hvordan universitetslærerne tolker tekstene. Jeg finner liten sammenheng mellom det informantene sier om organiseringen av fådelte skoler og det som fremkommer, eller ikke fremkommer i tekstanalysen.

### **8.1.2 Fådelte skole**

I studieplanen kommer det frem at studenter som tar integrert master for 1.-7. trinn vil gå ut med fire fag og med fordypning i et av fagene. I tillegg kommer masteroppgaven i fagdidaktikk eller begynneropplæringen. En vil da ha 30 studiepoeng i alle fagene utenom fordypningsfaget hvor en vil ha 45 studiepoeng (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 3 og 5). Dette viser at de som har denne utdanningen vil ha større fordypning. Derimot vil studentene få færre fag enn ved for eksempel den tidligere allmennlærerutdanningen. I tekstene som er analysert står det at lærerne samlet skal ha en bred kompetanse (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7). Informantene kommer derimot frem til at fådelte skoler trenger en bredere kompetanse enn det som nå tilbys. Det viser seg at det er vanskelig for fådelte skoler å få lærere som til sammen vil ha kompetanse innenfor alle fag. Samt at lærere med femårig lærerutdanning generelt har for få fag.

Studentene skal ha kompetanse til å jobbe på alle års-trinnene som studieretningen de har gått tilsier (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 8). Det sies ikke noe om studentene lærer å undervise flere av de trinnene samtidig, noe som ville vært hensiktsmessig å ha kjennskap til i forhold til fådelte skoler. Å evne å ha flere perspektiv kan tolkes dithen at studentene skal evne å se ting ut fra ulike skolers synsvinkler. Slik vil fådelte skoler kunne være ett perspektiv. Dette er ikke nevnt i de analyserte tekstene og dermed opp til hvordan hver universitetslærer tolker det. Min egen og informant 2's erfaring vedrørende fådelte skoler er at dette er et tema som ikke blir tatt opp i lærerutdanningen. Universitetet i Tromsø (2016, s. 20) skriver i studieplanen at studentene skal på distriktskolebesøk, noe informant 2 hadde vært på. Noen dro til fådelte skoler, men ikke alle. Fellesskap med jevnaldrende vil bli spesielt på fådelte skoler på grunn av at noen eller alle elevene går i klasse i lag med flere enn bare sine jevnaldrende. Dette er et tema som burde vært tatt opp til diskusjon i lærerutdanningen etter et besøk på distriktskole.

Det er ikke alle studenter som drar til fådelte skoler på distriktskolebesøk. Studentene har praksisplass på skoler med samarbeidsavtale mellom praksisskolen og universitetet (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 10). Dermed legges det ikke opp til at studentene på eget

initiativ kan dra i praksis på fådelte skoler. Den eneste muligheten er det 4. studieåret hvor studentene kan dra til distriktskoler. Den ene informanten foreslo at det kunne være en ide at en lærer fra en fådelt skole kom til universitetet for å snakke med lærerstudentene om fådelte skoler. Dette for å bevisstgjøre studentene på hvordan det er å jobbe i en fådelt skole. Det kan også åpnes for diskusjon om fordeler og utfordringer slike skoler har. Denne type informasjon og diskusjon kan være bra da de analyserte tekstene får frem at studentene skal kunne analysere utfordringer som påvirker skolen og lærerrollen.

Studentene skal ha kjennskap til at barns læring og utvikling foregår i ulike kontekster (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 7). En kan stille spørsmål ved hva de ulike kontekstene innebærer. Det kan for eksempel knyttes mot fådelte skoler, men det igjen blir opp til universitetslærerens tolkning. Det nevnes også i de analyserte tekstene at studentene skal ha kjennskap til skolehistorien i Norge (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 13). Da kan for eksempel dette med sentralisering komme opp, fordi det er noe som har formet skolene slik de er i dag. Sentraliseringen er en av grunnene til at det er blitt færre distriktskoler og flere byskoler. I en slik sammenheng kan også distriktskoler tas opp til diskusjon, da det tidligere var mye mer fokus på slike skoler som det også var flere av. Men om det er dette fokuset lærerutdanningen vil ha vil være opp til universitetslærernes tolkning. Informant 2 sier og i tillegg har jeg erfart at universitetslærerne ikke tolker det til fordel for fådelte og distriktskoler fordi lærerutdanningen ikke nevner fådelte skoler.

Ingen av de analyserte tekstene har nevnt noe om fådelte skoler. I innledningen skriver jeg at det var 1/3 av skolene i Norge som var fådelte i 2000/2001 (Statistisk sentralbyrå, 2001). I 2017/2018 var det 29 % av skolene i Norge som hadde færre enn 100 elever (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skoler som har færre elever enn 100 er ofte fådelte, og det finnes også skoler med fler enn 100 elever som er fådelte. Dette viser at det fortsatt er et stort antall fådelte skoler i Norge. Dermed kan en undres over hvorfor fådelte skoler ikke nevnes i rammeplanen, retningslinjene eller studieplanen for lærerutdanningen 1.-7. trinn, samt hvorfor lærerutdanningen ikke differensierer mer mellom fulldelte og fådelte skoler i undervisningen. På bakgrunn av diskusjonen ovenfor argumenterer jeg for at det er svært liten sammenheng mellom det som kommer frem i de analyserte tekstene og i lærerutdanningen om fådelte skoler og disse skolenes kompetansebehov.

I Karlberg-Granlund sin forskning kommer det frem at det er stor forskjell på å jobbe i en fådelte skole kontra en fulldelt. Lærerne i Karlberg-Granlund forskningen påpekte at etter en stund, når de var blitt kjente med systemet på den fådelte skolen begynte de å trives. Lærerne måtte også bruke tid på å se hva som fungerte best på en slik skole, men det var mer åpenhet for fleksible løsninger (Karlberg-Granlund, 2009, s. 107 og 130). Mitt inntrykk er at informantene mine trivdes godt med å jobbe på en fådelte skole. Jeg argumenterer for at lærerstudenter burde få bli kjent med fådelte skoler gjennom sitt studium. Da vil fådelte skolars system være kjent og det kan diskuteres hvordan en kan få ting til å fungere bra i en fådelte skole. Med kjennskap og kunnskap til fådelte skoler kan det føre til at flere ønsker å søke jobb i fådelte skoler.

### **Hvordan løser fådelte skoler utfordringene i forhold til kompetansebehov**

Gjennom intervjuene kom det frem at det er utfordringer med å løse kompetansebehovet i fådelte skoler. Det er færre ansatte som skal klare å dekke alle fagene på skolen. Noen skoler har både barne- og ungdomsskole på samme skole. Det skal klaffe godt om lærerne tilsammen klarer å dekke alle fagene. Dersom det er mange med allmennlærerutdanning er det større sannsynlighet for at det kan gå. Er det derimot flere med den 5-årige lærerutdanningen som har færre fag, vil dette gjøre det utfordrende å ha kompetanse i alle undervisningsfag. På grunn av dette er det flere skoler som velger å sende lærere, inkludert de nyutdannede, på videreutdanning. Lærernes videreutdanning og vikarbehov i de periodene fører til ekstra utgifter for skolen.

Noen fådelte skoler som ikke har lærere med kompetanse i alle fag, velger å løse det på andre måter, eksempelvis gjennom fjernundervisning. Elevene får da undervisning via videokonferanser hvor det sitter en lærer et annet sted i Norge og underviser dem. Skolene må også betale for fjernundervisning. Det gjør at skolene er avhengig av at nett og digitalt utstyr fungerer. Nettverket kan være sårbart dersom det ikke har nok kapasitet. På den ene skolen kom det også frem en annen utfordring. Noen ganger er været så dårlig at det av transportmessige årsaker ikke er mulig for lærerne å komme seg til skolen. Det er noe som også kan være tilfeller for andre skoler som ligger geografisk utfordrende til i forhold til transport og værmessige årsaker. På grunn av dette må skolen ha ansatte som bor i nærheten slik at skolen ikke må holde stengt på slike dager. På en annen skole gjennomførte de musikkundervisning intensivt over en periode. De hadde ikke musikk lærere på skolen, og leide inn noen til å ha musikkundervisningen over en periode. Resultatet ble bra, men det igjen førte til ekstra lønnskostnader for skolen. Eksemplene viser utfordringer og utgifter mange fulldelte skoler

ikke har. Fådelte skoler er i flere tilfeller nødt til å velge andre løsninger og være kreative slik at skolehverdagen fungerer best mulig. Viktigheten av å være fleksibel ble tatt opp av informantene. Det innebærer både å undervise i fag en ikke har, å undervise på trinn utenfor den utdanningen en har og i tillegg evne at dagene ikke alltid blir som planlagt. Informantene til Karlberg-Granlund støtter opp det å måtte være fleksibel i fådelte skoler (Karlberg-Granlund, 2009, s. 107). Fådelte skoler eller distriktskoler har også utfordringer med å få vikarer, noe som også medfører at lærerne må ta oppgaver utenfor eget kompetanseområde.

### **8.1.3 Oppgaver utenfor egen kompetanse**

Flere av informantene fikk frem at en som ansatt i fådelte skoler ofte må undervise i andre fag eller trinn enn det en har utdanning i. Dermed har jeg valgt å se på betydningen av fag og trinnvalg i lærerutdanningen. Det finnes flere lærerstudier differensiert ut fra hvilke trinn en skal undervise på. En kan rette seg mot 1.-7. trinn, 5.-10. trinn eller 10.-13 trinn. Jeg har som tidligere nevnt valgt å ha fokus på 1.-7. da dette er det studiet jeg tar. Skolene hvor jeg har gjennomført intervjuene er enten 1.-7. eller 1.-10. skoler, noe som gjør det relevant å se på utdanningen 1.-7. Når en tar 1.-7. trinns lærerutdanningen går en ut med fire fag. Det er også mange som har 5.-10. trinns utdanning som jobber i barneskolene og de går ut med tre fag fra lærerutdanningen. Dette viser at en som har den 5-årige masterutdanningen har færre fag enn de som gikk allmennlærerutdanningen som kunne gi opp til 10 fag (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Som noen av informantene sa er dette en grunn til at de er nødt til å undervise i andre fag enn bare de fagene de selv har utdanning i. Det samme gjelder for undervisning på ulike trinn. Dersom en jobber på en 1.-10. skole og har gått 1.-7., så kan det hende en må ta timer på ungdomstrinnet. Det er heller ikke uvanlig at lærere fra 5.-10. trinn underviser på 1.-7. trinn. Antonsen, Jakhelln og Bjørndal (2019, s. 1 og 16) har kommet frem til at barneskolene trenger faggeneralister som har flere fag. I tillegg skriver de at nyutdannede lærere må bruke tid på å sette seg inn i andre fag når de skal undervise i de fagene de ikke har kompetanse i. Jeg ser det kan være en utfordring for en nyutdannet lærer å gå inn å ta et fag en ikke har kompetanse i, i motsetning til en erfaren lærer som har en yrkeskompetanse i å være lærer. Dette mener jeg kan knyttes opp mot det å utføre oppgaver som er utenfor deres kompetanse og at nyutdannede i dag har for få fag i forhold til det som er behov i barneskolene. Jeg tolker det til at det er lite samsvar mellom lærerutdanningen og det som er realiteten i fådelte skoler, da lærerutdanningen setter begrensninger i forhold til fag og trinn.

Å utføre oppgaver utenfor egen kompetanse kan knyttes til rekontekstualisering. Som nevnt i litteraturkapitlet innebærer rekontekstualisering å knytte ny kunnskap til sin egen praksis for at det skal bli nyttig for en selv og praksisen (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 92-94). I og med at lærerutdanningen ikke nevner *fådelte skole* vil nyutdannede lærere måtte rekontekstualisere det de i utdanningen har lært over til deres praksis i en fådelte skole. Dette for at det de har lært på lærerutdanningen skal gi mening i den skolehverdagen de har. Mye tilsier at også de som begynner å jobbe i fulldelte skoler må rekontekstualisere kunnskapen sin til praksis, men det er mye som tilsier at nyutdannede lærere ved fådelte skoler må gjøre dette i enda større grad. Grunnen til det er at lærerutdanningen har tatt mest utgangspunkt i fulldelte skoler og at det dermed kan bli en større utfordring å knytte kunnskapen til fådelte skoler.

Saga Corporate Advisors (2011) definerer kunnskap som noe mer enn bare utdanning. Det innebærer også arbeidserfaring og at kompetansen fortsetter å utvikles. Det kan skje gjennom flere erfaringer eller at man videreutdanner seg. Jeg tenker at som student ved den femårige lærerutdanningen vil en få fagkompetanse. Gjennom praksisperiodene legges det også opp til at en vil kunne få noe arbeidserfaring, men det er i hovedsak fra fulldelte skoler. Etter endt lærerutdanningen hvor en har tilegnet seg fagkunnskap har en liten erfaring fra fulldelt skole og sannsynligvis ingen erfaring fra fådelte skole. Det vil si at nyutdannede må tilegne seg kompetanse gjennom arbeidslivet. En kan undre seg om det legges opp til en utdanning hvor mye av kunnskapen skal rekontekstualiseres i arbeidslivet eller om en må videreutdannes. Jeg tenker at kompetansebehovet har forandret seg fra da det var allmennlærerutdanning til den femårige masterutdanningen. Utdanningen bør legge opp til at studentene får kompetanse som er relevant for kompetansebehovene som er og vil bli i arbeidslivet.

## 8.2 Lokalsamfunn

I dette underkapitlet vil jeg se på mulighetene de fådelte skolene har i forhold til lokalsamfunnet. Dette vil sees opp mot det rammeplanen, retningslinjene og studieplanen får frem om lokalsamfunnet, og knyttes opp mot teori og forskning.

I rammeplanen, retningslinjene og studieplanen blir *nærmiljø* ikke nevnt. *Distrikt* blir nevnt to ganger i de analyserte tekstene i forbindelse med at studentene skal ha et distriktskolebesøk. I tillegg kan studentene velge å gjennomføre praksis fjerde året ved en distriktskole (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 35). Noen av de som drar på distriktskolebesøk drar på fådelte skoler og kan

dermed få litt kjennskap til fådelte skoler. Som nevnt tidligere er det ikke sikkert studentene drar på fådelte skoler selv om de drar på distriktskolebesøk.

*Lokal* blir nevnt 11 ganger i de analyserte tekstene. Mye av det handler om lokale planer og lokalt arbeidsliv. Lokale planer<sup>4</sup> gir skolene en mulighet til å lage egne planer hvor de kan trekke inn lokale forhold. Det står også om verdigrunnlaget og nytenkning i forbindelse med lokalsamfunnet. I tillegg står det at det skal være samspill med samfunnet rundt skolen (Universitetet i Tromsø, 2016, s. 19). Dette viser at lokalsamfunnet er delvis vektlagt i de analyserte tekstene. I intervjuene kom det frem at lokalsamfunnet var viktig for fådelte skoler. Som nevnt i litteraturkapitlet viser Solstad til en spørreundersøkelse. Denne viste at det var flest lærere ved fådelte skoler som så på *lokal tilpasning og lokalt lærestoff* som svært viktig i forholdt til en enhetsskole (Solstad, 2004, s. 67). Dette er med på å understreke hvor viktig lokale tilpasninger er for fådelte skoler.

I intervjuene kom det fram at lokalsamfunnet spiller en stor rolle og er integrert i de fådelte skolene gjennom samarbeid mellom skolene og lokalsamfunnet. For eksempel bruker de lokalsamfunnet i undervisningen både ved å benytte områdene i nærheten og ved samarbeid med bedrifter og personer. Den ene informanten påpekte at skolen blir et samlingspunkt i bygda, noe også Skaare (2009, s. 85-86) påpeker. Melheim skriver at det er viktig å utnytte potensialet i nærmiljøet og det at skolen ligger i bygda. Eksempelvis kan en ta nærmiljøet med inn i undervisningen og en kan ha samarbeid mellom skole og barnehage i forhold til å oppleve lokalsamfunnet. I tillegg kan man benytte skolen til ulike arrangement og man kan oppfordre elevene og foresatte til å arrangere sosiale sammenkomster på skolen (Melheim, 2009, s. 17-24). Informantene mine påpeker også viktigheten med lokalsamfunnet. De utnytter lokalsamfunnet i flere sammenhenger og de har godt samarbeid med barnehage, bedrifter og personer i nærheten. Dette viser noen av mulighetene distriktskolene har, og når skolen blir et samlingspunkt i bygda fører det til enda flere muligheter. I byene er det flere skoler, men de blir ikke et samlingspunkt på samme måte som distriktskolene. Dette fordi en distriktskole kan samle hele bygda. Det er små forhold og tettere relasjoner. Et eksempel fra skole A viser at de har et samarbeid med en gård hvor de drar for å delta på lamming, slakting og annet gårdsarbeid. Mange byskoler har ikke denne alternativet. Dette er derimot en verdifull mulighet distriktskolene har, og det kan virke som det er lettere å skape samarbeid med bedrifter og

---

<sup>4</sup> Lokale planer gjør at skolene får mulighet til å utvikle og tilpasse opplæringen til klassene og elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

personer i nærområdet. Elevene får delta og se hvordan ting fungerer, og de kan få snakke med personer som har ekspertiser innen ulike felt. Det gir elevene læring i praksis. Kaja Amalie Engan skrev i 2017 en masteroppgave innen lektorutdanningen 8.-13. trinn om fådelte bygdeskoler. Hun trekker også inn det at skolen benytter lokalsamfunnet og at lokalsamfunnet også benytter skolen. Engan skriver at det kan være med på å gi elevene større tilhørighet til lokalsamfunnet deres (Engan, 2017, s. 56).

Tekstene rammeplanen, retningslinje og studieplanen har noe fokus på lokalsamfunnet, men ikke mye. Fådelte skoler og distriktskoler ser på lokalsamfunnet som viktig. Det er dermed noe, men lite samsvar mellom informantenes mening om lokalsamfunn og det de analyserte tekstene skriver om lokalsamfunn.

Solstad har som nevnt i litteraturgjennomgangen lagt nivåer i forhold til relasjonen mellom skole og lokalsamfunnet. Nivåene er: *Den samfunnsignorante skolen*, *Den samfunnspassive skolen* og *Den samfunnsaktive skolen* (Solstad, 2004, s. 64-65). Jeg tolker det dithen at fådelte skoler og distriktskoler vil ligge mellom nivå 2 og 3. Dette fordi de fådelte skolene og distriktskolene ikke er opptatte av å være lik alle andre skoler som nivå 1 tilsier. De har heller ikke like mange skoler i nærheten å sammenligne seg med. Det å skulle være lik andre vil gjøre det vanskeligere å få lokalsamfunnet inn i skolen. Fådelte skoler benytter lokalsamfunnet i undervisningen som et pedagogisk verktøy, slik som nivå 2 tilsier. Jeg vil ikke si at de fådelte skolene er samfunnspassive, men samfunnsaktive som nivå 3 tilsier. Jeg er derimot ikke enig i at alt nivå 3 nevner, er gjeldende for fådelte skoler. Det er ikke slik at fådelte skoler må ta medansvar for forhold ellers i lokalsamfunnet, men fådelte skoler og distriktskoler blir gjerne benyttet av lokalsamfunnet.

Kunnskapsdepartementet får frem: «Læring skjer ved at det ukjende blir forstått ut fra det kjende» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Melheim undrer på hvordan man skal få elevene til å bli aktive samfunnsborgere dersom de går på skoler som er langt unna deres boplass. Dette er også noe jeg undrer på. Det kan bli vanskeligere for elevene å forstå noe ukjent når de ikke har det kjente nærmiljøet å forstå det utfra.

### **8.3 Fådelte skole og lærerutdanningen**

Dette underkapitlet diskuterer utviklingen av lærerutdanningen med tanke på fådelte- og distriktskoler. I tillegg til hvilke politiske signaler som sendes ut.



På slutten av 1970-tallet ble det innført desentralisert lærerutdanning. Dette ble gjort på bakgrunn av lærmangel ute i distriktene. Variasjonen var stor fra kommune til kommune i hvor stor grad av lærmangel de hadde. Noen så på den desentraliserte lærerutdanningen som en kriseløsning, mens andre så på det som et alternativ til den eksisterende lærerutdanningen og dermed en langsiktig plan. Studentene hadde praksis der de bodde, og den desentraliserte lærerutdanningen gjorde lokale tilpasninger hvor de hadde muligheter til å trekke lokalsamfunnet inn. Dette viser at den desentraliserte lærerutdanningen fokuserte på lokalsamfunnet og med tilhørigheten til studentenes bosted. På bakgrunn av dette ble det opprettet kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet. Den desentraliserte lærerutdanningen var i utgangspunktet treårig, men mange søkte om vitnemål etter to år (Skjelmo, 2007, s. 135, 196-197 og 204-205).

Jeg vil argumentere for at flere av tankene bak desentralisert lærerutdanning er bra. Det er viktig å gjøre tiltak mot lærmangel. Ofte er det distriktskoler som sliter med lærmangel, men dette kan variere fra kommune til kommune. Den desentraliserte lærerutdanningen la opp til at studentene tok praksisperioden der de bodde og det kan være hensiktsmessig i forhold til å få lærere der behovet var. Jeg tenker det kan være lurt at studenter kan få oppleve flere typer skoler. Dersom studentene får erfaringer fra for eksempel distriktskoler og fådelte skoler kan det hende flere vil jobbe på slike skoler. Den desentraliserte lærerutdanningen la også vekt på å trekke inn lokalsamfunnet, noe som kom frem i forrige underkapittel 8.2, og som også jeg synes er viktig. Med at flere søkte om å få vitnemål etter to år med desentralisert lærerutdanning tror jeg mange studenter ikke fikk all den kompetansen de burde sitte igjen med etter endt lærerutdanning.

Jeg har ingen forutsetninger til å si noe om den faglige kvaliteten på den desentraliserte lærerutdanningen. Jeg mener at den ordinære lærerutdanningen kan ta med seg noen av tankene bak den desentraliserte lærerutdanningen, eksempelvis ved å benytte lokalsamfunnet og gjøre lokale tilpasninger og gi studentene praksiserfaringer fra ulike typer skoler. Det er nylig gjort tiltak både i forhold til å få flere lærere og for at lærere skal videreutdanne seg slik at de innfrir de nye kompetansekravene. Regjeringen gir økonomisk støtteordning til de kommunene som ønsker å gi lærere videreutdanning. Det er også gjort tiltak for å få flere lærere ved at studentene etter endt lærerutdanning kan søke om å få slettet deler av studielånet. Det gjelder alle som tar lærerutdanning med master, men de som går 1.-7. trinn kan få mer av lånet slettet. Hvis en i tillegg jobber tre år i Nord-Norge vil en kunne få slettet mer av studielånet

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at det fortsatt gjøres tiltak for å få flere lærere og flere lærere i Nord-Norge, hvor det fortsatt er mangel på kvalifiserte lærere.

Der er dermed ikke sagt at distriktene i Nord-Norge vil få flere kvalifiserte lærere da mange muligens vil søke seg til mer sentraliserte strøk. Dersom lærerutdanningen hadde hatt bedre fokus på distriktene og fådelte skoler mener jeg det hadde blitt større lærerdekning og faglig kompetanse i distriktene. Den nye grunnskolelærerutdanningen legger opp til færre fag enn allmennlærerutdanningen og dette er noe som burde bli sett nærmere på av politikerne, både om det er distriktsvennlig og hvilke konsekvenser det vil få i fremtiden. Min erfaring gjennom jobbsøking og intervju er at 1.-7. trinns lærere er mer ettertraktet enn 5.-10. trinns lærere. I utlysningstekstene var det også flere skoler som skrev at de ønsket allmennlærere. Det virker som det er behov for kompetanse i flere fag enn større fagkompetanse innen få fag. Kanskje burde politikerne revurdere oppbyggingen av den femårige lærerutdanningen. Allmennlærerutdanningen var kortere enn den femårige lærerutdanningen som vi har nå. Hvorfor er det pr i dag ikke flere fag i lærerutdanningen? Ville skolene være mer tjent med lærere som istedenfor å ha bachelor og master heller ha lærere med utdanning innenfor flere fag? Det samme med ex. Phil (og ex.fac for 5.-10.) som ikke var da lærerutdanningen lå under høyskole eller lærerskole.

Det at lærerutdanningen gir studentene få fag tenker jeg vil gi konsekvenser til fådelte distriktskoler. For lærerutdanningen legger opp til faglærere, men dette er noe som ikke vil fungere i fådelte distriktskoler da de har få lærere i utgangspunktet. Når allmennlærerne blir pensjonert, da vil det gi enda større konsekvenser for fådelte distriktskoler.

Det virker som at fådelte skoler er lite prioritert i det politiske systemet vårt. Det kan man se ved at fådelte skoler ikke nevnes på utdanningsdirektoratets nettsider og er heller nesten ikke nevnt på regjeringens nettsider. Etter min og den ene informantens erfaring tar heller ikke lærerutdanningen opp temaet fådelt skole. Som vi ser ellers i diskusjonsdelen er det ingenting i rammeplanen, retningslinjen eller studieplanen som går direkte på fådelte skoler. Noe av det som står der kan tolkes slik at det kan knyttes opp mot fådelte skoler. Hvordan det tolkes vil være opp til lærerne og som sagt har ikke jeg eller informanten med femårig lærerutdanning vært borti temaet fådelt skole under lærerutdanningen vår.

Opplæringsloven skriver: «Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærmast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til» (Opplæringslova, 2018). Dette sier noe om elevenes rettigheter til å gå på en skole i nærheten av bosted. Jeg tenker derimot det er stor forskjell på den nærmeste skolen og nærmiljøskole. Det finnes noen unntak på dette. Det ene er at elever må flytte til ny skole dersom det er nødvendig av hensyn til andre elever eller seg selv. Det må være forsvarlig avstand til ny skole, men det er ikke nevnt hva som regnes som forsvarlig avstand. En kan også stille spørsmål om hvorfor forsvarlig lengde ikke blir nevnt i forhold til hvor nærmeste skole til en elev er, men det nevnes dersom en må bytte skole. Til tross for at det finnes gode transportmidler kan noen elever oppleve å få veldig lang skolevei. Elevene med foresatte kan selv velge om de vil eleven skal gå på en annen skole. Som den ene informanten sa kan de ha mange gode grunner til å velge å gå på andre skoler. Det gjør likevel de fådelte distriktskolene sårbare. Jeg er enig i at elevene og de foresatte selv må kunne velge skole. Dersom flere velger å gå på andre skoler enn nærskolen vil det kunne gjøre nærskolen mer sårbar da det blir færre elever.

#### **8.4 Hvorfor satse på fådelte skoler/bygdeskoler og hvordan?**

Som tidligere nevnt har fådelte skoler liten prioritet i lærerutdanningen og i det politiske systemet. Av den grunn vil jeg i dette underkapitlet diskutere hvorfor en burde satse på, og prioritere fådelte skoler og bygdeskolene generelt. Deretter vil jeg se på hvordan dette kan gjøres.

I etterkant av intervjuene med de tre informantene satt jeg igjen med et inntrykk av at de mener fådelte skoler er viktige. Jeg kommer fra ei lita bygd, har gått på en fådelt skole og som voksen jobbet som vikar på den samme skolen. Jeg mener og opplever at også andre ser på skolene som svært viktig i distriktene. Dette støttes av, eksempelvis Skaare med flere som er nevnt i litteraturkapitlet. De argumenterer for hvorfor en skal satse på *bygdeskolen som nærskole*. Argumentene ble delt i individnivå, bygdenivå og samfunnsnivå. På individnivå handler det om viktigheten av skolen for hver enkelt familie og person (Skaare, 2009, s. 83-85). Det er mange som bor i bygde-Norge og vi kan tenke oss til hvor hektisk det vil bli for en familie dersom en ikke har en skole i nærheten. For mange familier er tidsaspektet viktig i forhold til å bringe og hente barn i skole og barnehage. Dette er noe som blir mer problematisk når skolen eller barnehagen er lengre unna og foresatte må pendle til jobb.

På bygdenivå viste Skaare med flere til at mange ønsket å flytte til bygdene. Skolene er viktig for bygdene fordi barna skal ha grunnskoleutdanning og fordi skolene blir et samlingspunkt (Skaare, 2009, s. 83-85). Under kapittel 8.2 *Lokalsamfunn* er det skrevet om hvordan skolene kan være et samlingssted i bygda. Det vil ikke bli det samme for bygda dersom skolen ikke ligger i nærmiljøet. For at familier skal flytte til bygdene, som det er kommet frem at flere ønsker å gjøre, må det være grunnskoletilbud til barna. Dersom det er langt til nærmeste skole kan det være at en bygd ikke vil være like attraktiv å bosette seg i. For eksempel så må barna skysses lengre eller det kan skape utfordringer med å rekke jobb og få levert og hentet barn. På samfunnsnivå kom det frem at prioriteringer av verdier i bygdene ofte er annerledes enn i byene. I bygdene er man nær natur og tradisjoner (Skaare, 2009, s. 86-87). Det kan virke som dette er noe mange ønsker å ivareta da flere ønsker å flytte til bygdene. Skaare (2009, s. 86-87) sier også at mangfold er viktig i Norge og lurer på om ikke bygda en del av dette mangfoldet? Jeg mener samfunnet vårt vil bli fattigere dersom en ikke har mangfold og bare får et ensidig perspektiv. Mangfoldet er med på å skape dynamikk i samfunnet. Jeg tenker argumentene Skaare skriver er med på vise hvorfor distriktskolene og fådelte skoler skal prioriteres.

Melheim (2009, s. 17-18) viser til en undersøkelse hvor over 300.000 elever mente at de beste skolene i Norge ligger i distriktene. Hovedgrunnen til denne oppfatningen er at elevene mener læringsmiljøet er veldig bra. Den faglige kvaliteten er like god på distriktskoler som på byskoler. Med dette vil jeg argumentere for at distriktskolene og fådelte skoler burde prioriteres høyere både i styringsdokumenter og i lærerutdanningen.

Det er flere måter en kan satse på fådelte- og bygdeskoler. Den mest effektive måten vil være å få politikerne til å se verdien av disse skolene og være med på satsingen. Politikerne kan bestemme at lærerutdanningenes studieplan skal si at studentene skal lære om fådelte skoler og distriktskoler slik at de blir forberedte på å kunne jobbe på slike skoler.

Som nevnt i kapittel 3 *Forskning på feltet* har det i Australia blitt forsket på små distriktskoler. Der kom det frem at lærerutdanningen kan bidra til å få kvalifiserte lærere til distriktene. Forskningen RRRTEC viser et forslag om hvordan en kan forberede lærere til å jobbe i distriktskoler. De som utførte denne forskningen har laget en nettside som inneholder en pensumpakke lærerutdanningene kan følge. Nettsiden og pensumpakken inneholder korte

videoer med personer som snakker og gir råd i forhold til å jobbe på distriktskoler. I tillegg finnes det bilder, bibliotek og andre ressurser (White et al., 2012).

Dette er noe som også kan vurderes om det bør gjøres i Norge. Selv om en foreleser ikke har erfaring fra fådelte skoler eller distriktskoler så kan dette være en god mulighet for å lære om og forberede studentene på å jobbe i fådelte skoler. Dersom studentene blir kjent med hvordan det er å jobbe i distriktene eller på fådelte skoler kan det hende flere vil søke jobb i distriktene og det kan hjelpe på lærermangelen som mange distriktskoler sliter med.

I Norge er det en nettside som heter LUFS *Landslaget for nærmiljøskolen* som står for *Landslaget for udelte og fådelte skule* og har som formål å støtte de små skolene. Deres visjon som står på nettsiden er som følgende:

*En god skole der folk bor*

*- Skole der folk bor - en grunnleggende rett*

*- Nærmiljøskolen – der alle kan bli sett*

(LUFS, u.d.-a)

LUFS er en dugnadsorganisasjonen og jobber for:

*- styrkje nærmiljø-skulane*

*- motverke skulesentralisering*

(LUFS, u.d.-a)

LUFS har ansvaret for og viderekobling til siden *Skoleplassen*, hvor en kan dele tips, erfaringer og drøfte saker med andre i nærmiljøskoler (LUFS, u.d.-b).

Det vil si at også Norge har nettressurser som handler om fådelte-, udelte- og nærmiljøskoler. Det er flere ting på disse nettsidene som kunne vært brukt for å forberede lærerstudenter på fådelte og distriktskoler. Et alternativ kunne være å samarbeide med LUFS og andre om å lage en norsk pensumpakke som kan brukes i lærerutdanningen, og eventuelt samarbeidet med de som har drevet forskningen i Australia.



## 9 Avslutning

Jeg vil konkludere med at det er lite samsvar mellom styringsdokumentene og det som er kompetansebehov i fådelte skoler. Dette da fådelte skoler ikke nevnes i studieplanen eller de overordnede tekstene som rammeplan og retningslinjen. Det er nevnt noen få ord som kan knyttes til fådelte skoler, men det er ikke mange. Disse åpner også opp for universitetslærernes tolkninger. Noen kan tolke det til fordel for fådelte skoler, mens andre ikke tolker det slik. Det kan hende at lærerutdanningen ikke blir å nevne noe om fådelte skoler, eller det kan være at noen universitetslærere blir å ha litt fokus på fådelte skoler. Det jeg tenker kan skape noe samsvar mellom grunnskolelærerutdanningen og fådelte skoler er lokalsamfunn. Fådelte distriktskoler ser på lokalsamfunn som viktig. Lærerutdanningen underviser om lokalsamfunn, men de sier ikke noe om fådelte distriktskoler. I forhold til å lære om lokalsamfunn ville det vært naturlig å trekke inn læring om fådelte distriktskoler.

Jeg har gått femårig lærerutdanningen 1.-7. trinn ved UIT og den ene informant har gått samme lærerutdanning men 5.-10. trinn. Verken informant 2 eller jeg har erfaring med at fådelt skole har fått plass i lærerutdanningen. Informant 2 hadde vært på distriktskolebesøk og hatt seminar om det i ettertid på lærerskolen. Jeg har ikke hatt tilbud om å dra på distriktskolebesøk, men er kjent med at det fremover vil bli fulgt opp på 1.-7. trinns utdanningen. Da vil studenter ha mulighet å dra på distriktskolebesøk til fådelte skoler slik at det kan samtales om i seminar. Det at vi ikke har hørt fådelt skole blitt nevnt viser at det ikke har vært fokus på fådelt skole i vår lærerutdannelse.

Det at en skole har aldersblandet læringsgrupper er ingen garanti for at det er en god skole. Den gode skole må skapes hver dag i et samspill mellom dem som er direkte og indirekte involverte i skolevirksomheten, men kanskje det er bryet verdt å se tilbake til mellomkrigstidens pedagogiske tenkning, forskning og forsøk, som et refleksjonsgrunnlag ved utforming av morgendagens skole? (Kvam, 2013, s. 23).

Jeg mener Kvam får frem noen gode poeng i dette sitatet. Jeg tenker uansett hvilken skole det handler om, fulldelt, fådelt, udelt, byskole eller distriktskole, så vil ikke type skole kunne definere om det er en bra skole eller ikke. «Den gode skole må skapes hver dag i et samspill mellom dem som er direkte og indirekte involverte i skolevirksomheten(...)» (Kvam, 2013, s. 23). Enhver ansatt i skoleverket må hver dag jobbe for å opprettholde en god skole i samarbeid med de andre i skolen, i samarbeid med hjem-skole og med samfunnet rundt.

## 9.1 Hva kan min forskning bidra med

Jeg mener at denne studien kan bidra til en bevisstgjøring av hva fådelt skole er, og om hvilke utfordringer de møter; Ikke minst i forhold til hvor lite styringsdokumentene og lærerutdanningen vier av tid til å lære studentene om fådelte skoler. I tillegg bør politikerne, lærerutdanningen og lærernes organisasjon, Utdanningsforbundet bli mer beviste på hvilke konsekvenser den femårige lærerutdanningen på sikt vil ha den dagen alle allmennlærerne er pensjonerte. Vi vil i fremtiden ha lærere med få fag, men med høy kompetanse innenfor sine respektive fag, og som i tillegg kanskje må undervise i fag de ikke har kompetanse i. Eller mener de lærerne må videreutdanne seg for å få kompetanse i de resterende fagene? En kan undre seg over om elevene vil få optimal læring? Jeg mener det er på tide at noen tar tak i, eller er det slik at sentraliseringspolitikken skal utarme distrikt-Norge?

## 9.2 Veien videre

Denne forskning har potensial til å videreutvikles. Eksempelvis kan det sees på de delene av studieplanen som legger opp til tolkning og hvor universitetslærere kan intervjues om hvordan de ser på ulike temaer opp mot innlæring av fådelte skoler. En annen mulighet er å undersøke med nyutdannede lærere som har femårige lærerutdanning om hvor de får jobb, om de får brukt de fagene de har og om de må undervise i flere andre fag. Det kan forskes på om de nyutdannede lærerne gjennom lærerutdanningen har fått tilstrekkelig kunnskap om fådelte skoler. Jeg er kjent med RELEMAST som er en forskning som ser på masterutdanningens relevans til grunnskolelærere. Jeg mener RELEMAST er en viktig forskning og at en slik forskning også kunne sett på relevansen masterutdanningen har for grunnskolelærere i fådelte skoler og distriktsskoler. En annen mulighet er å bare satse på temaet fådelt skole. Da kan man se mer på hvorfor man skal satse på fådelte skoler og hvordan satsningen kan gjøres. Det kan ses på fordeler og ulemper med fådelte skoler eller hvordan løser man hverdagen på fådelte skoler. Et siste forslag til veien videre er å se mer på den politiske innvirkningen på bosetningsmønstre, distrikt, fådelte skoler og utdanning. Dette kan også ses i sammenheng med kommune- og fylkessammenslåinger som er sterkt politisk styrt.



## Referanseliste

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2019). *Fagspesialist eller faggeneralist-nyutdannede grunnskolelærere etter ett år i skolen*. UIT Norges arktiske universitet. Upublisert.
- Eckhoff, N. (1993). *Udelt og fådelt skole : ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engan, K. A. (2017). *Den fådelte bygdeskolen- hjertet i bygda. Læreres perspektiver på den fådelte bygdeskolen* (Masteroppgave). Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11476/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjørtoft, H. (2010, 3. Mai). *Hva er kompetanse* [Videoklipp]. Hentet fra <https://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/191958794bc24899b89fb05dd92315021d>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rer>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskaps blir styrende: læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2467/2529>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla: byskolan som pedagogik, kultur och struktur* Åbo akademis förlag, Vasa.
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in small Finnish village school. *Australian Journal of Education* 55(1), 62-72. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494411105500107>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2011/201100248/vedlegg2\\_nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_for\\_livslang\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2011/201100248/vedlegg2_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laering.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generelldel av lærerplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#fra-det-kjende-til-det-ukjende>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nye lærere kan få dekket halvparten av studielånet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-larere-kan-fa-dekket-halve-studielanet/id2546593/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Mot rikare mål* (St.meld. nr.28 (1998-99)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/sec2>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2013). Bygdeskoler med fådelt ordning- en aktuell politisk og pedagogisk utfordring. *Bedre skole, nr. 2*, 19-23. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-2013/BS-2-13\\_web\\_Kvam.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Kvam.pdf)
- Lai, L. (1995). *Kompetansekartlegging i kommunesektoren : om tilnærming og metoder* (Kommunenes kompetanseverktøy). Oslo: Kommuneforl.
- LUFS. (u.d.-a). LUFS- Landslaget for nærmiljøskolen. Hentet fra <http://www.lufs.no/index.php?pageID=1>

- LUFS. (u.d.-b). Skoleplassen- Ein møteplass for nærmiljøskular. Hentet fra <http://skoleplassen.no/>
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Melheim, K. (2009). Barns beste skule- der folk bur? I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 11-26). Oslo: Det Norske Samlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- NOU 2018:2. (2018). *Kompetanse og fremtidens arbeidsliv*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec2>
- NSD Norsk senter for forskningdata. (2017). NSD Norsk senter for forskningdata. Hentet fra <https://nsd.no/>
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidergåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Regjeringen. (u.d.). *NOU-ar*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/?fbclid=IwAR3W-FaUMyygAFTPIM\\_BVV8iExzGMiP5pDN\\_PwheHEOvIIM0vYqF4BbRlxQ](https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/?fbclid=IwAR3W-FaUMyygAFTPIM_BVV8iExzGMiP5pDN_PwheHEOvIIM0vYqF4BbRlxQ)
- Saga Corporate Advisors. (2011). Kompetansesituasjonen i kommunene. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/rapporter/2011/datert\\_rapport\\_kompetanse\\_i\\_kommunene.pdf?id=2251305](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/rapporter/2011/datert_rapport_kompetanse_i_kommunene.pdf?id=2251305)
- Sigsworth, A. & Solstad, K. J. (2001). *Making Small Schools Work: A Handbook for Teachers in Small Rural Schools*
- Skjelmo, R. H. (2007). *Endringer i norsk allmenlærerutdanning- mot en sterkere enhetlighet. Desentralisert allmenlærerutdanning i Nord-Norge 1979-2006* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Skaare, S. D. (2009). Nærmiljøskolen betydning for individ, bygd og samfunn. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 80-90). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Solstad, K. J. (1981). Et forfeila likhetsideal? I A. Høgmo, T. Tiller & K. J. Solstad (Red.), *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet* (s. 9-16). Værøy: Lofotboka.
- Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring- gir L97 svaret? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 60-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2001). Fådelte og fulldelte skolar. Elevar ved fådelte og fulldelte skolar. 1997/98 og 2000/01. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/histstat/au/200107/t-2-2.html>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7*. Hentet fra [https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Universitetet i Tromsø. (2016). *Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn*. Hentet fra

<https://uit.no/Content/607980/cache=20191001132217/Studieplan%20GLU%20%201-7%20trinn%20kull%202018%20og%20kull%202017.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanning*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammer og handlingsrom for arbeid med læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

White, S., Kline, J., Hastings, W. & Lock, G. (2012). *Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum*. Sydney: Australian Learning & Teaching Council.



# Vedlegg 1: godkjenning fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Kompetansebehov i fådelte skoler

### Referansenummer

416338

### Registrert

21.12.2018 av Miriam Duveke Svendsen - msv020@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rachel Elise Jakhellen, rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 77660419

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Miriam Duveke Svendsen, miriamduveke@hotmail.com, tlf: 93236598

### Prosjektperiode

18.12.2018 - 31.12.2019

### Status

03.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 03.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.01.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## Vedlegg 2: informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Kompetansebehov i fådelte skoler»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjektet mitt som handler om kompetansebehovene til fådelte skoler og studieplanen for den nye 5-årige lærerutdanningen. I dette skrivet får du informasjon om målet for prosjektet samt hva en deltakelse for deg vil innebære.

### Formål

Dette er et forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave. Formålet er å finne ut om det er samsvar mellom studieplanene i grunnskolelærerutdanningen og det som er kompetansebehovene i fådelte skoler. Forskningsspørsmålet mitt er: *Hvordan samsvarer lærerutdanningens studieplan og kompetansebehovene i fådelte skoler?* For å finne ut av dette har jeg valgt å dele det opp i to underforskningsspørsmål som er *Hva er særlige kompetansebehov i fådelte skoler til forskjell fra fulldelte skoler?* *Hva sier lærerutdanningens rammeplan, retningslinjer, studieplaner og praksisplaner om fådelte skoler?*

For å svare på det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å intervju x lærere og y skoleledere ved z skoler. På det andre forskningsspørsmål ser jeg det hensiktsmessig at jeg gjennomfører en tekstanalyse av de nevnte dokumentene.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Miriam Svendsen, som det femte året på lærerutdanningen 1-7 ved UIT Norges Arktiske Universitet skal gjennomføre forskningsprosjektet. Jeg får støtte av min veileder, førsteamanuensis i pedagogikk, Rachel Jakhelln.

### Hvorfor får du forespørsel om å delta?

Jeg ønsker å intervju lærere og skoleledere ved fådelte skoler, og sender derfor dette skrivet til seg som lærer/leder ved en slik skole.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg vil benytte for å samle inn data er intervju.

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet mitt innebærer det at du stiller opp til et intervju med meg som vil ta deg fra 30 til 60 minutt. Jeg kommer gjerne til skolen du arbeider på for å intervju deg/dere. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### Det er frivillig å delta

Det vil være frivillig å delta i forskningsprosjektet. Dersom du velger å delta vil du når som helst kunne trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Opplysningene dine vil da bli slettet og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

### Ditt personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet som er kommet frem i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være jeg og veileder som har tilgang på lydopptak, notater og datamaterialet. For at ingen uvedkommende skal ha tilgang til personopplysninger vil jeg erstatte personopplysninger med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet? Etter planen vil forskningsprosjektet avsluttes innen 31.12.19. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg  
å få rettet personopplysninger om deg  
få slettet personopplysninger om deg  
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Miriam Duveke Svendsen epost: [miriamduveke@hotmail.com](mailto:miriamduveke@hotmail.com) eller tlf. 93236598

UIT Norges Arktiske Universitet ved Rachel Elise Jakhelln epost: [rachel.jakhelln@uit.no](mailto:rachel.jakhelln@uit.no)

UITs personvernombud: Joakim Bakkevold [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) tlf. 77646322 og 97691578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Miriam Duveke Svendsen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kompetansebehov i fådelte skoler*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju  
at det blir tatt lydopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. juni 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: intervjuguide

### Intervjuguide

De to første spørsmålene vil være utgangspunkt for en dialog med formål at vi skal sitte med en felles forståelse av begrepene kompetanse og fådelt skole

Hva legger du i begrepet kompetanse/kompetansebehov?

Hva er din oppfatning av begrepet fådelt skole?

Hvilken lærerutdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i en fådelt skole?

Har du jobbet i både fådelte og fulldelte skoler?

Hvorfor har du valgt å jobbe på denne skolen?

(Har du jobbet lenge i skolen?)

(Kommer du fra området eller er du tilflyttet?)

Hvor stor er skolen cirka? (antall elever og lærere)

Hvordan er skolen delt?

Har skolen noe samarbeid med lokalsamfunnet og andre skoler?

Hvordan vil du beskrive forskjellen på fådelt skole i forhold til fulldelt skole?

Hvilke særlige kompetansebehov mener du fådelte skoler har?

Hva er din erfaring med egen utdanning i forhold til kompetansebehov på skoler?

Har du kjennskap til den nye 5årige lærerutdanningen?

Hvordan mener du det vil gi utslag i en fådelt skole kontra en fulldelt skole?

Til lærer:

Har dere sett endringer i skolen på den tiden dere har jobbet her?

Opplever dere at dere må ta på dere oppgaver som er utenfor deres kompetanse?

- Hvilke og hvordan oppleves det?

Til rektor:

Hvordan er det å få kompetente lærere til skolen?

Har skolen endret seg de siste 10-15 år?