



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Samfunnsfag og lokal tilnærming

«Det er antakelig ikke så vanskelig, det er kanskje bare tidkrevende»

Eivind Hauan

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk LER-3904, Høst 2022 – Vår 2023

Forord

Jeg vil gjerne rette en takk til de som har støttet meg og vært viktig for meg i gjennomføring av dette prosjektet. Først og fremst min forlovede Sara som har vært min viktigste motivator og støttespiller ikke bare gjennom dette prosjektet, men gjennom alle mine år på universitet. Min veileder Håkon Rune som hele veien har gitt meg mange gode tilbakemeldinger og ikke minst alltid har vært på tilbudssiden. Jeg tror ikke jeg har hørt om noen andre som har levert inn tekst kl. 12 en vanlig onsdag, fått skriftlig tilbakemelding før Dagsrevyen var omme samme dag, og i tillegg tilhørende veiledning påfølgende torsdag. Takk!

Takk til alle de fine folkene på kontoret som ofte har gjort lunsjpausen til dagens høydepunkt! Og til sist en takk til Cathrine som når alt så som mørkest ut heiv seg rundt og fikk liv i prosjektet igjen. Som hjalp til i det jeg innså hvor vanskelig det kan være å få tak i informanter til et intervjuprosjekt. Der jeg stod med skjegget godt plasser nede i postkassa, løftet hun på postkasselokket, og med sine mange kontakter i tromsøskolen hjalp til med å få tak i lærere som kunne stille som informanter.

Uten alle de nevnte er det ikke sikkert at det ikke hadde blitt noe master på meg i år, så takk til dere og takk til alle som har gjort årene på UiT til en minnerik tid!

Sammendrag

Samfunnsfag med sin brede tematikk, er uten tvil et perfekt fag for å utnytte de lokale ressursene og perspektivene som omkranser oss til enhver tid. Denne pedagogiske tenkningen kan vi se manifestert i alle læreplanene siden M74. Dette var den læreplanen som først åpnet opp for en ganske betydelig grad av lærerautonomi på det lokale planet. Lokalt innholds status i læreplanen økte med de to neste planen M87 og L97, med blant annet flere benevninger og sterkere føringer på at lokalt innhold skulle tas i bruk.

K06 og LK20 representerer en litt annen grunntanke i hvordan læreplanene er satt sammen. En grunntanke som ga utslag i forhold til lokal tilnærings status i læreplanen. K06 markerte en endring fra innholdsstyring til målstyring i læreplanen, som i teorien ga det lokale planet likt eller større handlingsrom for å benytte lokal tilnærming. Forskjellen er at føringene på å benytte handlingsrommet er helt fjernet i K06. Men de er så smått tilbake igjen i LK20 med formuleringen: «elevene *skal* få mulighet til å utforske lokalsamfunnet», under Fagets relevans og sentrale verdier. Slik at i gjeldene læreplan er det stort et handlingsrom og faktiske føringer på at noe av dette handlingsrommet skal tas i bruk.

Gjennom intervjuene jeg gjennomførte kom det fram at informantene alle opplevde handlingsrommet som stort nok til å få til det de ønsker. I tillegg kan det se ut som informantene i prosjektet alle deler et læringssyn hvor lokal tilnærming er både gunstig og i noen tilfeller en forutsetning for undervisning. Lokal tilnærming prioriteres av den grunn ofte der det er mulig, og spesielt viser historie seg å være et tema hvor tilnærmingen står sterkt. Det er dog en del strukturelle utfordringen som setter brems for å utnytte det fulle læringspotensialet i lokalmiljøet.

Den klart mest frekvent oppgitte grunnen til at lokal tilnærming ikke blir prioritert er tid. Samfunnsfag som i utgangspunktet er et ganske lite fag setter ofte lærere i tidsklemme, et resultat av strukturelle utfordringer og en noe ambisiøse læreplanen. Som en måte å håndtere denne tidsklemmen på kommer det fram av intervjuene at tverrfaglig arbeid ofte er en god løsning. I tillegg kan det se ut som sterkt faglig samarbeid innad på en skole gjør veien kortere for å få til lokal tilnærming.

Konklusjonen er at alle informantene har et grunnleggende læringssyn som støtter og forutsetter lokal tilnærming som en del av opplæringen. Handlingsrommet i læreplanen er stort nok til at lærere som ønsker det og finner det gunstig får til lokal tilnærming i det fleste temaer i faget. Det er også føringer i læreplanen på at handlingsrommet skal tas i bruk, men

føringene sier lite om i hvilken grad. Men tross tidsklemmen og strukturelle utfordringer, så prioriterer alle lærerne i prosjektet å benytte lokal tilnærming, og alle mener også det stort sett er utelukkende positivt å benytte seg av lokal tilnærming i samfunnsfag.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Hvorfor ikke det nære?	8
Innledning	9
Teoretisk rammeverk	10
Lokal tilnærming i smal og vid betydning	11
Læring og erfaring	12
Goodlads og læreplanens fem nivåer	14
Metode: dokumentanalyse og intervjuer	15
Dokumentanalyse: hvordan analysere 50 år med læreplaner?	15
Nåtiden i lys av fortiden	15
Metodisk til verk	16
Metode: intervju	17
Hva ønsket jeg å finne ut?	17
Det (u)nøytrale intervjuet	17
Kriterier og utvalgelse	18
Koding av intervjudata	20
Fortolkningens validitet og reliabilitet	21
Empirisk data og kvalitet	21
Validitet: Intervjuets troverdighet	22
Tillit, troverdighet og kryssjekking	23
Reliabilitet i det kvalitative intervju	24
Reliabilitet og validitet i dokumentanalysen	25
Prosjektets etiske dimensjon	26
Læreplanen: Ja til lokal tilnærming, stort sett – kontinuitet i læringssynet	27
Mønsterplan 74	28

Mønsterplan 87.....	30
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97.....	32
Kunnskapsløftet – K06.....	33
Kunnskapsløftet – LK20	35
Diskusjon: utviklingen over tid	37
Innholdsstyring og lokal tilnærming: Føringer og grunntanker i læreplanen	37
M74 – L97: Lokalt innhold med føringer	37
Fra innholdsstyring til målstyring: Etter L97	38
En vakkende kontinuitet.....	41
Intervjuene.....	41
Handlingsrommet i LK20.....	41
Informantenes oppfattelse av handlingsrommet: «Stort nok».....	42
Oppfatninger av handlingsrommet i LK20	45
Hvordan benytter informantene handlingsrommet i LK20?	45
Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere?	46
Lokalhistorie.....	50
Historie som det dominerende hovedtema	52
Ressurspersoner: Levendegjøring av faget	53
De helt nære ressursene – Lokal tilnærming i smal betydning	55
Helt nære ressurser som en innarbeidet undervisningspraksis.....	56
Tilgjengelighet, tidsbruk og læringspotensial: Hvordan benytter utvalget lokal tilnærming?.....	57
Hvorfor blir lokal tilnærming prioritert?	58
Læringssyn	58
Lokal tilnærming i vid forstand.....	60
Verdien i kunnskap om det nære – Identitet og tilhørighet.....	61
Tidsklemma i samfunnsfagundervisning: Hvorfor prioriteres <i>ikke</i> lokal tilnærming?	63

Tiden som en ressurs: forskjellige prioriteringer av barne- og ungdomsskolelærerne	65
Lokal tilnærming og tverrfaglig arbeid: Slå sammen fag – spar tid!	66
Faglig utviklingsarbeid: Hvordan tilrettelegger skolen for lokal tilnærming i faget?.....	68
Fagsamarbeid og skolekultur = muligheter for lokal tilnærming?.....	70
Læreplanens ideal versus lærernes hverdag, og veien videre	71
Oppsummeringen: En læreplan i utvikling og tid og muligheter i kontinuerlig kniving	72
Litteratur.....	75
Vedlegg	77
Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD/Sikt.....	77
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	81
Vedlegg 3: Informasjonsskriv sendt til informantene	83

Tabell- og figurliste

Tabell 1: Lokale ressurser og perspektiver	49
Figur 1: Eksempel på koding i tabell	21
Figur 2: Ressurser/perspektiver delt i hovedtemaer	52
Figur 3: Helt nære ressurser	56

Hvorfor ikke det nære?

De første spirene av ideen til denne oppgaven kom ganske tilfeldig en ettermiddag jeg oppdaget prosjektet Da byen ble stille. Selv etter mine 13 år i tromsøskolen hadde jeg ingen anelse, jeg kan huske vi snakket om konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland, de store tallene man hørte om i Norge og i verden. Men jeg visste ingenting om Eva Caplan, Herman Smith, Rosa Shotland eller om noen av de totalt 17 jødene som før 1940 var en integrert del av bybilde i Tromsø, og som under krigen ble tatt fra hjemmene sine og deportert for aldri å returnere.

For lærere som i svært stor grad kan diktere innholdet i undervisningen sin i dag, kan fortellingen om Eva Caplan eller Herman Smith være en gunstig inngang til å undervise om krigens konsekvenser. Å starte med det nære det elevene kjenner igjen, noe som eksisterer innenfor den virkelighetsfæren de kjenner til, kan ofte gi et stort læringspotensial som følge av at det knyttes til elevens virkelighet. Akkurat dette eksempelet er bare ett av mange mulige eksempler på lokale ressurser og perspektiver som ofte innehar enormt læringspotensial, når det trekkes fram og settes i perspektiv av en kyndig hånd.

Vi var riktignok innom noe lokalhistorie min skolegang. Jeg gikk på en ungdomsskole hvor det tidligere hadde ligget en tysk fangeleir, og noe av det jeg husker best fra skolegangen er fortellingene og myten som gikk om stedet og fangeleiren. Jeg vil tørre å påstå at alle som gikk på gamle Tromstun skole, fortsatt husker fortellingene om bassenget i underetasjen som ikke ville holde på vannet. Bunn i bassenget slo bare sprekker, så når de bestemte seg for å grave opp grunnen for å lete etter årsaken oppdaget de et menneskelig skjelett, uten hode. Dermed var myten om tyskeren som gikk igjen på søken etter sitt eget hode født. Bassenget ble aldri tatt i bruk.

Læringspotensialet som ligger i det vi har i vår nærmeste, lokale og regionale omkrets er enormt, og ikke bare når det gjelder historiedelen av faget. Hvor mye av Tromsø, Nord-Norges og egentlig Scandinavias geografiske profil er ikke slipt, erodert og formet fram av isbreer som i tusenvis av år dekket landområdet? Hvordan påvirket isbreen hvor mennesker har slått seg ned og hvor vi nå bor? Kan vi fortsatt se dens avstøpninger og merker i fjell, daler og naturen? Spørsmål som dette kan man i stor grad utforske og finne svar på ved å utnytte og undersøke lokale forhold, og samtidig oppfylle de generelle kompetansekravene i læreplanen.

Samfunnsfag er slik jeg ser et fag i særstilling når det gjelder muligheter for å benytte lokal tilnærming i undervisning, i stort sett alle temaer kan en trekke inn lokale perspektiver. Det betyr nødvendigvis ikke at lærere alltid bør gjøre det, vi skal tross alt også ha et globalt perspektiv i faget. Men i mange tilfeller tror jeg det vil være gunstig, lærerikt og kunne skape en ekstra nærhet til skolens innhold. Jeg var av den grunn nysgjerrig på statusen til, praksisen og muligheten for å benytte lokale ressurser skolen. Derfor har jeg i dette prosjektet undersøkt hvordan læreplanen både nå og historisk har åpnet for lokal tilnærming, og hvordan et utvalg lærere benytter lokal tilnærmingen i sin samfunnsfagundervisning. Problemstillingen jeg har undersøkt i dette prosjektet er som følger:

Problemstilling:

- Samfunnsfag og lokal tilnærming i undervisningen. Hva er praksis blant et utvalg lærere og hvilken posisjon har lokal tilnærming hatt i de siste læreplanene?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan benytter et utvalg lærere lokale ressurser i samfunnsfagundervisning, og hvorfor blir dette prioritert/ikke prioritert?
- Hvilke handlingsrom gir nåværende og et utvalg tidligere læreplaner i samfunnsfag for å benytte en lokal tilnærming i undervisningen?

Innledning

Det er nå snart 50 år siden Lofotprosjektet rettet kritisk søkelys mot skolens «almenorienterte» læreplan (Solstad, 1981, s. 11). Innholdet i skolen var før dette stort sett hentet fra urbane og sentrale strøk, langt unna den virkelighet store deler av landets elever kjente til (Tiller, 2012, s. 128-129). Pedagogiske strømninger som vektla innhold tilrettelagt for de elevene skolen faktisk underviste, begynte på starten av 70-tallet å få større gjennomslag (Solstad & Andrews, 2020, s. 297)

Spørsmålet om kulturtilpasset pedagogikk hvor lokalt og kulturelt nærstående innhold i undervisningen sto sentralt, fikk som nevnt på 70-tallet og utover vind i seilene etter blant annet Lofot-prosjektet her i Norge og flere studier i Sverige og Australia. Disse prosjektene viste at elever i landlige strøk og da særlig gutter kom dårligere ut enn riksgjennomsnittet på kunnskapstester (Tiller, 2012, s. 127-128). Mye av skylden for dette nederlaget har blitt tilskrevet det standardpensum som lenge var gjeldende i skolen både i Norge og Sverige. Oppgaver og eksempler var lenge stort sett hentet fra urbane og sentrale strøk, langt unna den

virkelighet store deler av elevene kjente til (Tiller, 2012, s. 128-129). Denne tilnærmingen til lærestoff ble enda mer problematisert da svenske Henning Johansson på 70-tallet kunne vise at når samiske og tornedalsfinske elever fikk skoleoppgaver hentet fra egen kultur, scoret de helt på høyde med andre elever (Tiller, 2012, s. 128). Også i Lofotprosjektet var konklusjonen krystallklar, innhold i undervisningen forankret i det lokale og regionale ble oppfattet av elever som mer motiverende, varmere, flere sanser ble mobilisert, følelsene ble sterkere og i tillegg kjentes kunnskapen «sannere» ut (Tiller, 2012, s. 132).

Fokuset på en mer elev- og kulturtilpasset pedagogikk skulle føre til endringer i læreplanen og sådan endringer i skolens praksis i tiårene som fulgte. I læreplananalysen som jeg kommer tilbake til, kan vi følge en tydelig trend i læreplanene fram til 90-tallet og delvis til i dag. En trend som så ut til å ta på alvor at norske elever ikke er en homogen gruppe. En trend som på sitt aller tydeligste, la til grunn lokalt innhold og lokale perspektiver som en forutsetning for skolens praksis.

Teoretisk rammeverk

Flere studier har siden Johanssons prosjekt underbygd hans funn og vist at kulturtilpasset pedagogikk med innhold hentet fra elevens erfaringsverden er positivt for elevenes læring (Kelley et al., 2015, s. 294; Rød & Bæck, 2020, s. 219-220).

Lokal tilnærming til undervisning er en form for kulturtilpasset pedagogikk. Det er undervisning som tar utgangspunkt i det geografisk nære og det læringspotensialet som ligger der. Så hva er det nære, hva er det som utløser dette potensialet for økt læring? Koritzinsky (2020, s. 149) mener det geografisk nære selvsagt er et viktig kriterium når lærestoff skal velges, det skaper identitet og legger fundamentet for å forstå viktige sammenhenger i forskjellige aspekter av faget. Men samtidig må ikke elevenes erfaringer, tilknytning og opplevelse av nærhet være geografisk lokal, de kan også være følelsesmessig nær, psykologisk nær eller ha stort potensial for innlevelse (Koritzinsky, 2020, s. 149). Å ta utgangspunkt i elevens erfaringsverden kan altså være å ta utgangspunkt i et dataspill, en bok eller hendelser som ikke har noe med det geografisk nære å gjøre.

Samtidig er det geografisk nære fordelaktig å benytte i undervisningen ettersom det er høyst sannsynlig at alle elevene i klassen har erfaringer med nærmiljøet eller stedet. Likevel finnes det noen utfordringer knyttet til implementering når det gjelder bruk av sted i undervisning. Dentzau (2014, s. 165) argumenterer at «sted» og hvilke verdier, erfaringer, og forhold vi har til de er høyst situasjonsbetinget, kulturelt betinget og personlig betinget. Dette gir som nevnt

utfordringer, men ifølge Dentzau er det også disse attributtene som gir stedsbasert undervisning så gode forutsetninger for læring (Dentzau, 2014, s. 166)

Eksempelvis kan et skogsområde i nærheten av en skole gi vidt forskjellige assosiasjoner for forskjellige elever. For en elev som er oppvokst mitt i betongjungelen og som har lite erfaring med «marka», vil trærne, gresset, bekken, insektene og alt med kunne oppleves et sted på skalaen mellom skummelt og majestetisk. For en elev oppvokst med skogholtet i bakgården vil det samme stedet gi helt andre assosiasjoner og følelsesmessig tilknytning. Denne stedsforståelsen refererer Dentzau (2014, s. 166) til som «sense of place», og den er helt sentral å ta med i betraktningen for lærere som planlegger stedsbasert undervisning samt undervisning sentrert rundt lokalt innhold.

Elevenes erfaringer og tilknytninger til lokalsamfunnet er kjernen i lokal tilnærming til undervisning, men disse er også høyst subjektive og varierer fra elev til elev. utfordringen ligger i å konstruere og gjennomføre undervisning som har potensial til å treffe flest mulig. Om vi snur på det er mangfoldet av forskjellige erfaringer og perspektiver elevene sitter med også en lang rekke unike læringsmuligheter.

Lokal tilnærming i smal og vid betydning

Om vi legger stedets betydning og lokasjon til grunn for lokal tilnærming, forstår jeg lokal tilnærming som å ta utgangspunkt i det geografisk nære. Med denne forståelsen setter jeg elevenes erfaringsverden i forgrunnen. Mer spesifikt den delen hvor innholdet i undervisningen har som hensikt å skape en tilknytning til elevenes lokalt forankrede «sense of place». Fordelene med denne tilnærmingen er at de fleste elevene vil ha de samme referansepunktene. Til tross for at lokale forhold kan være helt forskjellige følelsesmessig og personlig betinget hos forskjellige elever, vil de fleste dele situasjonsbetingelsen av at det er noe geografisk nært, og høyst sannsynlig er forholdet også likt kulturelt betinget hos elevene. Enklere oppsummert, de fleste elever vil ha et noenlunde likt forhold til det man tar utgangspunkt i når man benytter lokal tilnærming.

Forståelsen over er det jeg oppfatter som en smal forståelse av lokal tilnærming, og er nok den de fleste vil tenke på når jeg nevner begrepet, det er sådant geografisk lokalt forankrede perspektiver og innhold i undervisning. Om vi legger til grunn Koritzinsky (2020, s. 149-150) forståelse av nærhet som en opplevelse, kan en argumentere for at lokal tilnærming ikke trenger å være geografisk forankret. I en vid betydning kan lokal tilnærming også forstås som å ta utgangspunkt i noe innenfor elevens erfaringsverden som ikke nødvendigvis befinner

seg i direkte geografisk nærhet. I vid betydning kan en benytte bortimot hele rommet innenfor elevens erfaringsverden så lenge det er relevant, og det gir den enkelte elev en opplevelse av nærhet. Fordelen er at handlingsrommet til læreren blir betydelig større med potensielt langt flere muligheter.

Koritzinskys forståelse av lokal tilnærming kan også ses i sammenheng med prinsippene i det sosialkonstruktivistiske læringssynet, hvor kunnskapen elevene allerede besitter står helt sentralt. Det sosialkonstruktivistiske læringssynet er et læringssyn som bygger på sosiokulturell læringsteori og en konstruktivistisk kunnskapsteoretisk posisjon (Lillejord, 2013, s. 191). Læringssynet kan spores til den russiske pedagogen Lev Vygotskij som mente pedagogikk i større grad måtte ta utgangspunkt i det barnet har, og ikke det barnet ikke har. Samtidig som han mente at barn utvikler seg i kontinuerlig interaksjon med sine sosiale omgivelser (Lillejord, 2013, s. 195-196). I det sosialkonstruktivistiske læringssynet kan man argumentere for at lokal tilnærming blir en forutsetning for at læring skal finne sted. I hvert fall i vid betydning hvor kriteriet er at undervisningsinnholdet befinner seg innenfor elevens erfaringsverden og har potensial for læring.

Det som kan være en ulempe med den vide forståelsen er at innholdet lærere velger i undervisningen ikke befinner seg innenfor erfaringsverden til alle elevene. Dette trenger ikke være en ulempe ettersom det fint er mulig å tilpasse slik at noen tar utgangspunkt i et sosialt medium, og andre i en TV-serie. Uansett hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisning er elevenes tidligere erfaringer og erfaringen med hvert enkelt undervisningsopplegg et sentralt spørsmål. En av de som har brukt sine krefter på å sette fingeren på sammenhengen mellom læring og erfaring, og dermed utvikle vår forståelse av hvordan læring oppstår, er den amerikanske psykologen og pedagogen John Dewey.

Læring og erfaring

I sin tid kritiserte John Dewey (1859-1952) kraftig det han mente var en livsfjern skole som var lite tilpasset barns forutsetninger og behov (Jordet, 2010, s. 109). Dewey (2015, s. 18-19) var opptatt av å legge grunnlaget for en mer progressiv skole som brøt med prinsippene i den tradisjonelle skolen, hvor han mente innholdet i undervisningen og metodene som ble brukt holdt barn til alt for høye standarder.

Når innholdet blir for fjernt og metodene for statisk levner det lite rom for elevene til å aktivt delta og aktivt prosessere innholdet i undervisningen. Dewey (2015, s. 19) mente barn i den tradisjonelle skolen ble holdt til disse umulige standardene, slik at den reelle læringen som

fant sted var minimal. Fortsatt er skolens virksomhet alt for preget av denne stillestående pedagogiske virksomheten, i hvert fall om vi skal tro Jordet (2010, s. 113) som argumenterer at mange av dagens utfordringer i skolen kan spores tilbake til «tekstens og klasserommets monopolposisjon som henholdsvis kunnskapskilde og læringsarena».

Dewey mente på sin side at teori; altså både klasseromsundervisning og teksten hadde sin plass i skolen, men at teori alene ikke var godt nok for å oppnå gode lærings situasjoner (Dewey, 2015, s. 18). Dewey (2015, s. 25) forklarer at læring og erfaring danner en organisk forbindelse, hvor all genuin læring trenger en form for erfaring. Denne erfaringen er riktignok ikke vilkårlig, slik at å sitte i klasserommet å lese en tekst om noe helt ukjent ikke vil være tilstrekkelig for å oppnå genuin læring. Derimot om teksten kan kobles til noe innenfor elevens erfaringsverden og elevene aktivt arbeider med stoffet er grunnlaget der for å få oppnå genuin læring (Dewey, 2015, s. 27)

Denne tenkningen nærmer seg Deweys pedagogiske hovedtanke, som handlet om at det må skapes en forbindelse mellom skolens innhold og elevens erfaringsverden (Jordet, 2010, s. 114). Innholdet burde bestå av en sammensetning av teori og praksis hvor praksisen består av erfaringer utenfor klasserommet, som kan anvendes og utdypes i klasserommet for å skape en bedre forståelse av det teoretiske. Det var dette kalte Dewey den organiske forbindelsen mellom teori og praksis (Jordet, 2010, s. 114-115).

Det er fortsatt slik at all erfaringer ikke har læringspotensial inn mot klasseromsundervisningen, og noen kan i verste fall føre til vranglærene (Dewey, 2015, s. 27). Dewey (2015, s. 27-28) mener det handler om kvaliteten på erfaringene, noe forenklet om erfaringen er engasjerende og om den kan påvirke framtidige erfaringer på en fruktbar og kreativ måte. I utgangspunktet skriver Dewey her om erfaringer planlagt og gjennomført sammen som en type ekskursjon eller i et utvidet klasserom. Men disse tankene har en overføringsverdi sett i sammenheng med læring og elevenes erfaringsverden. Den samme tankerekken om hva som engasjerer og har mulighet til å påvirke framtidig læring, er viktig for læreren å ha med seg når hen velger ut innhold. Undervisning som inneholder erfaringer av «god kvalitet» samt faller innenfor elevens erfaringsverden har ifølge Dewey (2015, s. 73-75) dette potensialet. Potensial til å gi elevene rikere innsikt og mer organisert kunnskap, samtidig som den utfordrer og vekker interesser for videre læring.

Goodlads og læreplanens fem nivåer

Læreplanen slik den framstår ved første øyekast er fort bare et statlig dokument ment å gi føringer for hva elevene skal lære på skolebenken. Men som alle andre lovgivende dokumenter er det flere dimensjoner til læreplanen enn det en først skulle anta. På engelsk brukes ordet «curriculum» et begrep som i utgangspunktet fatter noe breiere enn det norske «læreplan». Den amerikanske forskeren John I. Goodlad er en av de som har viet sin tid til å utvide vår forståelse av læreplanen. Han mener «curriculum» er noe mer enn kun det dokumentet UDIR og Kunnskapsdepartementet utarbeider og lovfester, og som en dag skal bli til kompetanse hos de unge lovende. Goodlad et al. (1979, s. 60-64) har utarbeidet en teori hvor han deler «curriculum» inn i fem nivåer: ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan. Disse fem nivåene kan brukes til å analysere forskjellige dimensjoner ved læreplanen, sammenhengene mellom de forskjellige nivåene, og dermed sammenhengene mellom læreplanen og undervisningen som finner sted ved forskjellige skoler.

De fem nivåene representerer fem forskjellige dimensjoner av læreplanen. Nivåene strekker seg fra ideologien som ligger til grunn for utformingen av dokumentet, helt til elevenes faktiske erfaringer med læreplanen i den andre enden. Den første av disse er ideenes læreplan, denne består av ideene og ideologiene bak læreplanen, det som har vært grunnleggende for utformingen av læreplanen (Goodlad et al., 1979, s. 60). Implementasjonene av ideologien og ideene er riktignok overlatt til skolene, lærerne osv., slik at det kan stilles spørsmålstegn til i hvor stor grad de faktisk påvirker sluttproduktet.

Det andre nivået er den formelle læreplanen, dette er det formelle dokumentet godkjent og vedtatt av de aktuelle myndigheter. Denne kan være en relativt direkte nedfellelse av ideenes læreplan eller den kan være bearbeidet og inneholde læringsmål, verdigrunnlag o.l., det vesentlige er at den er offisielt vedtatt (Goodlad et al., 1979, s. 61). Det tredje nivået er den oppfattede læreplanen, denne dimensjonen handler om hvordan læreplanen oppfattes av forskjellige individer og grupper (Goodlad et al., 1979, s. 61-62). Hva forfatterne faktisk mener og hva leseren oppfatter trenger ikke være likt. Forskjellige grupper vil oppfatte læreplanen ulikt. Lærere, foreldre og skoleledere kan lese samme læreplan og sitte igjen med vidt forskjellig forståelse, med bakgrunn i deres vidt forskjellige ståsted og interesser. Goodlad et al. (1979, s. 62) påpeker dog at den mest signifikante oppfattelsen av læreplanen er den som tilhører læreren selv, ettersom lærerens tolkninger og forståelse av læreplanen gir størst utslag for hva som faktisk skjer i klasserommet.

Og hva som faktisk skjer time etter time i klasserommet er det fjerde nivået og det Goodlad et al. (1979, s. 62-63) kaller for den operasjonaliserte læreplanen. Hva læreren lærer bort trenger ikke være det samme som det læreren mener hen lærer bort, det vil si at sammenhengen mellom den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen ofte er svakere enn mange lærere vil vedkjenne seg. Det femte og siste nivået er den erfarte læreplanen, denne dimensjonen handler om hvordan læreplanen faktisk blir erfart, hvordan oppfattes undervisningen, hva har de lært, likte de temaet eller læreren? Ettersom dette nivået handler om hva som skjer inne i tankene og bevisstheten til elevene, er dette den dimensjonen Goodlad selv mener det er vanskeligste å samle empiri for (Goodlad et al., 1979, s. 63-64).

Metode: dokumentanalyse og intervjuer

Dette prosjektet er en kvalitativ studie av hvordan lærere benytter lokal tilnærming. Jeg ønsket å undersøke oppfattelsen av læreplanen og egen praksis hos et utvalg lærere, for å se om jeg kunne finne noen tendenser blant informantene. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvilken posisjon lokal tilnærming har og har hatt i de siste læreplanene. For å undersøke lokal tilnærmings posisjon i læreplanen har jeg gjort en dokumentanalyse av det formelle nivået av læreplanen. Og for å undersøke læreres forståelse av læreplan og egen praksis har jeg gjennomført intervjuer av et utvalg samfunnsfaglærere i Tromsø.

Dokumentanalyse: hvordan analysere 50 år med læreplaner?

Nåtiden i lys av fortiden

Problemstillingen i denne oppgaven er som nevnt: Samfunnsfag og lokal tilnærming i undervisningen. Hva er praksis blant et utvalg lærere og hvilken posisjon har lokal tilnærming hatt i de siste læreplanene?

For å bedre kunne besvare problemstillingen har jeg også tilhørende forskningsspørsmål, det ene av disse er for å bedre forstå lokal tilnærmings posisjon i læreplanen og lyder: Hvilke handlingsrom gir nåværende og et utvalg tidligere læreplaner i samfunnsfag for å benytte en lokal tilnærming i undervisningen? Når jeg forsøkte å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet analyserte jeg norske læreplaner i samfunnsfag, samt deler av de overgripende seksjonene i den aktuelle læreplan som er relevante for å kunne besvare problemstillingen.

Mer presist har jeg gjort en dokumentanalyse av det formelle nivået av samfunnsfagplanene samt relevante overgripende seksjoner av læreplanene: M74, M87, L97, K06 og LK20. Jeg

valgte å gjøre en dokumentanalyse som er en type innholdsanalyse hvor søkelyset settes på å tolke og indentifisere meningsinnholdet i teksten og tekstens funksjon. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-137).

Med den historiske dokumentanalysen av tidligere læreplaner forsøkte jeg å sette dagens læreplan i en kontekst. Hva jeg fant om de tidligere læreplanen kan si noe om dagens læreplan også. Den historiske konteksten forteller om dagens læreplan representerer en del av et kontinuerlig grunnleggende læringssyn eller om dagens læreplan skiller seg fra tidligere læreplaner. Dermed var læreplananalysen av de tidligere læreplanene helt sentralt når jeg ønsket å forstå dagens læreplan.

Metodisk til verk

På forhånd av dokumentanalysen identifiserte jeg begrepene lokal og nærmiljø samt nærliggende begreper, som når de blir brukt i læreplanen sier noe om den posisjonen lokal tilnærming har. Deretter gjennomgikk jeg læreplanene kronologisk og lette etter seksjoner hvor disse begrepene ble brukt, både for å telle frekvensen og for å undersøke og analysere innholdet nærmere. Denne kategoriseringen kan forstås som en induktiv tematisk koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174), hvor jeg med utgangspunkt i min forståelse av lokal tilnærming fikk skilt ut de relevante delene av tekstene jeg jobbet med.

Videre gjorde jeg en enkel «axial koding» (Cohen et al., 2018, s. 670), hvor jeg fikk satt de forskjellige seksjonene av teksten som omhandlet lokal tilnærming i sammenheng med hverandre, jeg kunne dermed analysere de relevante utdragene hver for seg og samlet under ett. Dermed fikk jeg skapt et breiere overblikk over temaets posisjon og utbredelse. Etter jeg hadde identifisert de delene av læreplanene som omtalte lokal tilnærming og satt de i system gikk jeg systematisk gjennom innholdet i disse seksjonene, for å undersøke hvordan planene åpnet for bruk av lokal tilnærming. Jeg har undersøkt om det som står om lokal tilnærming er generelt for hele faget, om det er spesifisert til enkelte temaer, om det er enkelte ressurser som trekkes fram i læreplanene, og helhetlig hvilken posisjon lokal tilnærming ser ut til å ha.

Analysen bar også preg av semiotisk analysemetode hvor man studerer hvordan mening skapes med språket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 122). Det jeg var interessert i å undersøke var hvilke språklige formuleringer som ble brukt i sammenheng med lokal tilnærming i læreplanene, hovedsakelig for å finne ut hvilke føringer som ble lagt på bruk av handlingsrommet. Framgangsmåten min var å se på hvilke modalverb som ble anvendt, dette er verb som sier noe om måten noe blir uttrykt på, som for eksempel «må», «bør», «kan» eller

«skal» (Simonsen Gram, 2019). På den måten hadde jeg en tydelig markør på om bruk av lokale ressurser eller perspektiver er framlagt som en oppfordringer, forutsetning eller som et krav i undervisningen. Om modalverbene «må» eller «skal» blir benyttet i læreplanene er dette en formulering som stiller krav til at det aktuelle som omtales faktisk forekommer. Bruk av akkurat disse modalverbene som markører har jeg kalt for «imperative formuleringer», et begrep jeg benytter meg av i læreplananalysen.

Metode: intervju

Hva ønsket jeg å finne ut?

Problemstillingen spør i utgangspunkt om læreres praksis rundt bruk av lokal tilnærming, altså en kartlegging av praksis. Derfor kunne observasjon ha vært en mer relevant metode, men denne valgte jeg bort ettersom jeg var ute etter å undersøke lærerens gjennomgående praksis. Den nødvendige observasjonsmengden hadde nok vært av for stort omfang til at jeg realistisk sett kunne ha gjennomført det som et masterprosjekt uten å endre målsetting. Et alternativ hadde vært å observere akkurat når lærere hadde et planlagt undervisningsopplegg med lokal tilnærming for å undersøke hvordan lærerne arbeidet med tema, samt observere elevers respons på opplegget. På den annen side er det mye intervjuet kan gi svar på som ikke observasjon ville ha mulighet til.

Intervju som metode kan være et nyttig verktøy dersom målet er å forstå, evaluere eller vurdere personer, situasjoner eller hendelser (Cohen et al., 2018, s. 508). Mitt prosjekt handler grovt sett om å forstå mennesker (lærere), situasjoner (undervisning), og hendelser (læring). Intervju ga meg ikke direkte mulighet til å iaktta læreres praksis på en måte som systematisk observasjon kunne ha gjort, men jeg fikk tilgang til informantenes oppfattelse og forståelse av egen praksis slik de uttrykte den i intervjusituasjonen. Som forklart av Miller og Glassner; det kvalitative intervjuet er et redskap som benyttes av de som ønsker å forstå andres forståelse:

Those of us who aim to understand others' understandings choose qualitative interviewing because it provides us with a means for exploring the point of view of our research subjects, while granting these points of view the culturally honoured status of reality. (Miller & Glassner, 2016, s. 53)

Det (u)nøytrale intervjuet

Som forsker må et av målene være å framstille mest mulig sannferdig kunnskap ved hjelp av dataen som er samlet inn, i mitt tilfelle gjaldt det data samlet ved hjelp av intervju. Holstein og Gubrium (2016, s. 68) argumenterer at det finnes ikke noe slikt som et helt nøytralt

intervju. Uansett hvor godt intervjueren forsøker å begrense sin påvirkning og tilstedeværelse, og uansett hvor oppriktig informantene oppgir deres virkelighetsforståelse, er de resulterende narrativene interaksjonelt betinget og ikke kommunikativt nøytrale artefakter eller sannheter (Holstein & Gubrium, 2016, s. 68).

Det interaksjonelle og kommunikative er utvilsomt et aspekt fundamentalt uadskillelig fra metoden intervju så lenge det er mennesker involvert i prosessen. Den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og informant må derfor omfavnes som en integrert del av denne prosessen, hvor man utnytter mulighetene interaksjonen gir for kunnskapsdannelse. Intervjuet bør derfor ikke ansees som metode hvor kunnskap overføres direkte fra en part til en annen, men heller som et verktøy for å skape eller få fram kunnskap mellom deltakerne i intervjuet (Cohen et al., 2018, s. 506). Holstein og Gubrium (2016, s. 68) benytter på sin side begrepet «aktiv intervjuing» for å understreke hvordan intervju er en prosess. En prosess hvor intervjueren og informanten begge deltar i en iboende [inherent] fortolkende aktivitet, der de i fellesskap samarbeider om å skape kunnskap.

Med aktiv intervjuing i tankene valgte jeg å lage en intervjuguide med forberedte spørsmål. Dette gjorde at det var rom for å endre rekkefølge, stille oppfølgingsspørsmål og følge interessante tråder om de skulle dukke opp i intervjuene. I sum gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer, en form for intervju som ved bruk av intervjuguide er godt egnet til å ivareta både teoretiske perspektiver og den menneskelige dimensjonen. Altså skape en god intervjusituasjon der man har gode muligheter for å få fram det informanten har på hjertet (Svenkerud, 2021, s. 95-96). En av styrkene med mine to metodevalg i sammenheng med hverandre kom av at jeg ganske tidlig i løpet kunne gå i gang med dokumentanalysen. Det inngående arbeidet med læreplanene og læringsteori ga meg god innsikt i tematikken for intervjuet, slik at jeg var godt forberedt på mye av det teoretiske og dermed fikk stilt godt forberedte spørsmål.

Kriterier og utvelgelse

Kriterier for deltakelse i studien var at informantene var utdannede samfunnsfaglærere som for tiden underviste i samfunnsfag på mellom- eller ungdomstrinnet. I tillegg var jeg ute etter å kunne sammenligne hvordan forskjellige skoler arbeidet med lokale ressurser og perspektiver. Av den grunn var det også viktig at informantene arbeidet på forskjellige skoler innenfor samme kommune.

Som framgangsmåte for å samle informanter sendte jeg først en e-post til skolene i Tromsø hvor jeg forklarte prosjektet, spurte om informasjonen kunne videresendes til samfunnsfaglærere ved skolen og la ved kontaktinformasjon. Ingen responderte. Dermed måtte jeg omstille meg og begynte å forhøre meg med og gjennom kontakter jeg hadde på forskjellige skoler i Tromsø. Sådan ble utvalget et bekvemmelighetsutvalg der jeg måtte ta til takke med de jeg nådde gjennom bekjentskap og som var villige til å stille opp. Riktignok er ingen av informantene personer jeg kjenner personlig, men personer jeg har kommet i kontakt med gjennom bekjente eller kommet i kontakt med i studiesammenheng.

I utgangspunktet ønsket jeg kun å forholde meg til enten mellom- eller ungdomstrinnet, for at sammenligningsgrunnlaget mellom informantenes beskrivelser skulle være så overlappende som mulig. Da ville jeg og med større sikkerhet kunne påvise tendenser innenfor samme område. Men det viste seg at å skaffe nok informanter på ett av trinnene skulle være utfordrende, og jeg endte opp med 4 informanter hvor 2 jobbet på mellomtrinnet og 2 på ungdomstrinnet. På den andre siden ga dette meg mulighet til å undersøke om det var forskjeller mellom hvordan lærerne på de forskjellige trinnene beskrev sine opplevelser og tanker rundt tematikken. Selv om sammenligningsgrunnlaget er lite er det fortsatt enkelte betraktninger som kan være tenkes å være noenlunde overførbar til andre kontekster.

For å illustrere kan vi ta for oss hva de fire informantene fortalte om å besøke museer eller lignende som krevde at klassen måtte ta buss. Alle informantene var enige om at det kunne være spennende ressurser å benytte og alle fortalte at det var noe de også gjorde. Men de to lærerne på mellomtrinnet problematiserte det langt mer på grunn av kostnadene bussturen medførte. Denne spesifikke utfordringen med busskostnader var ingen av ungdomsskolelærerne innom. Tvert imot uttrykte den ene av de at buss ikke var noe problem, for de fleste av elevene hadde private busskort. Dermed måtte skolen bare dekke reisekostnader for en liten andel av elevene. På generelt grunnlag er det rimelig å anta at elever på ungdomskoler i byer i større grad har private månedskort til kollektivtransport enn det elever på barneskoler har. Ergo vil busskostnadene til en ungdomsskoleklasse ofte være lavere enn kostnadene til en barneskoleklasse, og reisekostnadene vil i mange tilfeller ikke være en like stor utfordring.

Antall informanter kunne jeg gjerne tenke meg var noe høyere, men på en del av temaene og spørsmålene svarte informantene relativt likt slik at jeg opplevde å nå det Glaser & Strauss kaller for teoretisk metning (Svenkerud, 2021, s. 98). Teoretisk metning oppstår i det du legger til flere informanter og du ikke får ytterligere resultater, perspektiver eller informasjon

(Svenkerud, 2021, s. 98). På de spørsmålene i intervjuet hvor alle svarte relativt likt, kan en anta at flere informanter ikke nødvendigvis hadde kommet med noe banebrytende innsikt utover den empirien jeg allerede hadde samlet. Likevel hadde det vært gunstig med noen flere informanter for å i større grad kunne generalisere funnene i studien.

Koding av intervjudata

For å få kunne gjennomføre en tilstrekkelig analyse av intervjudataen måtte jeg først kode dataene jeg hadde samlet inn. Denne prosessen handler om å redusere dataen til håndterbare mengder, for eksempel gjennom å klassifisere tekst inn i kategorier (Cohen et al., 2018, s. 668). Koding og påfølgende analyse var av abduktiv art (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171), hvor jeg både utledet kategorier av teori og forskningslitteratur samt fra det spesifikke datamaterialet jeg hadde samlet inn.

Den abduktive framgangsmåten gjorde at jeg benyttet meg av både tematisk og empirinær koding. Jeg hadde allerede en form for koding gjennom at utsagnene var knytt til konkrete spørsmål og dermed var svarene allerede delvis merket med tema. Men datamaterialet var for stort og intervjuets form gjorde at vi gikk mye fram og tilbake mellom temaer på tvers av spørsmålene som ble stilt. Derfor gjorde jeg videre en analytisk koding av intervjuene, en form for koding hvor man lager koder som er mer fortolkende og gjerne normative (Cohen et al., 2018, s. 671). Eksempler på koder i tabellen jeg brukte er «Hvorfor velges de lokale ressursene som benyttes» og «Ulemper med lokal tilnærming».

Kodingen gjennomførte jeg ved å utarbeide en tabell med to kolonner hvor jeg førte inn «merkelappene» i den ene kolonnen og informantenes svar i den andre. Kolonnen med svar inneholdt også markører for hvilke informanter utsagnet tilhørte. En svakhet med denne tabellen er at den ikke inneholder hvilke spørsmål som ledet til akkurat denne responsen, kun hvilke tema informanten forteller om. Ettersom kontekst er viktig jobbet jeg under den systematiske kodingen også med transkriptene tilgjengelig, slik at jeg enkelt kunne gjøre et kjapt søk i disse og legge ved informasjon om spørsmålet som ble stilt. Under følger et eksempel på hvordan tabellen og kodingen ser ut.

handlingsrom innenfor skolens rammer	<p>V2: egentlig synes jeg det er et stort handlingsrom og det er jo fordi at det er for oss ofte ikke er så kostbart, vi trenger ikke reise, ikke sant vi kan gå eller eventuelt ta buss.</p> <p>Jeg opplever at vi har et stort handlingsrom lokalt da og <u>og</u>, i forhold til sånn villighet, de er veldig sånn: «Å ja det var spennende, det var flott» det er veldig lett for oss å flytte på timeplanen og ordne på timeplanen og gjøre <u>dealer</u> med lærere så di ikke mister så mye i sine timer og ja... der er veldig, jeg synes der er godt handlingsrom her</p> <p>Men det er jo en tidsfaktor at det kan være at det tar lenger tid men... men så må man veie opp hva er læringa? Kanskje det er greit å bruke lenger tid, og heller bruke kortere tid på noe annet.</p> <p>V3: men klart når vi jobber med demokrati, og man jobber <u>med</u>, så skulle man jo gjerne ha ønsket at man kunne ha fått innpass og gått og sett nede i kommunesalen og sånt. Men <u>så...</u> jeg tror vi bare ikke, jeg tror man bare ikke orker en gang og bruke tid på å prøve, for skulle alle klassene ha kommet ned dit så hadde det sikkert... altså sånne ting. Men sånn burde det jo vært, burde jo fått lov å komme inn å se, og vi som er så <u>nært...</u> Men der tror jeg bare vi har tenkt at det er ikke mulighet.</p>
--------------------------------------	--

Figur 1: Eksempel på koding i tabell

Fortolknings validitet og reliabilitet

Empirisk data og kvalitet

Validitet handler i grove trekk om at man måler det man ønsker å måle, og i hvor stor grad tolkninger og analyser av data er berettiget av empirien og teoriene som benyttes (Cohen et al., 2018, s. 245). Som et resultat av denne forståelsen av validitet følger spesifikke validitetskriterier for intervjuene, for fortolkning av intervjuene og for analyse av intervjuene.

Jeg valgte å gjennomføre et kvalitativt dybdeintervju med hver av informantene for å innhente den empirien jeg var ute etter. En av mange utfordringer med intervjuet som forskningsmetode er at informanten kan lyve både for intervjuer og for seg selv. Det er også et reelt spørsmål om hvor god innsikt har man i egne motiver, i hvor stor grad det folk forteller er forenelig med den faktiske virkeligheten, samt om det de forteller egentlig kan forklare hvorfor noen gjør som de gjør (Friberg H., 2019, s. 120).

Når jeg måtte forholde meg til den virkeligheten informantene beskrev er et av de viktigste validitetskriteriene at jeg som forsker har en dialog med informantene slik at jeg kan være sikker på at informanten vil kjenne seg igjen i min tolkning av det hen forteller (Friberg H., 2019, s. 126). Denne dialogen ble i hovedsak ført som en del av intervjuet, hvor intervjuformen ga mulighet for toveiskommunikasjon, en dialog hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål, og få presiseringer om jeg var usikker på noe. Videre er transkripsjonen

gjort bortimot ordrett, på den måten forsikret jeg meg om at arbeidsmaterialet mitt befant seg forholdsvis nært informantenes forklaringer som den ble framstilt.

Selv om jeg i hovedsak var ute etter informantenes virkelighetsbeskrivelser og forestillinger om lokal tilnærming, var jeg også ute etter å avdekke mønster i hvordan informantene uttrykte seg om læreplanen, om lokal tilnærming og egen praksis. I de fleste empirisk orienterte studier som denne er man opptatt av både mønstre i hvordan folk snakker, hva de gjør og forholdet mellom de to (Friberg H., 2019, s. 127). Disse mønstrene ga meg mulighet til å kryssjekke informantenes uttalelser mot de mønstrene jeg kunne avdekke, og dermed fikk jeg flere redskap for å fortolke informantenes uttalelser, og videre forstå læreres praksis.

Validitet: Intervjuets troverdighet

Selv om jeg har forsøkt å kvalitetssikre min forståelse og fortolkning av informantenes utsagn, er ikke det i seg selv tilstrekkelig for å oppfylle validitetskriteriene til empirien. Siden jeg er ute etter virkelighetsbeskrivelser i tillegg til forståelse av læreres egen praksis, er ikke den empiriske dataen noe mer troverdig enn intervjuets metodiske kvalitet tillater den å være. En av metodene jeg benyttet for å innhente relevant informasjon var tykke beskrivelser, dette er en metode hvor forskeren forsøker å gjøre rede for den sosiale, materielle og symbolske konteksten fenomenet eller handlingen skjer innenfor (Friberg H., 2019, s. 130). For å få tykke beskrivelser fra informantene spurte jeg både om generelle betraktninger av hvordan de arbeidet, hvordan de forsto læreplanen osv. Samtidig som jeg spurte mer konkrete spørsmål om for eksempel hvilke lokale ressurser informantene benyttet, og hvilke konkrete utfordringer de støter på.

Fallgruvene i forhold til intervju og validitet er mange, Miller og Glassner (2016, s. 53) beskriver et av de man bør være obs på, nemlig fenomenet «familliar narrative constructs». Dette er et fenomen som handler om hvordan informantene noen ganger kan respondere ved å følge kjente kulturelt konstruerte narrativer. I dette tilfellet kan et narrativ være at lærere bør benytte lokal tilnærming, fordi det kan være noe som framstiller informantene som en dyktig lærer.

Spørsmålet om informantenes «ærlighet» eller innsikt i egne motiver blir i denne sammenheng meget interessant. Når jeg som student/forsker oppsøkte, fortalte og gjennomførte intervjuene, satt jeg igjen med en magesfølelse om at informantene til en viss grad forsøkte å leve opp til en satt standard som jeg forsøkte å finne i prosjektet. Magesfølelsen kan jeg forklare delvis med hvordan informantene med en gang de skulle fortelle om at de

ikke benyttet lokal tilnærming eller hvorfor ikke de gjorde det, ble veldig unnskyldende i både tonen og språket.

I tillegg var alle informantene enige i at lokalt forankret innhold var en svært gunstig læringsstrategi, og det kunne kanskje oppleves som om jeg med presentasjon av prosjektet malte et idealbilde av den dyktige lærer som stadig finner tid, mulighet og ressurser til å gjennomføre denne type undervisning. En kan også anta at lokal tilnærming har en relativt sterk status som pedagogisk og didaktisk verktøy blant lærere, slik at om ikke jeg nødvendigvis malte et bilde, så eksisterte det nok trolig fra før.

Tillit, troverdighet og kryssjekking

Som nevnt var tykke beskrivelser et viktig verktøy for å undersøke troverdigheten til utsagnene i intervjuene, og dermed i større grad kunne validere empirien. Med generelle beskrivelser av informantenes oppfatninger, og konkret informasjon framkommet av konkrete spørsmål var det mulig å gjøre en kritisk analyse av empirien. For eksempel når informantene fortalte at de var opptatt/ikke så opptatt av å benytte lokale ressurser, kunne jeg se disse utsagnene i sammenheng med, eller gjøre en kryssjekking med de mer konkrete svarene hvor informanten listet opp ressurser de benyttet. Med denne metoden kunne jeg sammenligne og tegne et bilde av hvordan informantene mente at de arbeidet, og hvordan det framkom at de arbeidet ut ifra de konkrete utsagnene deres.

På den annen side regner jeg alle informantene jeg intervjuet som svært troverdige, alle er lærerutdannet og i den forstand akademikere med et visst innblikk i forskningens verden og prinsipper. Jeg vurderer det også som at alle fortalte sannheten slik de opplevde den, og at de hadde tillit til meg og prosjektet. Mye av grunnen til at jeg mener dette er grunnlaget for intervjuet; jeg kom ikke fra kommunen for å ha en utspørring om arbeidsmetoder eller lignende for å vurdere arbeidet deres. Slik at jeg skulle ikke teste noe eller noen, og i tillegg ble informantene anonymisert i prosjektet.

Tillit mellom meg som forsker og informantene er svært viktig for å kunne få fram troverdig informasjon og heve kvaliteten på dataen som samles inn (Friberg H., 2019, s. 131-132). I kraft av at jeg skrev masteren min ved UiT hadde jeg også med meg en del lånt etos fra institusjonen, en institusjon som bærer tung troverdighet og som i tillegg er universitet hvor flere av informantene har utdannet seg. Relasjonen mellom meg og informantene hadde heller ikke noe tydelig skjevt maktforhold utover at det er jeg som besitter og har behandlet dataen,

og i det tilfellet fulgte jeg visse forskningsetiske prinsipper slik at det ikke skulle føre til noe utfordrende.

Reliabilitet i det kvalitative intervju

Reliabilitet er en viktig betingelse for prosjektets validitet (Cohen et al., 2018, s. 245), og handler om repliserbarhet, pålitelighet og «consistency» (Cohen et al., 2018, s. 268). I positivistisk forskningstradisjon er to vanlige reliabilitetskriterier: Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på, og kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I en sosialkonstruktivistisk tradisjon på den andre enden av skalaen antar man at all forskning vil bære preg av forskerens subjektivitet, og vil heller sikre reliabilitet ved å belyse dette faktumet ved å vise hvordan bias kan ha påvirket innsamling og fortolkning av dataen. I tillegg vil man ofte forsøke å benytte ulike metoder og kilder for å få fram flest mulig perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Mitt prosjekt er ikke åpenbart i noen av ytterpolene, men befinner seg et sted i midtfeltet. Derfor vil jeg belyse hva jeg har gjort for å i minst mulig grad påvirke datamateriale, samtidig som jeg vil diskutere hvordan min subjektivitet og bias har spilt en rolle i prosjektet. For å sikre minst mulig ytre påvirkninger på empirien presenterer Silverman (2020, s. 93) «low-interference descriptors» som et viktig kriterium for reliabilitet i kvalitative intervjuer. Dette er et redskap i tråd med positivistisk tradisjon, med tre sentrale punkter for kvalitative intervjuer: 1) ta opp alle intervjuer. 2) Transkriber opptakene nøye, og på basis av hva som er analysens hensikt. 3) Presenter lange nok utdrag av data i forskningsrapporten slik at relevansen kommer tydelig fram, og inkluder spørsmålet som ble stilt.

Selve intervjuene ble gjennomført på skolene hvor læreren jobbet, de ble tatt opp med lydopptaker og så transkribert. Transkribering er en form for rekontekstualisering av dataen intervjueren har hentet inn og krever derfor at forskeren gjør en del valg og prioriteringer rundt omgjøringen fra muntlig intervju til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). Jeg valgte å transkribere relativt ordrett, kun med sløyfing av typiske ventelyder som «ehhh» og «mmm», der hvor disse ikke signaliserer noe helt tydelig og signifikant meningsbærende. Flere av sitatene fra intervjuene i denne oppgaven vil bære preg av dette valget og kan med første lesing derfor virke noe usammenhengende, fordelen er at innholdet er bevart på en god måte, slik jeg har fortolket og nedskrevet det.

Når det gjelder utdragene jeg anvender i analyse og diskusjon, har jeg valgt lange utdrag og i alle tilfeller jeg mener det var nødvendig, forklart spørsmålet eller tema for spørsmålet som

utdraget er en respons til. På denne måten mener jeg det ikke skal være noe betydelig fare for at tekstutdragene skal kunne tolkes eller forstås i feil kontekst, hverken for min egen eller andres del.

Selv om jeg har gjort tiltak for å sikre low-inference descriptors i prosjektet vil dette kun være tilstrekkelig i en radikalt positivistisk tradisjon. Min egen bias og subjektivitet som forsker har utvilsomt på noen vis påvirket prosjektet. Eksempelvis som jeg skriver i innledningen ble tematikken valgt mye på grunn av mitt forhold til det lokale stedet prosjektet foregikk, på den ene siden kan jeg påvirkes av bekreftelsesbias for å finne de svarene jeg ønsker. Og på den andre siden er det en kanskje en fare for å bli i overkant kritisk til det jeg holder på med, spesielt når jeg er klar over egen subjektivitet inn i prosjektet og dermed forsøker å motvirke den. Helhetlig har jeg hele veien forsøkt å gjøre valg som bevarer integriteten i forskningen jeg har gjort.

Reliabilitet og validitet i dokumentanalysen

Intervjuene, fortolkning og analyse krever som forklart en del for å oppfylle validitet- og reliabilitetskriterier. Det samme gjør dokumentanalyse, men her er det andre kriterier som gjelder. Ettersom jeg stort sett kun forholder meg til det formelle nivået av læreplanen er det ikke noe behov for å etterprøve hva forfatterne kan ha ment eller lignende. Det jeg måtte forholde meg til var offentlige dokumenter og innholdet i disse.

I en tekstanalyse argumenter Silverman (2020, s. 92) for at så lenge dokumentet som analyseres ikke er en forfalskning, vil reliabilitetskriterier utelukkende være knytt til kategoriene som benyttes for å gjennomføre analysen. Kategoriene (kodene/inndelinger/kategoriseringer) som benyttes må være belyste og standardisert slik at andre forskere kan gjennomføre samme undersøkelse som jeg gjorde og ende opp med samme datasett. I gjennomgangen av dokumentanalysen i har jeg forklart framgangsmåte, og dataene vil være høyst mulig å replisere av andre forskere dersom de med samme kategorisering og koding gjennomførte den samme analysen.

Validitet i tekstanalysen vil om vi følger Cohen et al. (2018, s. 245) sitt resonnement om validitet i forskning, bety at jeg må være sikker på at jeg målte, eller presist presenterte det jeg faktisk ønsket å måle eller presentere. For min del altså at jeg svarer på problemstilling. I tillegg er det et krav om at empirien jeg samlet og benyttet meg av faktisk er gyldig, og dermed bidrar til at besvarelsen av problemstillingen er gyldig (Cohen et al., 2018, s. 245)

For å styrke validiteten i dokumentanalysen har jeg sørget for å være tydelig på hvilke metoder og teori jeg har benyttet, altså sørget for transparens i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189). Diskusjonsdel viser også til flere mulige tolkninger, perspektiver og mulige forklaringer på funn og tendenser jeg kunne påvise, ettersom validiteten også kan styrkes ved hjelp av en kritisk analyseprosess og ved å vise til flere perspektiver og mulige forklaringsmodeller. Et siste validitetskriterium jeg vil vise til er generaliserbarhet ettersom det er en avgjørende dimensjon i enhver forskning (Peräkylä, 2016, s. 420). Når det gjelder læreplananalysen er det på ingen måte den første av sitt slag som er gjort. Men med mine begreper og min vinkling om lokal tilnærming i samfunnsfagundervisning håper jeg å kunne tilføre noe til vår forståelse av lokale læringsmuligheter, utover det vi allerede vet.

Prosjektets etiske dimensjon

De mest prekære etiske dimensjonene i mitt prosjekt, er i hovedsak knytt til behandling av dataene og personopplysningene jeg samlet inn i sammenheng med intervjuene. Det foreligger også etiske vurderinger ved dokumentanalysen og framstilling av empiri i forhold til arbeidets sannferdighet, som jeg har forsøkt å sette lys under delkapittel om læreplananalysene. Dokumentene jeg benyttet er offentlige dokumenter og inneholder ingen gradert informasjon, derfor forholdt jeg meg til generelle forskningsetiske prinsipper i dette arbeidet.

Enkelte etiske prinsipper er overgripende imens andre er mer spesifikke for område eller metode. Anne Ryen (2016, s. 32) presenterer tre klassiske og frekvente spørsmål med vestlig kvalitativ forskning, disse er: koder og samtykke, konfidensialitet og tillit. Hun skriver at koder og samtykke i særdeleshet sikter til informert samtykke. I forbindelse med mitt prosjekt skrev jeg et informasjonsskriv med informasjon om prosjektet og informantenes rettigheter. Skrivet ble sendt ut i forkant til informantene og jeg forsikret meg om at alle var innforstått med innholdet før jeg satte i gang med intervjuet. Informasjonsskrivet finnes som vedlegg sist i oppgaven.

Konfidensialitet sikter til å beskytte informantenes identitet, steder og lokasjoner (Ryen, 2016, s. 33). For å sikre identitetsaspektet har jeg behandlet data i henhold til retningslinjer utarbeidet av UiT og NSD. Prosjektets forskningsdesign ble meldt inn til Norsk senter for dataforskning (Tidligere NSD nå Sikt) hvor det er vurdert og godkjent. Denne vurderingen og godkjenningen ligger som vedlegg sist i oppgaven. Behandling og innsamling av personopplysninger i prosjektet er sådan gjort i henhold til NDS og UiTs retningslinjer. Dette

innebærer blant annet informert samtykke, korrekt lagring og sikring av data og utvetydig bekreftelse på at informantene kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten noen form for negative konsekvenser.

Når det gjelder sted og lokasjon er prosjektets natur slik at det vil være vanskelig å anonymisere stedet uten at det går på bekostning av funnene i studien. Hvilke lokale ressurser informantene benytter er et sentralt spørsmål i prosjektet, ressursene kunne jeg ha kategorisert i generelle kategorier og kun forholdt meg til disse, men en vesentlig dimensjon av prosjektets potensial ville da ha forblitt uforløst. I analysedelen av oppgaven er det informasjon om steder og lokale ressurser som vil kunne knyttes til enkelte skoler om man har lokal kunnskap. Etter å ha diskutert denne etiske problemstillingen med veileder, har vi kommet fram til at prosjektets forskningspotensial veier tyngst i denne situasjonen. Det vil fortsatt ikke være mulig å identifisere de enkelte lærere som har deltatt, og tematikken i prosjektet er av en så ukontroversiell art at det høyst sannsynlig ikke vil kunne medføre noen negative konsekvenser for informantene.

Det tredje og siste klassiske og frekvente spørsmålet er tillit og handler om forholdet mellom forsker og deltakere i prosjektet, samt forskerens ansvar for å ikke surne forskningsfeltet for andre forskere (Ryen, 2016, s. 33). Dette handler i stor grad om å vise respekt for intervjuobjektet både under intervju og under behandling av empirien. Denne tilliten har jeg blant annet forsøkt å ivareta med å være åpen om prosjektets ambisjon og metodikk. Hovedsakelig gjennom informasjonsskrivet som informantene mottok, og i tillegg tok jeg meg tid til å fortelle litt om meg selv og bakgrunnen for prosjektet når vi møttes for å gjennomføre intervjuene. Alle informantene var innforstått med hva dataen de bidro til å samle inn skulle brukes til, de var kjent med mine motiver og de var kjent med institusjonen jeg representerte.

Læreplanen: Ja til lokal tilnærming, stort sett – kontinuitet i læringssynet

Utviklingen av læreplanen gjennom årene har definitivt vært med på å forme forskjellige generasjoner ulikt gjennom deres skolegang. Politisk ideologi og pedagogisk tenkning har utviklet seg i takt med en verden i stadig forandring. Disse aspektene har påvirket utvikling og utforming av læreplanen gjennom årene. I dag snakker vi om lokale læreplaner utformet og

satt ut i live på lokalt plan, men hvordan åpner læreplanen som styringsdokument for lokal tilnærming i samfunnsfag og hvordan er føringen på å benytte det handlingsrommet som er?

Norge kan smykke seg med å være blant de første landene i verden som innførte obligatorisk allmueskole som også inkluderte bygdene allerede midt på 1700-tallet. Denne skoleringen var drevet fram av religiøse krefter med fagene skriving, lesing og religion, hvor den viktigste drivkraften var at flest mulig skulle få mulighet til å lese bibelen og bli konfirmant. (Solstad & Andrews, 2020, s. 295). Skolen og styringsdokumentene som dikterte skolens praksis har heldigvis vært i stadig utvikling og kommet en lang vei fra forkynnelse og moralprekener.

Bare siden 70-tallet har læreplanen for grunnskolen blitt fornyet seks ganger, sist med innførselen av LK20. Jeg valgte å starte min historiske gjennomgang av læreplanens utvikling nettopp på 70-tallet med Mønsterplan 74, ettersom denne medførte seg en utvikling av lærerautonomien og det lokale nivåets mulighet for medvirkning. Nå skulle ikke lærere bare bestemme metoder, men de rådet også over innholdet i undervisningen, riktignok innenfor læreplanens faste rammer, men fortsatt var dette helt ny praksis i skolen (Mølsted, 2015, s. 443). Denne utvidelsen av autonomien til lokale skoler og lærere var en del av en pågående desentralisering av det nasjonale skolesystemet, og sørget for at lokal tilpassing av læreplanen etterhvert fikk betraktelig tilstedeværelse de påfølgende læreplanene (Rød & Bæck, 2020, s. 220).

Den nye pedagogiske tenkingen ledet fram til en læreplan som åpnet for lokal variasjon og lokalt lærestoff i undervisning. Med formuleringer som oppfordret til bruk av lokalt innhold i undervisning ga det sådant et utvidet handlingsrom for læreren, og muligheter til å gjøre lokale tilpasninger i undervisningen. Eksempelvis finner man klare oppfordringer til bruk av lokalt innhold under M74s kapittel om lærestoff:

I enkelte fag vil en kunne velge stoff ut fra lokale forutsetninger. Skolens omgivelser og det nære lokalmiljø vil i mange tilfeller gi klare fortrinn for noe stoff i forhold til annet. Enten en ønsker å utnytte det som er kjent for elevene, eller vil orientere om mer fremmedartede forhold, vil dette kunne føre til store variasjoner i stoffutvalg fra sted til sted. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 24)

Mønsterplan 74

Sitatet over er hentet fra den generelle delen av M74, slik at den gir føringer for hele skolens arbeid. Og allerede her ser vi at læreplanen åpner opp handlingsrommet for lokal tilnærming i samfunnsfag før vi har kommet til selve samfunnsfagplanen.

I M74 var samfunnsfag på grunnskolen innbakt i Orienteringsfag som bestod av fagene: heimstadiære, samfunnsfag og naturfag. Begrunnelsen var at skolen i mindre grad skulle være fagdelt på de yngre klassetrinnene siden verden heller ikke følger faglige grenser (Sjøberg, 2022). Likevel ble det utformet en egen læreplan for samfunnsfag under paraplyen orienteringsfag, og det er denne jeg hovedsakelig vil ta utgangspunkt i når jeg forsøker finne svar på delen av problemstillingen som lyder «Hvilken posisjon har lokal tilnærming hatt i de siste læreplanene?», samt forskningsspørsmålet «Hvilke handlingsrom gir nåværende og et utvalg tidligere læreplaner i samfunnsfag for å benytte en lokal tilnærming i undervisningen?».

Hvilke muligheter gir M74 for lokal tilnærming i samfunnsfag og hvilken posisjon har lokal tilnærming i samfunnsfagundervisning i denne læreplanen? Ettersom denne og læreplanene til og med K06 er utgått og ikke benyttes lenger i grunnskolen vil den historiske analysen hovedsakelig forholde seg til læreplanen på det formelle nivået av Goodlads læreplanforståelse. Jeg vil derfor ta for meg hva som står skrevet i selve dokumentet; står det direkte skrevet at læreren skal bruke lokalt innhold, står det at læreren burde bruke lokalt innhold eller er det ikke nevnt i det hele tatt?

I M74 er det for hvert av fagene et avsnitt om lærestoff og utvelgelse av lærestoff. I samfunnsfagplanen står det følgende om lokale forhold: «Til en viss grad må lokale forhold få spille inn ved utvelgelse av stoff» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 177). På denne måten er det «til en viss grad» åpnet for bruk av lokal tilnærming, men denne språklige demperen er iøynefallende. Likevel er dette en imperativ formulering med bruken av «må», denne formuleringen sett i sammenheng med en annen påpekning hentet fra samme seksjon av planen legger bestemte føringer for det handlingsrommet i planen: «En kan også sløyfe enkelte emner og trekke inn stoff som ikke er foreslått i planen. Dette må likevel ikke skape så store skeivheter i fordelingen av stoffet at viktige og sentrale deler blir forsømt» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 177). Læreplanen åpner dermed handlingsrommet for å i noen grad kunne velge og vrake blant det innholdet som er foreslått. Denne utvelgelsen av lærestoff må også i henhold til bruken av formuleringen «må», være preget av lokale forhold. Dermed er det gitt et handlingsrom innenfor M74, og innenfor det handlingsrommet er det også gitt føringer på at lokal tilnærming skal forekomme i undervisning.

Når det kommer til de emnespesifikke delene av læreplanene er det også enkelte henvisninger til bruk av lokal tilnærming. Under veiledningen for geografi i læreplanen skrives det at det globale perspektivet hele tiden bør stå sentralt, elevenes hjemsted og land skal sees i

sammenheng med den store verden. Videre kommer det at elevene burde arbeide med utgangspunkt i det lokale i startfasen av arbeid med å skildre geografiske miljøer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 177-178). Under historie er det lokale perspektivet noe mer framtrødende, her står det eksplisitt at lokalhistorisk stoff bør utnyttes i den grad det er mulig. Læreplanen oppfordrer også til at alle kommuner bør ha en oversikt over lokale ressurser som kan brukes i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 179). Delen om samfunnskunnskap innleder med å forklare at på barnetrinnet må undervisningen bygges på stoff elevene kjenner fra før, utover det oppfordres det til å dra på ekskursions og benytte lokale ressurser som kan være av interesse. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 180).

Posisjonen til lokal tilnærming er absolutt tilstedeværende under alle de tre disiplinene, men vi ser det tydeligst under historie hvor det eksplisitt oppfordres til bruk av lokalhistorie. Under de to andre temaene trekkes lokal tilnærming fram i hovedsak som en metode som bør benyttes på de lavere trinnene. Men handlingsrommet for å gjøre utvelgelser av lokalt lærestoff er fortsatt til stede ettersom både den generelle delen av læreplanen og den overgripende delen av samfunnsfagplanen påpeker at lokale forhold må få spille inn.

M74 ser ut til å åpne for lokalt tilpasset lærestoff i ganske stor grad. Selv om noen av de språklige formuleringene som «til en viss grad» og «Dette må likevel ikke skape for store skeivheter» medfører en liten tilbakeholdenhet, er den imperative formuleringen «må» så sterk at innenfor læreplanens handlingsrom må det finnes plass for lokalt forankret innhold i undervisningen.

Mønsterplan 87

I Mønsterplan 87 finnes ikke samfunnsfag på barneskolen lenger, faget eksisterer kun for seg selv på ungdomstrinnet. O-fag er utvidet til å gjelde hele barnetrinnet slik at de samfunnsfaglige emnene på barneskolen alle ligger under o-fag. Læreplanen for samfunnsfag gjelder dermed kun for 7.-9. trinn.

Under Lærestoff og progresjon i samfunnsfagplanen står det at undervisningen skal bygge på grunnlaget fra orienteringsfag på barnetrinnet, og et av målene i orienteringsfag er at elevene skal lære om hjem og nærmiljø. Videre er det skrevet at; «Lærestoff må sikte mot en balanse mellom lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv i undervisningen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 229). I tillegg påpekes det at i flere av hovedemnene at arbeidet kan og bør omfatte og trekke inn lokalsamfunnet. På denne måten er det lokale

perspektivet helt tydelig til stede i M87, der hvor det i M74 var en noe tilbakeholdende oppfordring til lokalsentret lærestoff, gir M87 mye større mandat og det en kan tolke som et påbud om å benytte lokalt innhold mye i av undervisningen.

Denne tilnærmingen til lokalt lærestoff finner vi under «Arbeidsmåter og læremidler» hvor det står at «arbeidet må stimulere elevers fantasi og lyst til å utforske omgivelser» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 230). Om en elev skal utvikle lyst til å utforske omgivelser må skolens innhold ta hensyn til dette ved å implementere lokalt innhold i undervisningen. Intensjonen utbroderes videre i kapittelet hvor vi finner at lærere bør bruke lokalt lærestoff, kilder fra lokalsamfunnet, lokalgeografi og aktuelle samfunnsforhold. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 231). Planen legger sådan opp til at elever skal få utforske nærområder og oppfordrer lærere til å ivareta skolens forhold til lokalsamfunnet.

Det er tydelig at det lokale perspektivet i M87s samfunnsfagplan er tilstedeværende, ikke bare som en fotnote, men som en integrert del av læreplanens pedagogiske tankegang. Det kan vi også se i planens generelle del hvor det under «Kap. 2 Skolen i samfunnet» brukes den imperative formuleringen «må» i forhold til lokale læringsmuligheter i lokalsamfunnet: «Skolen *må* være åpen mot samfunnet omkring seg og utnytte læringsmuligheter og kunnskapskilder som finnes i lokalsamfunnet». (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 24) Også i «Kap. 9 Lærersamarbeid og planlegging» ser vi samme tendens: «Til det lokale læreplanarbeidet hører arbeidet med å utvikle årsplaner [...] Her tar en hensyn til elevenes læreforutsetninger, lærestoff med tilknytning til lokalsamfunnet og annet aktuelt lærestoff». Dette vil si at i arbeidet med å operasjonalisere læreplanen til undervisning skal det tas hensyn til lærestoff med tilknytning til lokalsamfunnet.

Lokal tilnærming til undervisning er i denne planen ikke bare lagt til rette for som en mulighet, men også oppmuntret til og også stilt krav om gjennom at skolen må forholde seg til lokale læringsmuligheter, ivareta en balanse med lokalt perspektiv i undervisning samt implementere lokale læringsmuligheter. Handlingsrommet for lærere til å benytte lokalt innhold i M87 er dermed så stort at lærere som ønsker det, har mulighet til å benytte lokal tilnærming der de finner det gunstig. Og ettersom planen stiller krav om at elevene skal få utforske omgivelser, samt at skolen må utnytte læringsmuligheter og kunnskapskilder i samfunnet, ligger det klare føringer på at handlingsrommet faktisk skal benyttes i de delene av undervisningen hvor lokalsamfunnet har en betydelig relevans.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97

L97 er en læreplan som i den overordnede delen har flere seksjoner som berører lokalt innhold og lokale perspektiver. Noen eksempler fra læreplanens kapittel «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» innebærer blant annet: «Lokalt arbeid med læreplan for fag», «Skulen og lokalsamfunnet» og «Heim og skule». Alle disse er eksempler på seksjoner/underoverskrifter i læreplan som løfter fram viktigheten av lokal tilnærming i fag, og skolens plass i lokalsamfunnet.

Den kanskje klareste oppfordringen fra overordnet del av planen, om ikke påbudet om å bruke lokale tilpasninger kommer under overskriften «Lokalt arbeid med læreplaner for fag» hvor det skrives: «Lokale tilval og konkretiseringar skal utfylle og utdypje innhalde, og levendegjere og tilpasse det til dei røynslene og føresetnadene elevane har» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 71). I denne beskrivelsen brukes den imperative formuleringen «skal», slik at lokale forhold og eksempler skal benyttes for å utfylle og utdype planens foreslåtte innhold. Dette forstår jeg som at lokal tilnærming og lokale perspektiver har en plass innunder alle temaer i fagene hvor læreren finner det gunstig og det er mulighet for det.

Et annet eksempel hentet fra «Skulen og lokalsamfunnet» vektlegger lokale kulturtradisjoner som en del av får felles kulturarv. Og det brukes i tillegg den imperative formuleringen «må» om at skolen må benytte seg av nærmiljø og lokalsamfunn: «Kulturarven omfattar og dei kulturtradisjonane og det kulturgrunnlaget som er knytte til lokalsamfunna i by og bygd. Skulen *må* derfor dra nytte av nærmiljøet og lokalsamfunnet for å eksemplifisere, konkretiserer og utfylle læreplanane for faga». De to siste eksemplene er hentet fra kapittelet om prinsipper og verdier i skolens virksomhet, og er begge representative for tendensene i planens overordnede del. Lokalt innhold, lokale perspektiver og nærmiljøets læringsmuligheter ser ut til å verdsettes svært høyt i L97 og kan til en viss grad sies å gjennomsyre planens pedagogiske filosofi.

Også i selve for samfunnsfagplanen finner vi seksjoner som underbygger lokal tilnærming status i L97. Planens innledende del består av: «Faget sin plass i skolen», «Arbeidsmåter i faget» og «Struktur i faget». Det mest interessante i forhold til lokal tilnærming finner vi under Arbeidsmåter i faget hvor det fastslås at samfunnsfag og nærmiljøet har et nært forhold

Samfunnsfag byggjer gjennom heile skulegangen på nær kontakt mellom skulen og lokalsamfunnet og har som føresetnad ein omfattande bruk av dømme og illustrasjonar

frå nærmiljøet til elevane. Heimstaden er eit viktig utgangspunkt for å utvikle innsikt i samfunnet. Lokalsamfunnet opnar for å praktisere samfunnsfaglege arbeidsmåtar og for øving i å arbeide etter demokratiske prinsipp og spelereglar (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 176)

Den eksplisitte oppfordringen til nær kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet i samfunnsfag er nytt i selve samfunnsfagfagplanen. Disse oppfordringene finnes også i M74 og M87, men som en del av den generelle delen av planen. Formuleringer som: En forutsetning for samfunnsfag er en omfattende bruk av eksempler og illustrasjoner fra elevenes nærmiljø (parafasert), er ikke lenger en oppfordring til bruk, men med begrepet «forutsetning» en beskrivelse av fagets metodikk. At heimstaden er et viktig utgangspunkt for læring og videre at lokalsamfunnet åpner for samfunnsfaglig arbeidsmåtar er også klar tale om at lærere skal ha en lokal tilnærming og gjøre lokale tilpasninger av innholdet i faget. Ergo er det ikke bare oppfordret til, men forventninger og krav om at lærere skal ta i bruk lokal tilnærming til samfunnsfagundervisning i L97.

Handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i L97 ser ut til å være relativt likt som i M84, men føringene på å benytte handlingsrommet er enda noe hyppigere og noe sterkere. Oppfordringene om å benytte lokalsamfunnet er flere i den overordnede delen av læreplanen og ordleggingen kan tolkes noe sterkere. Eksempelvis å se innhold i skolen i sammenheng med den lokale kulturarven og lokale kulturtradisjoner, er en sterk formulering som setter lokal identitet i forsetet på en ny måte. Elementet er ikke en ny pedagogisk ide i L97, men det er nå eksplisitt nevnt at man må forstå lokalsamfunnet gjennom lokal kulturarv og tradisjon. Dermed legges det enda noen føringer på hvordan handlingsrommet for bruk av lokal tilnærming skal benyttes. Sett i sammenheng med de sterke formuleringene rundt lokalsamfunnet og skolen, og lokale eksempler som en forutsetning i faget, er føringene om å benytte det lokale handlingsrommet i samfunnsfag svært sterke i L97.

Kunnskapsløftet – K06

Kunnskapsløftet 2006 har ved første øyekast en relativt lik oppbygning som L97, med generell del, prinsipper for opplæring og egne fagplaner. I generell del og under prinsipper for opplæringen er det dog flere av punktene som omhandlet lokal tilnærming fra L97 som glimrer med sitt fravær i K06. Det finnes riktignok to punkter som omhandler lokal tilnærming, den ene av disse er «Ett bredt læringsmiljø: Elevkultur, foreldredeltaking og lokalsamfunn» under «Det samarbeidende mennesket». Og det andre er «Samarbeid med

lokalsamfunn». Disse oppfordrer begge til å ta i bruk lokale ressurser i undervisningen, men seksjonen «Lokalt arbeid med læreplaner for fag» fra L97 som legger en del føringer for lokalt arbeid med læreplanen, og dermed lokalt innhold er fjernet i den overordnede delen av K06.

I læreplanen for samfunnsfag hvor det i L97 var pekt på lokale tilpasninger som en forutsetning i faget, er ikke lokalt tilnærming fullt så tydelig i K06. Seksjonen «Arbeidsmåter i faget» som befestet lokale tilpasninger som en forutsetning i faget er fjernet. I tillegg er flere av seksjonene fra den overordnede delen av planen som stilte krav om bruk av lokalt innhold i alle fag også fjernet.

Det som består i overordnet del i K06 er punktet «Samarbeid med lokalsamfunn» som oppfordrer til å benytte lokalsamfunnets ressurser men uten noen form for imperativ ordlyd: «Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 6).

Fjerningen av punktet «Arbeidsmåter i faget» og mindre detaljerte opplæringsmål kan tolkes som en del av prosessen med å bevege seg fra en innholdsstyrt læreplan til en mer målstyrt læreplan. I tillegg finnes det ingen direkte krav eller oppfordringer til bruk av lokalt innhold i selve samfunnsfagplanen. På denne måten faller forventningen om lokale tilpasninger med lokalt innhold i stor grad bort i samfunnsfagplanen i K06. Det er riktignok en del av kompetansemålene i samfunnsfag som krever at elevene tar for seg lokale perspektiver i enkelte temaer. I de overgripende seksjonene av læreplanen i samfunnsfag er det dog ingen tydelig oppfordring til bruk av lokal tilnærming i faget, slik det var i de tre foregående læreplanene.

Likevel er ikke handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i samfunnsfag noe spesielt minket. K06 er en målstyrt læreplan (Støren, 2022, s. 46) og dikterte dermed i liten grad undervisningens innhold, slik at lokalsamfunnet og lokale læringsmuligheter absolutt kunne brukes til å realisere kompetansemålene i læreplanen. På den annen side er det en realitet at mangelen på tydelige oppfordringer eller krav om å benytte lokalsamfunnet gjør at handlingsrommet kan ignoreres. Med andre ord; utformingen av K06 med den målstyrte læreplanoppbyggingen gjør at handlingsrommet i stor grad er det samme som i tidligere planer, men føringene på å benytte dette handlingsrommet er i stor grad borte fra K06.

Noe av forklaringen på denne dreiningen kan tilskrives inntoget av flere internasjonale testregimer i norsk skole. Når det såkalte PISA-sjokket traff skolevesenet på starten av 2000-tallet, skulle læreplanen endres for å forsøke å forbedre elevenes testresultater i forhold til andre nasjoner Norge ønsker å sammenligne seg med. Dette førte til at «steds-basert» læring i fagene fikk mindre plass i K06 enn ved tidligere planer. Ideen så ut til å være at lokal tilnærming i for stor grad ville skade elevenes muligheter til å prestere godt på de diverse nasjonale og internasjonale kunnskapstestene (Solstad & Andrews, 2020, s. 300).

Dreiningen fra en innholdsstyrt læreplan til en målstyrt læreplan, begrunnes med en ambisjon om en profesjonalisering og et kvalitetsløft i skolen (Støren, 2022, s. 46). Selv om den målstyrte læreplanen i praksis på en del punkter ga lærere mindre føringer når det gjaldt å benytte lokalt innhold (Rød & Bæck, 2020, s. 228), påpeker Støren (2022, s. 46) at det henvises hyppig til det lokale handlingsrommet og den profesjonelle læreren i flere relevante styringsdokumenter publisert i sammenheng med innførselen av K06. Fra politisk hold virker det sådan som at det lokale nivået fortsatt skulle få spille en rolle i utviklingen av læreplanen, men i selve læreplanen kan det se ut som føringene på å benytte dette handlingsrommet ikke er like tydelig kommunisert.

Kunnskapsløftet – LK20

Kunnskapsløftet 2020 ser i stor grad ut til å følge de samme tendensene som K06 gjorde når det gjelder lokal tilnærming til fag, en tilnærming som ikke får spesielt stor plass. I Overordnet del av planen kommer det likevel ett punkt som oppfordrer til bruk av lokal tilnærming dette kommer under «3. Prinsipper for skolens praksis» og «3.1 Et inkluderende læringsmiljø»: «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Oppfordringen til bruk av varierte læringsarenaer må ses på som positivt i denne sammenhengen, ettersom bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet kan ses som en form for lokal tilpasning av læreplanen. Varierte læringsarenaer handler om å flytte opplæringen ut av klasserommet til de mange mulige læringsarenaene som finnes i skolens nærmiljø, dette fører til større variasjon som igjen er positivt for elevers læring, og samtidig gir flere mulighet til å lykkes med skolens oppgaver (Jordet, 2010, s. 16).

Utvidede læringsarenaer er definitivt positivt, men denne tilnærming i isolasjon representerer en tenkning hvor lokal tilnærming er å dra på ekskursjon og besøke nærområdet. Uten tvil er dette positivt og lærerike metoder (Jordet, 2010, s. 25), men lokal tilnærming trenger ikke være så avgrenset eller alltid være sett i sammenheng med ekskursjoner og lignende. Lokal tilnærming kan for en nordnorsk skole være å ta for seg lokal næringsdrift eller partisanenes innsats under krigen, altså ta for seg lokalt forankrede perspektiver og sørge for at innholdet i undervisningen har en sammenheng med elevenes erfaringsverden, uten at det nødvendigvis har noe med å flytte læringsarena, selv om det gjerne er en gunstig læringsstrategi.

På den annen side finnes det ingen direkte oppfordringer til bruk av lokalt innhold i Overordnet del av læreplanverket, det påpekes heller at læreplanene for fag angir innholdet i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Læreplanen for samfunnsfag i LK20 består utover kompetansemålene av: «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer» og «Grunnleggende ferdigheter».

Under «Fagets relevans og sentrale verdier» understrekes at lokale perspektiver skal ivaretas, gjennom å sette fokus på lokalsamfunnet: «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I dette utdraget ser vi at den imperative formuleringen er tilbake med modalverbet «skal», læreplanen stiller sådan igjen krav om at elevene skal få mulighet til å utforske, og anvende lokale muligheter og ressurser. Det eneste andre stedet lokale perspektiver nevnes i samfunnsfagplanen er under kjerneelementet «Bærekraftige samfunn», hvor det står at bærekraftig utvikling skal ses fra flere perspektiver, deriblant «fra det lokale til det globale» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Igjen brukes den imperative formuleringen «skal» slik at det er føringer på at handlingsrommet skal tas i bruk, men innenfor det avgrensede området bærekraftig utvikling.

LK20 er som K06 også en målstyrt læreplan som ikke dikterer innholdet i spesielt stor grad, dermed er handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i planen svært stort. Med de aller fleste kompetansemålene i planen kan en benytte lokale perspektiver i arbeid med forståelse og måloppnåelse. Den imperative formuleringen under «Fagets relevans og sentrale verdier»: «elevene skal få mulighet til å utforske lokalsamfunnet» er med på å legge noen føringer på at det handlingsrommet som er i planen, faktisk skal benyttes på en måte der elevene får utforske lokalsamfunnet. Helhetlig tolker jeg det som at dagens gjeldende læreplan i teorien har det samme handlingsrommet som tidligere læreplaner som M84 og L97, men føringene på

å benytte dette handlingsrommet forekommer i mindre grad. Ansvar for å ta i bruk handlingsrommet faller derfor hovedsakelig på skolene og det lokale nivået.

Diskusjon: utviklingen over tid

Innholdsstyring og lokal tilnærming: Føringer og grunntanker i læreplanen

I dette kapittelet går jeg gjennom utviklingen som har vært over tid, når det gjelder hvordan læreplanene åpner opp for, og legger føringer på bruk av lokal tilnærming i samfunnsfag. Jeg vil også diskutere noen av de endringene som er gjort og se på hvordan de har påvirket mulighetene for lokal tilnærming. I tillegg presenterer jeg hvordan jeg gjennom min tolkning oppfatter noen av grunntankene rundt lokal tilnærming i læreplanene. Målet er å utforske lokal tilnærings posisjon på det en kan vurdere som Goodlads idenivå av læreplanen, innenfor det smale området «lokalt innhold, ressurser og perspektiver». Og samtidig se hvor mye av idenivået som gjenstår når det har vært silt gjennom rammene og strukturene satt av den formelle læreplanen. Det idenivået jeg presenter av de forskjellige læreplanene er viktig å understreke at er mine tolkninger. De er mine tolkninger forankret og begrunnet i hvordan jeg leser og oppfatter læreplanens formelle nivå, samt tidligere forskning på læreplanene.

M74 – L97: Lokalt innhold med føringer

M74 åpnet som tidligere nevnt døren på gløtt for en læreautonomi som etter hvert skulle utvikle seg til å bli ganske betydelig og gi muligheter for lokalt tilpasset innhold i flere fag. Selv om M74 var en innholdsorientert læreplan var det rom for lokale tilpasninger og justeringer av innholdet også i denne, og det var til og med føringer på at lokale forhold måtte få spille en rolle i utvelgelse av innhold.

Samtidig eksisterte heimkunnskap som eget fag og heimstamlære som et hovedområde innenfor orienteringsfag i M74. Det kan derfor tolkes at det fantes en tydelig forestilling om at lokal kunnskap var vesentlig på læreplanens idenivå. Heimkunnskap i M74 dreide seg i størst grad om hjemmet, matlaging og ernæring, den aller innerste sfæren i elevens lokalsamfunn. Heimstamlære rettet seg mot 1-3. trinn og mot elevenes lokalmiljø, innholdet i faget skulle stort sett utelukkende hentes fra elevenes nærmiljø, illustrert under seksjonen «Heimstamlære: Lærestoff»: «Stoffet må hentes fra det miljø barnet lever i og leker i. Det er barnets verden undervisningen skal dreie seg om» (Kirke og Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 170). Den pedagogiske tanken om undervisningsinnhold plassert innenfor elevenes erfaringsverden og nærmere bestemt lokalsamfunnet, ser dermed ut til å være en sentral ide i M74 som er manifestert gjennom bant annet Heimstamlære og Heimkunnskap.

Heimkunnskap eksisterer fortsatt som eget fag i M84 med mye av de samme målene som tidligere. Heimstadiære er fjernet som eget hovedområde i o-fag, men essensen av emnet eksisterer fortsatt eksempelvis gjennom hovedområde: «Utforskning av omgivelser» og «Barns hverdag» som begge i stor grad dreier seg om kunnskap og læring i nærmiljøet. Formuleringene under er hentet fra forklaringsdelen av hvert sitt hovedområde og står henholdsvis til emnens nevnte rekkefølge. «Elevene må få oppleve gleden ved å utforske omgivelsene gjennom egenaktivitet» (Kirke- og Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 216) «Den daglige virksomheten i hjem skole og nærmiljø skal være grunnlaget for arbeidet med dette emnet» (Kirke- og Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 217).

De samme tendensene ser man i L97, men med enda sterkere oppfordringer til å ta i bruk lokale læringsmuligheter. Som pedagogisk tanke står lokal tilnærming svært sterkt i den overordnede delen av planen når en ser hvor mange overskrifter og underoverskrifter i planen som vies til lokale forhold og undervisning. Disse er i hovedsak: Oppvekst og læringsmiljø med underoverskriftene: Heim og skule, Skulen og lokalsamfunnet og Lokalt utviklingsarbeid, samt seksjonen Lokalt arbeid med læreplaner for fag.

Heimkunnskap eksisterer fortsatt i L97, og i fagets beskrivelse finner vi under overskriften «Fagets plass i skolen» en forklaring på hvordan lokale tilpasninger kan bevare lokale tradisjoner: «Lokal tilpassing i samspill med elever, hjem og nærmiljø kan bidra til at lokalsamfunnets kultur og tradisjoner holdes i hevd». Formuleringen er bare ett eksempel av mange eksempler i L97 som sier noe om hvordan det lokale stod sentralt i læreplanens idegrunnlag.

Læreplanene M74, M87, og L97 har alle en grunntanke om at lokale forhold står sentralt i elevenes opplæring, en grunntanke som skulle få økende status med hver nye læreplan. Et uttrykk for grunntanken og dermed idenivået er eksempelvis fagene heimkunnskap og heimstadiære. Dette er fag som tar utgangspunkt i det lokale og som i stor grad uttrykker læreplanenes ambisjon om å innlemme lokalsamfunnet og lokal kultur inn i elevenes opplæring. En ambisjon som også viser seg tydelig i læreplanenes samfunnsfagdel hvor det i beskrivelsen av faget i alle tre læreplaner stilles krav om at lokale forhold og perspektiver skal spille en rolle.

Fra innholdsstyring til målstyring: Etter L97

I overgangen fra L97 til K06 skjedde det noe i læreplanens tilnærming til lokalsamfunnet. Den tydelige grunntanken om at lokalsamfunnet og lokalt innhold har en sentral stilling i

skolen, er i stor grad ikkeeksisterende i K06. Det hadde skjedd en endring på læreplanens idenivå som endret læreplanens forhold til lokalsamfunnets læringsmuligheter. Selv om handlingsrommet for å benytte lokalt tilnærming ikke nødvendigvis var noe mindre i K06 fantes på langt nær de samme oppfordringene og kravene om å ivareta de lokale perspektivene.

Fra og med M74 har vi sett de mest betydelige utviklingene komme gradvis i retning lokalstyrt læreplanutvikling og lokalt innhold med M87 og L97. Så skulle pendelen svinge med K06 hvor læreplanen la forutsetningen for en mer målstyrt skole, som kan argumenteres for at snevret inn handlingsrommet for lokalt læreplanarbeid samt undervisning som tar utgangspunkt i lokalt innhold (Mølstad, 2015, s. 454; Solstad & Andrews, 2020, s. 300; Støren, 2022, s. 44).

Støren (2022, s. 46-47) som har gjort dokumentanalyse av både læreplaner og andre relevante styringsdokumenter som NOUer og Opplæringsloven mener at denne dreiningen fra en innholdsorientert læreplan til en målstyrt læreplan skyldes en ambisjon om å gi skolen et kvalitetsløft og en profesjonalisering av læreryrket. Som følger har også forventningene og ansvaret på det lokale planet økt (Støren, 2022, s. 53-54). Med en mindre innholdsorientert læreplan krever det også et større arbeid for å utvikle læreplanen fra et idebærende tekstdokument med konkrete kompetansemål, til en endelig undervisning og faglig innhold i og utenfor klasserommet.

Dermed kan det se ut som alt ligger til rette for å arbeide med den lokale læreplanen på en måte som gjør at lokal tilnærming får betydelig plass i samfunnsfag. Likevel er det noen strukturelle utfordringer som fungerer som bremseklosser for dette arbeidet. Rød og Bæk (2020, s. 228) presenterer det smått paradoksale funnet at den senere mer målstyrte læreplanmodellen som gir lærere på det lokale planet mer autonomi, likevel ikke nødvendigvis gir lærere mer handlingsrom til å inkludere lokalt innhold i undervisningen. Den mest frekvent oppgitte begrunnelsen fra læreres side er tidspress og mengden arbeidsoppgaver, i tillegg oppgis ressurser og økonomi og en manglende kontroll over læreplanarbeidet som utfordringer (Rød & Bæk, 2020, s. 224-225)

Mølstad (2015, s. 450) forklarer i sitt arbeid at lokalt læreplanarbeid i Norge ikke handler om å utvikle en lokal læreplan, men å finne måter å implementere den nasjonale læreplanen. Dette kaller Mølstad (2015, s. 454) for en «levering» av den nasjonale læreplanen på det lokale nivået. Dette blir sådan en måte å arbeide med læreplanen på som legger begrensninger

på det lokale nivået og lærernes autonomi, og dermed også legger begrensninger på handlingsrommet for å for å benytte lokal tilnærming i undervisning.

Denne læreplanmodellen sentrert rundt lokal «levering» av kompetansemålene, mener Rød og Bæck (2020, s. 226) at kan kalles for et kompromiss mellom det sentrale (staten) og det desentraliserte (lærere, skoler). Modellen sørger for at hver av partene får gjennom det som er viktigst for dem. For statens del en kompetanserettet skole med krav om måloppnåelse og for lærernes del en vesentlig grad av autonomi og tillit til det lokale læreplanarbeidet (Rød & Bæck, 2020, s. 226; Støren, 2022, s. 44, 46)

Manøvreringsplassen til lærerne er dermed i betydelig grad diktert fra sentralt hold gjennom kompetansemålene i læreplanen. Denne styringen skjer både direkte gjennom krav til måloppnåelse, men også indirekte gjennom de strukturelle utfordringene den måltyrte læreplanen er med på å skape. Støren (2022, s. 47) peker på at etter innførselen av K06 har skolen i økende grad dreid seg mot ansvarliggjøring av det lokale nivået, hvor ansvaret for å sikre kvalitet i opplæringen og oppnåelse av kompetansemålene faller på kommunene og enkeltskoler. En konsekvens av flere og høyere krav fra sentralt hold er at lokalt nivå og enkeltlærer ikke lenger styrer sin arbeidshverdag og undervisningsinnholdet i den grad som ofte hadde vært ønskelig fra lærerens side. Lærere kan sådan ende opp med å tvinges til å tilsidesette lokalt innhold og lokale tilpasninger for å etterfølge målstyringen fra sentralt hold (Bergh, 2015, s. 602)

Som følger av kompetansejaget og målstyringen i LK20, med innførselen av blant annet tverrfaglige temaer, større fokus på dybdelæring, utforskning og kritisk tenkning, har kompleksiteten utviklings- og læreplanarbeid vokst seg større. Samtidig vier ikke læreplanen og andre relevante styringsdokumenter noe mer plass til profesjonsutvikling og lokal kunnskapsproduksjon (Støren, 2022, s. 52-53). Dermed stilles det langt større krav til lærernes forvaltning og utvikling av læreplanen, samtidig som manøvreringsrommet til lærere krympes av strukturelle utfordringer, og rammevilkårene for utviklingsarbeidet har stått helt stille.

Den største utfordringen når det gjelder handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i samfunnsfagundervisning, kan se ut til å være de strukturelle utfordringene som skapes av den måltyrte skolen og stadig mer tidspress. Innenfor gjeldende læreplan LK20 er handlingsrommet stort nok til å benytte lokalt innhold der det er mulighet og gunstig å gjennomføre. Slik at om lærere har tid, ressurser og kunnskapen til å benytte lokal tilnærming

så legger ikke læreplanen noen føringer på at dette skal benyttes, men den gir definitivt det nødvendige handlingsrommet.

En vakkende kontinuitet

Når jeg videre skal se på dagens læreplan med innsikten fra et utvalg lærere, kan det være greit å gå tilbake til spørsmålet om dagens læreplan er en del av et kontinuerlig læringssyn eller et avvik fra det som har vært før. Fra M74 til L97 var det et utvetydig kontinuerlig grunnleggende læringssyn som forutsatte lokalt innhold i samfunnsfag. I K06 er det tydelig uttrykte læringssynet ikke å finne i læreplanen, men i tilhørende styringsdokumenter er det fortsatt til stede (Støren, 2022, s. 46). Så kan det stilles spørsmål ved hvor mye styringsdokumenter, NOUer og lignende faktisk påvirker skolens praksis. Realiteten er ihvertfall at i læreplanen ikke har noen imperative føringer på bruk av lokal tilnærming, selv om det vises til enkelte lokale forhold i den overordnede delen av K06. Læringssynet er altså til stede, men står ikke like sterkt i K06.

Med LK20 og den tilbakevendende imperative føringen på lokal tilnærming i samfunnsfag ser vi at kontinuiteten i læringssynet opprettholdes og styrkes i forhold til K06. LK20 har ikke de samme sterke føringene som læreplanene før årtusenskiftet hadde. Men om vi ser K06 som et avvik, opprettholder LK20 kontinuiteten i å ivareta et grunnleggende læringssyn som forutsetter lokal tilnærming i samfunnsfag. Om noe vakkende etter L97, så er fortsatt LK20 en del av det kontinuerlige læringssynet som siden M74 har forutsatt at lokal tilnærming skal være en del av samfunnsfagundervisningen i grunnskolen.

Intervjuene

Handlingsrommet i LK20

Etter gjennomført dokumentanalyse er det tydelig at handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i LK20 er stort, men at de konkrete føringene på å benytte handlingsrommet ikke er så sterke som de har vært. Det som påpekes er at elever skal få mulighet til å utforske lokalsamfunnet. Og det er riktignok slik at lærere er pålagt å tilrettelegge for det, men hva som legges i akkurat å utforske lokalsamfunnet er på den annen side noe uklart. Dette er sådan en føring, men på den annen side er det ikke tydelig hvordan denne føringen skal ivaretas. Det levner lærere med føringer på å benytte lokal tilnærming som hviler på hvordan læreren og skolen tolker «utforske lokalsamfunnet». Det store handlingsrommet i læreplanen sett i sammenheng med noe diffuse konkrete føringer, kan i praksis føre til et betydelig sprik

mellom hvordan forskjellige skoler og til og med kolleger internt på en skole benytter lokal tilnærming.

I denne delen av oppgaven vil jeg gå gjennom de funnene jeg har gjort gjennom intervjuene og diskutere hvordan disse kan bidra til å svare på problemstillingen: Samfunnsfag og lokal tilnærming i undervisningen. Hva er praksis blant et utvalg lærere og hvilken posisjon har lokal tilnærming hatt i de siste læreplanene?

Dette kapittelet som tar for seg dataen fra intervjuene omhandler det informantene fortalte meg om relevante temaer i forhold til problemstillingen, samt min tolkning av det de fortalte og uttrykte. Jeg har valgt å benytte flere lange utdrag fra intervjuene for å best mulig løfte fram informantenes synspunkter, og også for å illustrere bakgrunnen for min tolkning av intervjuene. Følgende tematikk tas opp i denne delen av oppgaven:

- Informantenes opplevelse av handlingsrommet i LK20
- Hvilke og lokale ressurser og perspektiver informantene benytter
- Hvorfor lokal tilnærming blir prioritert
- Hvorfor *ikke* lokal tilnærming blir prioritert
- Hvordan få til lokal tilnærming tross utfordringene som blir presentert
- Faglig samarbeid sett i sammenheng med utnytting av lokale muligheter

Informantenes oppfattelse av handlingsrommet: «Stort nok»

Lærere har som alle andre individer ulike utgangspunkt for å tolke og forstå tekster, dokumenter og føringer. Derfor kan det finnes ulikheter i hvordan informantene tolker og utnytter handlingsrommet som finnes i LK20. Informantene har alle kommentert om ikke direkte, ihvertfall indirekte hvordan de opplever handlingsrommet i læreplanen. Tre av informantene beskriver at de opplever handlingsrommet i LK20 som stort, og gir uttrykk for at det er stort nok til å flette inn lokale perspektiver innunder alle temaer i samfunnsfag om de skulle finne det ønskelig. Informant V1 går svært langt og forteller om et handlingsrom som er «Nesten litt for stort» på spørsmål spesifikt om handlingsrommet i læreplanen og skolen:

Nesten litt for stort, man er redd man blir så opptatt av hva som skjer her og nå at vi glemmer kanskje visse perspektiver vi burde ha med oss. Der har vi den garantien at vi alltid sitter i fagseksjonen og alltid sitter etterpå i trinnfagseksjonen.

Informanten kommenterer at handlingsrommet til tider kan være overveldende, men at skolens fagsamarbeid og trinnsamarbeid fungerer som et kontrollorgan for at undervisningen

forholder seg til læreplanen. Og på spørsmål om det er temaer hvor lokal tilnærming ikke passer avviser V1 dette bastant:

det er jo samfunnsfag det er jo... geopolitikk er jo nord... hvis vi vil kan vi flette det inn overalt, men det er sikkert temaer hvor vi ikke husker på og ta det med. Men nei... har vi økonomi har vi Tromsø Sparebanken Nord med sitt Nord-Norge perspektiv, jeg tror vi er ganske god til å få flettet inn landsdelen uansett, mye.

Ved å resonere seg gjennom eksempler og komme fram til at lokalt innhold kan flettes inn overalt, tegner V1 bildet av hvordan lokal tilnærming kan benyttes i brorparten av faget. I tillegg beskrives ikke bare en mulighet som er til stede, men informanten forteller også at skolen er god på å flette inn landsdelen mye. Dermed beskriver V1 et meget stort handlingsrom som ikke bare er der, men som faktisk i stor grad benyttes.

Informant V2 er i likhet med V1 uenig med premisset for spørsmålet om det er temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer:

Jeg tror egentlig man kan ta alt nå, vi har jo jobbet litt sånn med landskap og sånt. Det med kulturlandskap og bylandskap og da har vi jo også jobbet lokalt, hvordan var Tromsø før, og hva var landet og hva er landet nå? Og altså, det å være på landet, så det er, jeg tror nok at de er... i de fleste sammenhenger vil man knytte det til hit da. Eller til Nord-Norge eller til Tromsø.

Informanten forklarer at man i de fleste sammenhenger vil kunne knytte undervisningen til noe lokalt. Jeg tolker det som at informanten opplever handlingsrommet som så stort at det i de aller fleste temaer vil være mulig å benytte lokal tilnærming. Informanten fortsetter resonnementet med å ramse opp temaer hvor lokale perspektiver er relevante og fullfører med «Så nei, jeg kommer ikke på noen typiske emner» på spørsmålet om det er temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer. V2s opplevelse av handlingsrommet er dermed å tolke på lik linje som V1s opplevelse av handlingsrommet, nemlig at det er helt gjennomførbart å benytte lokal tilnærming til de temaene det oppleves relevant.

Informant V4 beskriver for sin del handlingsrommet i læreplanen som «bra godt» og «stort nok» på spørsmål om handlingsrom innenfor læreplanen og skolens rammer:

Nei men det tror jeg... tror nok innenfor læreplanen så er handlingsrommet bra godt, stort nok. Men det er liksom å få det til, så ehh... så er det jo sånn at... hvis du ikke

har all den lokale kjennskapen til for eksempel de her tyske kanonstillingene som er på varden og rundt om kring.

På spørsmål om det er enkelte temaer hvor lokalt utgangspunkt eller lokal forankring av innholdet ikke vil fungere innenfor læreplanens rammer svarer informanten kontant: «Det er antakelig ikke så vanskelig, det er kanskje bare tidkrevende». Dermed beskriver V4 også en opplevelse av en læreplan med stort handlingsrom for å benytte lokal tilnærming. V4 gir eksplisitt uttrykk for en oppfattelse av et stort handlingsrom og beskriver en læreplan som åpner for lokal tilnærming innunder et hvilket som helst tema, bare læreren finner tid og mulighet for å tilpasse.

V3 er den informanten som i størst grad problematiserer mulighetene for å få til lokal tilnærming. Hovedsakelig på grunn av strukturelle utfordringer som tid og ressurser, men samtidig beskriver informanten en opplevelse av LK20 som friere og mer åpen for lokal tilpasning:

Også er det de her læreplanene, jeg tror nok at kanskje den nye planen kanskje åpner mer for... den er litt mer friere, den har ikke så mange, altså det er ikke så veldig knyttet opp mot bestemte elementer som for eksempel historien og ja, geografi.

V3 er ikke like direkte som de andre informantene som enten eksplisitt kaller handlingsrommet «stort» eller går langt i den beskrivelsen. Denne informanten formulerer seg på en litt mer tilbakeholdende måte. Likevel beskriver hen læreplanen som «friere» og temaene innenfor samfunnsfag som mindre knyttet til bestemte elementer. Jeg tolker det dermed som at informanten mener lærere har større handlingsrom til å velge innholdet knyttet til de forskjellige temaene. I seg selv sier ikke dette så mye ettersom informanten beskriver handlingsrommet i forhold til tidligere læreplan, men informanten er inne på læreplanens handlingsrom i andre sammenhenger også. I samtale om å inkludere lokale perspektiver i undervisning kommenterer V3 handlingsrommet indirekte:

ja, så da gjør vi jo det, jeg tror.. egentlig bare det ligger temaer så vil vi gjøre det, hvis det er mulighet... jobber vi med vikingtiden så vil vi gjerne bruke museet, og gjerne prate om hva som er funnet i Tromsø og gjerne har det litt tidlig så de tenker at det er noe som angår dem.

Informanten gir uttrykk for at skolen gjerne ønsker å benytte lokal tilnærming og gjør det der de ser mulighetene. I tillegg ramser hen i løpet av intervjuet opp flere lokale ressurser og

lokale læringsmuligheter som de benytter på skolen, eksempelvis: lokalgeografiske forekomster formet av istiden, historiske og arkeologiske funn i området og lokale mediehus. Et annet interessant aspekt er når V3 er innom demokratiundervisning på spørsmål om det er temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer:

men klart når vi jobber med demokrati, og man jobber med... så skulle man jo gjerne ha ønsket at man kunne ha fått innpass og gått og sett nede i kommunesalen og sånt. Men så... jeg tror vi bare ikke, jeg tror man bare ikke orker en gang og bruke tid på å prøve, for skulle alle klassene ha kommet ned dit så hadde det sikkert... altså sånne ting. Men sånn burde det jo vært, burde jo fått lov å komme inn å se, og vi som er så nært... Men der tror jeg bare vi har tenkt at det er ikke mulighet

Jeg tolker det informantene forteller som at det er et ønske om å få til å benytte lokale ressurser i større grad enn det som gjøres i dag. Utfordringen og grunnen til at de ikke benyttes så mye som ønskelig, er av den strukturelle art og det handler i stor grad om tid og mulighet.

Oppfatninger av handlingsrommet i LK20

Vurderes handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming i læreplanen ved hjelp av Goodlads læreplannivåer kan jeg fastslå gjennom læreplananalysen at handlingsrommet på det formelle nivået er stort. Skoler har i grunn mulighet og til å flette inn lokale perspektiver i alle områder og temaer i faget. På det oppfattede læreplannivået har jeg ikke mulighet til å generalisere ut ifra det begrensede utvalget jeg har intervjuet, men jeg har mulighet til å kommentere de tendensene jeg har plukket opp i intervjuene.

Når det gjelder det mest sentrale spørsmålet; alle fire informantene er enige om at handlingsrommet i læreplanen er stort, det oppfattede nivået av læreplanen befinner seg et sted mellom: godt nok til å få til det vi ønsker og har mulighet til, og «nesten for stort». Tre av informantene strekker seg så langt at de mener handlingsrommet åpner for å benytte lokal tilnærming i sammenheng med alle temaer i samfunnsfag. Informant V3 som var noe mer tilbakeholdende antydde også i stor grad at lokal tilnærming vil være både mulig og ønskelig i innenfor de fleste temaer, men var opptatt av alle utfordringene det ville medført.

Hvordan benytter informantene handlingsrommet i LK20?

Alle informantene gir uttrykk for at de oppfatter handlingsrommet som stort, men som jeg har vært innom i læreplananalysen, LK20 gir svært få konkrete føringer på hvordan eller i det hele tatt *at* dette handlingsrommet skal benyttes.

John Dewey som jeg har vært innom tidligere var opptatt av at innholdet i undervisningen burde kobles til reelle erfaringer. Enten erfaringer elever hadde fra før eller erfaringer elevene og læreren kunne skape i lag. Samtidig understreket Dewey at erfaringer ikke var nok i seg selv, erfaringens kvalitet er vesentlig for å oppnå læring. Om erfaringens kvalitet bruker Dewey begrepene erfaringens «agreeableness» eller «disagreeableness», altså om erfaringen virker engasjerende eller frastøtende på elevene. Hvor erfaringen lander på denne akse er helt avgjørende for kvaliteten på erfaringen og på elevens læring. I tillegg vektlegger Dewey erfaringens potensial for å påvirke framtidige erfaringer som sentralt for å vurdere erfaringens kvalitet (Dewey, 2015, s. 27-28).

Sett i sammenheng med Dewey teori om erfaringens kvalitet vil ikke vilkårlig bruk av lokal tilnærming nødvendigvis være spesielt lærerikt i seg selv, kvaliteten på de erfaringene lærere og elever får til å skape er helt avgjørende for undervisningens læringspotensial. Derfor har jeg undersøkt og vurdert om det finnes en bevisst og systematisk bruk av lokal tilnærming blant informantene. For å undersøke hvordan handlingsrommet i LK20 benyttes har jeg sett på hva informantene kunne fortelle om blant annet hvilke ressurser som benyttes, lærerens praksis rundt lokal tilnærming og hvordan informantene og skolene legger til rette for å inkludere og for få fram lokale perspektiver i samfunnsfag.

Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere?

Når jeg har gjennomgått ressursene informantene forteller om i intervjuene kan jeg vise til flere mønstre og tendenser som peker seg ut. Totalt nevner informantene eksplisitt mellom 12 og 15 lokalt forankrede ressurser, perspektiver og områder som de benytter i undervisningssammenheng. De mest tydelige mønstrene kan en se i forhold til hvilke ressurser og perspektiver som går igjen hos flere eller alle informantene, og hvilke temaer ressursene/perspektivene kan knyttes til.

Blant ressursene som nevnes i intervjuene forteller eksempelvis alle informantene at de besøker Tromsø museum, selv om det ikke nødvendigvis er en fast post på programmet. Lokalhistorie både gjennom levninger, fortidsminner og fortellinger er noe alle informantene er innom. Alle informantene forteller også om ressurspersoner i form av bekjente, foreldre eller besteforeldre som kan benyttes i undervisning til å fortelle interessante beretninger, fortelle om sitt fagfelt med lokalt perspektiv, eller fortelle om noe faglig relevant knyttet til området eller landsdelen.

Under har jeg laget en tabell som viser alle ressursene og perspektivene knyttet til lokal tilnærming som informantene nevner gjennom intervjuene. Dette er ressurser og perspektiver som informantene forteller de og skolen deres benytter eller har benyttet i samfunnsfagundervisning. Lengre ned i kapittelet kommer også et søylediagram der jeg deler alle ressursene/perspektivene som nevnes inn i fagets tre hovedtemaer, om de hovedsakelig er knyttet til historie, geografi eller samfunnskunnskap.

Første del av tabellen rett under er en ren oppramsing av alle ressursene, del to er de delt inn i om det er: konkrete ressurser, abstrakte ressurser som fenomener, forhold eller omstendigheter og til sist ressurspersoner. Denne inndelingen handler om hvorvidt de benytter seg av helt konkrete ressursen som man kan ta å føle på, om de benytter seg av mer abstrakte ressursen som fortellinger, nord-norske geopolitiske perspektiver eller lignende, det som ikke nødvendigvis har en utstrekning i det fysiske rom. I denne kategorien har jeg tatt med landskap, byutvikling og lignede som i høysete grad er håndfast, men de abstrakte teoriene og mønstrene som har påvirket mennesker er ofte det som er sentralt i faget. Til sist har jeg identifisert kategorien ressurspersoner, en kategori som er i det fysiske rom, men som gjerne medfører seg abstrakte fortellinger eller perspektiver.

Denne inndelingen har jeg gjort ettersom det er tre kategorier jeg tydelig oppfattet at alle informantene fortalte om. Og det gir meg bedre grunnlag for å undersøke hvilke type ressurser informantene benytter, og dermed bedre kunne svare på hvordan de benytter lokal tilnærming i sin undervisning.

<p>Lokale ressurser som skolen benytter/har benyttet</p>	<p>V1: Krøkebørsletta (minnesmerke, fangeleir), Telegrafbukta (minnesmerke fangeleir), Cora Sandel (historisk vitnesbyrd), Arctic Frontiers (foredragsholdere, Nordkalottperspektiv), Tromsø museum, Tidsvitner, Personer som har utdannet seg i Tromsø som kan fortelle om fagfeltet sitt, Lokale bosettingsmønstre, fast geolog, lokale journalister, Sparebanken Nord-Norge (økonomisk Nord-Norgesperspektiv), geografiske forekomster i Tromsdalen</p> <p>V2:</p>
--	--

	<p>Minnesmerke på sydspissen, snublesteiner, historiske bygninger (rødbanken som eks.), FN-sambandet (lokale ressurspersoner), kommunestyresalen, byhistorien, kulturlandskap, bylandskap, Jan Bålsrud (monument og historien), samisk historie med lokal tilknytning, utvikling av fiskeri og dets betydning, lokal samfunnsutvikling, Vitensenteret, Tromsø museum</p> <p>V3:</p> <p>Charlottenlund, Bakolsen, Tromsø museum, Polarmuseet, Lokalaviser (Itromso, Nordlys), NRK (laget TV), Rådhuset (intervju av ordfører), Remix, foreldre med relevant kunnskap, lokalhistorie, MS Polstjerna – Ishavsskute, snublesteiner, sentrum og folk i sentrum, lokale landskaps-, bosteds- og bygningsmønstre, Vitensenteret</p> <p>V4:</p> <p>Stakkevollveien (trafikkteiling), Templarheimen (gammel hytte, historiske levninger), Gimle, Isrenna, Remiks, Tromsø museum, foreldre/besteforeldre som forteller, skolen som historisk bygg (og området rundt), gamle kanonstillinger i nærområde, Varden (historiske levninger), by-biblioteket, lokalhistorie</p>
<p>V1: 12 ressurser/perspektiver totalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete håndfaste fenomener/forekomster <p>Krøkebørsletta (minnesmerke, fangeleir), Telegrafbukta (minnesmerke fangeleir), Tromsø museum, geografiske forekomster i Tromsdalen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressurspersoner <p>Arctic Frontiers (foredragsholdere, Nordkalottperspektiv), tidsvitner, personer som har utdannet seg i Tromsø som kan fortelle om fagfeltet sitt, fast geolog, journalister</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fenomener/forhold/omstendigheter (abstrakt) <p>Lokale bosettingsmønstre, Sparebanken Nord-Norge (økonomisk og samfunnsmessig Nord-Norgesperspektiv, Cora Sandel (historisk vitnesbyrd)</p> <p>V2: 14 ressurser/perspektiver totalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete håndfaste fenomener/forekomster 	

Minnesmerke på sydspissen, snublesteiner, historiske bygninger (rødbanken som eks.), kommunestyresalen, Jan Bålsrud (monument og historien), Vitensenteret, Tromsø museum

- **Ressurspersoner**

FN-sambandet (lokale ressurspersoner)

- **Fenomener/forhold/omstendigheter (abstrakt)**

byhistorien, kulturlandskap, bylandskap, samisk historie med lokal tilknytning, utvikling av fiskeri og dets betydning, lokal samfunnsutvikling,

V3: 15 ressurser/perspektiver totalt

- **Konkrete håndfaste fenomener/forekomster**

Charlottenlund, Bakolsen, Tromsø museum, Polarmuseet, Lokalaviser (Itromsø, Nordlys), NRK (laget TV), Rådhuset (intervju av ordfører), Remix, MS Polstjerna – Ishavsskute, snublesteiner, Vitensenteret, sentrum og folk i sentrum

- **Ressurspersoner**

foreldre med relevant kunnskap

- **Fenomener/forhold/omstendigheter (abstrakt)**

Lokalhistorie, lokale landskaps-, bosteds- og bygningsmønstre,

V4: 12 ressurser/perspektiver totalt

- **Konkrete håndfaste fenomener/forekomster**

Stakkevollveien (trafikkteiling), Templarheimen (gammel hytte, historiske levninger), Gimle, Isrenna, Remiks, Tromsø museum, skolen som historisk bygg (og området rundt), gamle kanonstillinger i nærområde, Varden (historiske levninger), by-biblioteket

- **Ressurspersoner**

foreldre/besteforeldre som forteller

- **Fenomener/forhold/omstendigheter (abstrakt)**

lokalhistorie

Tabell 1: Lokale ressurser og perspektiver

Med en nærmere inndeling jeg har gjort i ettertid av intervjuet kan vi se at, de lokale ressursene som har høyest frekvens hos informantene i hovedsak er håndfaste ressurser som eksempelvis: monumenter, områder med historisk verdi og museer. Dette kan ha noe med hvordan jeg formulerte spørsmålene, der jeg direkte spurte om lokale ressurser og det fort kan oppfattes som jeg spurte om kun håndfaste forekomster og fenomener. På den annen side har

jeg søkt etter disse ressursene og perspektivene igjennom intervjuene i sin helhet, og ikke bare spørsmålet om hvilke ressurser de benytter. Derfor mener jeg at jeg i stor grad har fått fram hvilke lokale ressurser og perspektiver informantene benytter, også de man nødvendigvis ikke kan ta og kjenne på.

Når det kommer til de abstrakte ressursene er lokalhistorie og lokalhistoriske perspektiver det eneste som trekkes fram av alle informantene. Tre av informantene nevner også lokale samfunnsgeografiske perspektiver som har med bostedsmønstre, infrastruktur og lignende. Det trekkes også fram økonomiske perspektiver som utvikling av fiskeri og hvordan den har og er viktig for landsdelen. I tillegg til en informant som fortalte om økonomiske og samfunnsmessige Nord-Norges perspektiver gjennom Sparebanken Nord-Norge. Lokalhistorie framkommer likevel noe mer frekvent enn andre temaer hos alle informantene.

Lokalhistorie

Historiebevissthet er de senere årene blitt et av de viktigste begrepene i historiefaget. Og det som befinner seg innenfor elevens erfaringsverden er helt sentralt for elevens utvikling av historiebevissthet (Lund, 2016, s. 23-25). Historiedidaktiker Erik Lund (2016, s. 25) forklarer det på følgende måte: «Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget»

Noe av det som former elevenes historiebevissthet vil naturligvis være deres nærmeste omverden, derfor er også fortellingene, minnene og mytene om deres nærmeste omverden relevante ressurser å trekke inn i undervisning. Gjennom intervjuene forteller alle informantene at de bruker lokalhistorie i undervisning, det er flere eksempler på informantenes uttalelse om lokalt forankret historie og historiefortelling i skolesammenheng. Under kommer noen eksempler som har kommet som respons i forbindelse med spørsmål 1, om informantene benytter lokalt innhold i samfunnsfagundervisning:

V1:

Men vi har altså i 8. alle elever skal kjenne til at det har bodd samer her i dalen, og når vi har bra nok vær på høsten har vi en fast geolog som bruker å ta oss en spasertur og viser noen steiner som har vært viktig eller... og også viser det at det har vært altså annen type geologi, at det har vært leire, at de har lagd mursteiner der campingen er nå, for det også er en lokal forankret bedrift som har vært her, nært.

V2:

Jeg er vokst opp sørpå for eksempel, og tatt utdannelsen sørpå. Det som er spesielt for Nord-Norge da i forhold til samisk historikk og sånne ting så er vi nok mye flinkere til å bruke det. Jeg tror det er mer sann at det høvles over sørpå enn det det gjøres her. Jeg kan ikke huske at jeg lærte noe særlig om det før jeg kom hit, når jeg flytta hit. Så det gjør vi nok, at det er, at vi senterer mer ikke sant. Og nå er det naturlig selvfølgelig i forhold til krigshistorie og vi har mer om kampen om Narvik, for det står jo ikke i så veldig mange bøker [...] Det jeg kjenner best til det er jo den krigshistorien og da gjør vi jo en del, og nå har vi jo snakket om det nye minnesmerket borte på sydspissen, på den fangeleiren som er åpnet akkurat nå.

V3:

Noen år har vi hatt temaer på hele skolen «Polare helter» da bruker vi jo i hvert fall [lokal tilnærming], da er det jo knyttet til Tromsø, og brukt og vært nede på, man får tilbud om å bruke Polaria, den skuta.

V4:

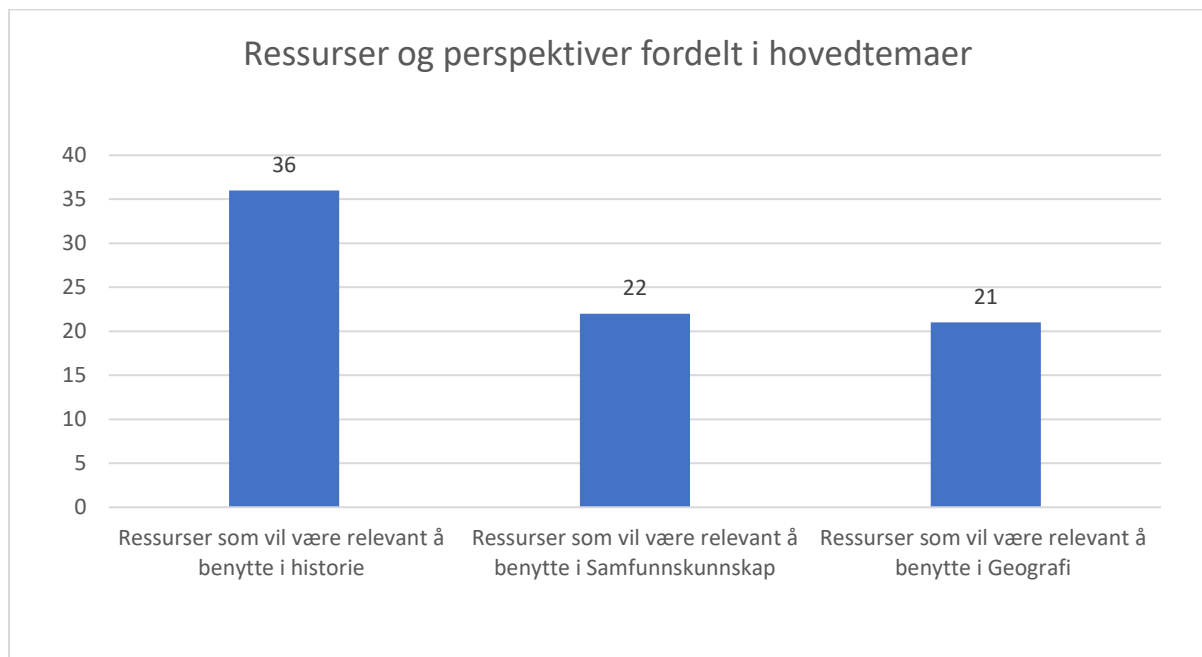
Også har du jo, bruker vi jo området nord for her på Isrena, Gimle de vannene der, og der har du jo historien med hvorfor det heter Isrenna, og det blir også en sann lokal tilnærming, og der ser du jo rester etter der de dreiv og fraktet isen ned.

I uttalelsene over kommenterer alle informantene lokalhistorie og historiebruk som en ressurs de benytter i undervisning. V1 forteller både hvordan de har fokus på den tidligere samiske bosetningen i området og hvordan geografiske forhold har lagt til rette for næringsliv, arbeidsplasser og utviklingen av det helt lokale området skolen befinner seg i. V2 er også innom samisk historie samt krigshistorie hvor informanten benytter minnesmerker og fortellingene fra både by og landsdel. V3 fortalte om byens historie som ishavshavn, og V4 beskriver hvordan et lokalt område og dets historie benyttes som ressurs i undervisning.

Selv om alle informantene nevner forskjellige aspekter, er fellesnevneren at alle eksemplene er knyttet til Tromsø bys historie, og alle eksemplene er historie med sammenkobling til noe som trolig befinner seg innenfor elevenes erfaringsverden. Alle fire informantene benytter i forskjellig grad lokalhistorien og forskjellige ressurser som medfølger, dermed benytter de det aspektet Lund (2016, s. 25) mener er sentralt for utformingen av elevenes historiebevissthet, og gjør sådan faget meningsfylt.

Historie som det dominerende hovedtema

Under har jeg laget et søylediagram som viser fordeling av alle ressursene og perspektivene informantene nevnte i løpet av intervjuene. De er delt inn i hovedtemaene i samfunnsfag: historie, geografi og samfunnskunnskap. Siden flere av ressursene og perspektivene ofte er relevante å benytte i mer enn ett av temaene, er også disse ressursene tatt med under flere kategorier. Ett eksempel er Tromsø Museum som vil være meget relevant å benytte som ressurs innenfor både historie og geografi, og det er heller ikke utenkelig at enkelte utstillinger kan være relevant innenfor samfunnskunnskapen også. Resultatet av inndelingen ser slik ut:



Figur 2: Ressurser/perspektiver delt i hovedtemaer

Så vil jeg igjen påpeke at inndelingen i figur 2 er en grovinndeling der jeg har tatt vurderingene om hvor ressursene skulle plasseres. Selv om mange av ressursene som ble nevnt i intervjuene ble knytt til temaer av informantene, ble ikke alle det. Det er altså min faglige, men subjektive vurdering av hvilke hovedtemaer det vil være relevant å knytte de enkelte ressursene til. Av den grunnen er det sannsynlig at andres tolkning vil kunne avvike noe fra min egen. Jeg er sikker på at små variasjoner vil forekomme om andre gjør den samme tolkningen og plasserer de totalt 53 ressursene og perspektivene under de tre kategoriene. Men jeg er overbevist om at tendensen vil være den samme, historie som den dominerende søylen er ikke til å komme unna.

Av de totalt 53 ressursene og perspektivene i Tabell 1 som informantene eksplisitt nevner, kan en argumentere for at 21 av disse direkte knytt til historiedelen av faget. I tillegg til disse 21

ressursene er det 15 ressurser som også nevnes som vil være relevant og naturlig å benytte i historie, selv om de ikke direkte alltid er knytt til historiedelen.. Inkludert i gruppen på 15 er blant annet: foreldre som forteller, Tromsø museum 4x og forskjellige varianter av bylandskap og kulturlandskap fra de forskjellige informantene. Det er slik jeg har kommet fram til tallet 36 i søylen for historie i Figur 2. Om jeg skulle ha valgt kun én kategori hver ressurs kunne plasseres under ville forholdene i søylediagrammet trolig ha sett noenlunde lik ut om ikke enda mer skjevt i favør historie. Jeg hadde vært tvunget til å ta stilling til om en ressurs som Tromsø museum er mest relevant eller oftest brukes i historie eller geografi, og i mange tilfeller ville nok historiedelen ha triumfer.

En forklaringsmodell på historiedelens tilsynelatende dominans kan være at det er enklere å ta tak i lokalhistorie enn for eksempel befolkningspyramiden i Nord-Norge. Selv om befolkningspyramiden for Nord-Norge finnes lett tilgjengelig på nett, kan det tenkes at histories sterke tilstedeværelse i vår kultur og våre tradisjoner, i høyere grad påvirker lærere til å ivareta det lokale perspektivet i historiedelen av faget. Vi omgir oss hele tiden av den synlige delen av historien gjennom levninger, fortidsminner og fortellinger. Slik at lokale perspektiver muligens oppleves mer relevant og faller enklere inn i enhver lærers historieundervisning, sammenlignet med lokal tilnærming i samfunnskunnskap for eksempel. Jeg har ikke mulighet til å generalisere ut ifra det begrensede utvalget i denne undersøkelsen. Men ut ifra ressursene som blir nevnt av informantene og hvor mange av de som kan knyttes til historieundervisning, kan en antyde at det finnes en tendens til at lokalhistorie er mer prioritert sammenlignet med andre former for lokal tilnærming i samfunnsfag.

Ressurspersoner: Levendegjøring av faget

Den andre kategorien alle informantene fortalte om var forskjellige ressurspersoner som besøker klassen og øser av sin kunnskap og kompetanse til de unge lovende. Den mest frekvente formen for ressurspersoner som blir nevnt er familiemedlemmer til elevene, gjerne i form av foreldre eller besteforeldre. To av informantene forteller om foreldre og besteforeldre som tidligere har hatt denne rollen hvor de besøker klassen og forteller om noe relevant for faget. I tillegg forteller tre av informantene om hvordan de ser på det som et stort pluss om elevene kan fortelle og prate med foreldre eller besteforeldre om lokale forhold de har lært noe om på skolen. På den måten blir foreldre og besteforeldre ressurspersoner i opplæringen også uten at de trenger å besøke klasserommet. Under er eksempler på hvordan informantene

omtaler familie som ressurspersoner med læringspotensial både i og utenfor den konkrete undervisningen:

Informant V1 svarer på spørsmål om hen ser noen fordeler med å benytte lokal tilnærming:

Det blir lettere kanskje å sette seg hvis de i 9. da i forbindelse med andre verdenskrig skriver en historie fra, der skriver mine en historie fra familien under 2. VK, så går de hjem å snakke med mor og far, og har de besteforeldre så får de en fortelling derfra. Og da opplever jeg ofte at elevene føler litt mer at historien ble interessant, og så ble det lettere å hekte de kunnskapene sammen med nye kunnskaper om andre ting, for det er ja... også har vi bonusfaktoren er at vi har engasjert familien.

Informant V2 svarer på spørsmål om hvordan hen synes elevene reagerer på lokalt innhold i undervisning:

Det [lokalt innhold i undervisning] synes jeg jo er positivt, for jeg tror at de blir litt sånn «oj!», ikke sant de blir litt sånn overaska, eller at de har hørt fra besteforeldre eller foreldre også får de lov til å dra dit og eller snakke om det og dele det i timen. Så det tror jeg jo at det er lettere for de å huske og skjønne, og få en forståelse av når man knytter det lokalt, det er det jo med alt mulig. Ting man kan knytte til seg selv er jo ofte mye lettere å huske og forstå.

Informant V3 forteller i sammenheng med spørsmål om handlingsrommet i skolen og læreplanen:

I forrige klasse hadde jeg far som er arkeolog her i Tromsø som kom og viste ting som han hadde med seg og kunne fortelle om ting som er funnet her i området og såne ting. Sånn at hvis man nå... og man prøver å få med foreldre til å kunne knytte opp til noe og når vi jobber med bærekraftig utvikling så Remiks, også kommer det ressursfolk inn, sånn at da, da kommer de hit og man drar gjerne dit

Informant V4 svarer på spørsmål om de benytter lokale ressurser på skolen:

Jeg vet at det er trukket inn lokale ressursen, og det kan være en bestefar en bestemor som forteller, og det har jeg også vært med på i småtrinnet at vi har... fortalt litt kanskje fra krigen. Fra... den her skolen vært.. er jo 70 år. Og da har vi jo jobbet med det og med hvordan, hvordan området har utviklet seg

Alle informantene forteller om hvordan lokale ressurspersoner kan spille en rolle, og V1 og V2 forklarer også litt om hvorfor de mener ressurspersoner kan spille en rolle. Både V1 og V2 beskriver det at elevene kan prate med og om lokale forhold med besteforeldre og foreldre som positivt for læringen. De kommer også med en begrunnelse for hvorfor lokale ressurser er nyttige. V1 opplever at elever kan synes lokalt forankret historie er mer interessant, og at det er lettere for elevene å ta til seg ny kunnskap når den er knytt til noe de allerede kjenner. Det samme forteller V2 om at lokalt forankret kunnskap er lettere å huske og forstå, derfor benytter de ressurspersoner som kan fortelle og forklare med utgangspunkt i noe lokalt.

Det informantene forteller tolker jeg som at ressurspersoner med lokal forankring ofte har en motivasjonseffekt på elevene. Innholdet oppleves ofte mer interessant og enklere og huske og forstå, på grunn av tilknytningen innholdet og den som formidler har til stedet. Alle fire informantene gir inntrykk av at ressurspersoner som kan sitt fag og som er engasjerende er en stor ressurs for elevenes læring. Å benytte seg av ressurspersoner med lokal tilhørighet er ofte i seg selv lokal tilnærming, selv om temaet personene tar opp ikke nødvendigvis er lokalt forankret. Grunnen er at de gjennom sin tolkning av innholdet gjerne gir lokale perspektiver på større temaer.

Samtidig oppfyller lokale ressurspersoner «kravet» om å plassere ny læring innenfor elevens erfaringsverden. Ressurspersoner kan gi elevene mulighet til å identifisere seg med den som forteller, og også kjenne seg igjen i det som blir fortalt. Samtidig kan en ressurspersoner som har førstehåndskunnskap om et samfunnsfaglig tema i stor grad være med på å levendegjøre faget og undervisningstemaet. En levendegjøring av erfaringene vil også trolig gi gode sjanser for at kunnskapen vil feste seg og kunne påvirke framtidige erfaringer, slik som Dewey (2015, s. 27-28) forklarte det: på en fruktbar og kreativ måte. Dermed kan ressurspersoner fungere som både en ressurs i undervisning med lokal tilnærming og som en motivasjonsfaktor som levendegjør innholdet.

De helt nære ressursene – Lokal tilnærming i smal betydning

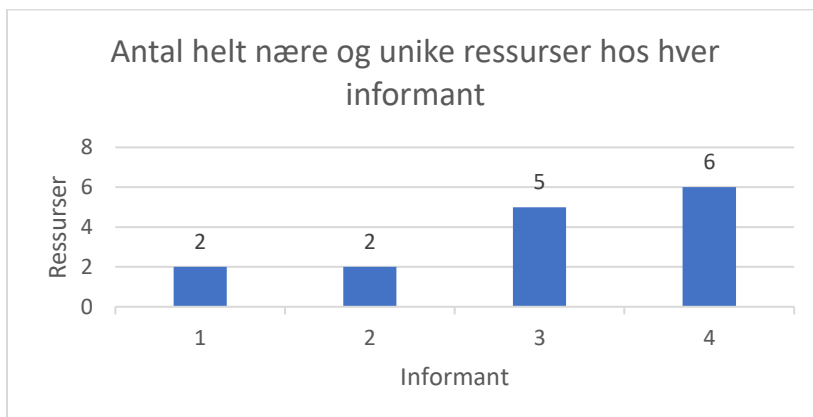
En av de interessante funnene vi kan se av Tabell 1 er at hver av informantene har i hvert fall én ressurs knyttet til ett geografisk område, eller ett geografisk område som vi kun finner hos den informanten. Eksempler på dette er: V1 Krøkebørsletta, V2 Bålsrudmonument, V3 sentrum og folk der og V4 Templarheimen (Gammel hytte, historiske levninger).

Fellesnevneren for alle disse ressursene er at de er geografisk nært skolen hvor jeg gjennomførte tilhørende intervju, og at skolene benytter disse områdene og ressursene aktivt

ved å besøke de og anvende de i undervisning. Selv om alle de fysiske ressursene fra tabellen, i praksis er godt innenfor rekkevidde til alle skolene hvis man benytter buss, ser jeg en tendens til at lærerne prioriterer å benytte de ressursene og områdene som er helt nære. Faktorer som spiller en rolle er høyst sannsynlig tid og ressurser. Fra eksemplene jeg trekker fram i avsnittet over er de unike ressursene som nevnes alle i gangavstand fra sine respektive skoler.

Helt nære ressurser som en innarbeidet undervisningspraksis

Det er flere eksempler fra intervjuene som passer den aktuelle beskrivelsen: konkret ressurs, unik til en informant og gangavstand fra skolen. Hos V1 finner vi geografiske forekomster i dalen, hos V3: Polarmuseet og MS Polstjerna - Ishavsskute, og hos V4: Gimle, Isrenna, Varden og Stakkevollveien. I tillegg vil snublesteiner som både V2 og V3 forteller om være relevant å nevne i denne sammenheng, ettersom det er de to lærerne fra skolene med sentrum lettest tilgjengelig som forteller at de benytter snublesteiner i undervisning. Under følger et diagram som viser hvor mange ressurser av typen helt nær og unik til én informant, hver informant nevner.



Figur 3: Helt nære ressurser

Totalt er det 15 av denne typen ressurser som nevnes uten at jeg har tatt med snublesteiner i beregningen. Informant V1 og V2 som bare nevner to ressurser hver som er unik til kun de, bruker dog mye tid i intervjuene på å fortelle om akkurat disse ressursene, slik at det er tydelig for meg at helt nære ressurser prioriteres i skolens undervisning. V1 forteller også om at det er et mål for skolens fagseksjon for samfunnsfag at helt nære ressurser skal prioriteres i faget.

Det kan virke som det er en vilje til å benytte de ressursene som er helt nære. Inntrykket jeg sitter med er at tilgjengelighet er en viktig faktor. Alle skolene kunne i teorien ha besøkt

Templarheimen, men de velger å besøke og å trekke inn det som er aller nærmest. Samtidig forteller alle informantene om andre konkrete ressurser som turer til Tromsø museum, flere nevner Telegrafbukta og tilhørende historie samt besøk hos Remiks, ressurser som i de fleste tilfeller vil kreve en busstur å besøke. Slik at det er ikke bare de aller nærmeste ressursene som benyttes, men de ser ut til å bli høyt prioritert i hver enkelt skoles undervisningspraksis.

Tilgjengelighet, tidsbruk og læringspotensial: Hvordan benytter utvalget lokal tilnærming? Så hvordan benytter et utvalg lærere lokale ressurser i undervisningen? Jeg ser en tydelig tendens blant informantene til at ressurser som er i gangavstand fra skolen benyttes i betydelig grad. Disse benyttes gjerne gjennom ekskursjoner hvor klassen besøker konkrete ressurser som en del av samfunnsfagundervisningen. Foredrag og fortellinger i samarbeid med ressurspersoner har også kommet fram som en metode informantene benytter. Det samme har bruk av lokallhistorie, her er også en klar tendens til at informantene gjerne forsøker å benytte håndfaste ressurser som levninger og minnesmerker for å levendegjøre undervisningen. Av eksemplene som blir gitt er: rødbanken, minnesmerket på Krøkebærsletta, hytte på Templarheimen og rester etter industrien som har gitt navn til stedet Isrenna. Historiedelen av faget er også den delen av faget hvor lokal tilnærming skiller seg mest ut og prioriteres høyest.

Lokale bosettingsmønstre er også prioritert, tre av informantene nevner dette som relevante perspektiver og ressurser i samfunnsfag. Informantene forteller om historisk bosetting, utviklingen som har vært og hvordan det ser ut i dag, de tre er også innom hvordan geografiske fenomener som isbreer og elver har påvirket bosetting. Alle fire informantene er enten direkte eller indirekte innom hvordan både lokale natur- og samfunnsgeografiske fenomener benyttes i undervisningen, også her for å levendegjøre innholdet og gi eleven en opplevelse av nærhet til stoffet. Gjennomgangsmelodien ser ut til å være nettopp denne opplevelsen av nærhet til innholdet i undervisningen. Lærerne i undersøkelsen benytter lokale eksempler og perspektiver for å gjøre et ofte ganske abstrakt fag til noe håndgripelig som elevene kan knytte til sin egen virkelighet, kanskje tydeligst uttrykt av V2 på spørsmål om fordeler med lokal tilnærming i faget:

Så det tror jeg jo at det er lettere for de å huske og skjønne og få en forståelse av når man knytter det lokalt, det er det jo mulig med alt. Ting man kan knytte til seg selv er jo ofte mye lettere å huske og forstå. Så det er utelukkende positivt.

Hvorfor blir lokal tilnærming prioritert?

Læringssyn

«jeg tror at hvis vi kan starte med å ha god kunnskap om der vi er og hvem vi er og kom fra, så tror jeg det er lettere også da å ha respekt for andre», informant V1 om fordeler ved lokal tilnærming.

Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven er: Hvordan benytter et utvalg lærere lokale ressurser i samfunnsfagundervisning, og hvorfor blir dette prioritert/ikke prioritert? I dette kapittelet ser jeg på del to av dette forskningsspørsmålet; hvorfor blir lokal tilnærming prioritert eller ikke prioritert? Under presenterer jeg noen av uttalelsene til informantene som er relevante for å svare på forskningsspørsmålet:

På spørsmål om informanten ser noen fordeler med å benytte lokal tilnærming svarer V1:

Ja absolutt, og så tenker jeg at hvis vi sammenligner det med å lære språk så må du alltid kunne ditt eget språk før du blir god på andre. Så tenker jeg det å kjenne til og få stolthet for eget opphav og egen region er veldig viktig, og jeg tror at hvis vi kan starte med å ha god kunnskap om der vi er og hvem vi er og kom fra, så tror jeg det er lettere også da å ha respekt for andre. Og kanskje se ting i perspektiv. Det blir lettere kanskje å sette seg hvis de i 9. da i forbindelse med andre verdenskrig skriver en historie fra... der skriver mine en historie fra familien under 2. VK, så går de hjem å snakke med mor og far, og har de besteforeldre så får de en fortelling derfra. Og da opplever jeg ofte at elevene føler litt mer at historien ble interessant, og så ble det lettere å hekte de kunnskapene sammen med nye kunnskaper om andre ting, for det er ja... også har vi bonusfaktoren er at vi har engasjert familien.

På det samme spørsmålet om fordeler med lokal tilnærming responderer V2:

Ja det er jo som jeg sa, det der med at de får mer nærhet til lærestoffet, da er det lettere å huske det og forstå, så det er nok den store.

Som respons på henholdsvis spørsmål om informanten bruker lokal tilnærming, og spørsmål om elevers prestasjoner når de benytter lokalt tilnærming svarer V3 følgende:

Jeg tror det med lokalt innhold, jeg tror vi prøver å trekke inn så mye som mulig bare det er mulighet, bare vi øyner og ser den, for at vi ser jo at ungene liker jo... Da skjønner de mye mer, hvis de skjønner at det er knyttet til noe som dem og seg og sitt rundt, og det faktisk er noe som har skjedd her og har fått innvirkning her.

Men man ser jo at når man snakker om noe de kan noe om fra før av så, eller som de vet noe litt om, eller interesser seg for så deltar de jo mer... i en samtale... Så er det jo lettere for flere enn at det skulle være bare noe fjernt i boken som var langt borte fra eller på skjermen

V4 svarer følgende på spørsmål om henholdsvis elevenes respons på lokal tilnærming, og om hen ser noen fordeler med lokal tilnærming:

Det trur jeg er noe som sitter bedre hos elevene, enn det at du viser et bilde av det. Det med å være ute, være i fysisk aktivitet, ta på, kjenne på, høre på, være i område... og og det.. det liker elevene. De er ikke skapt for å sitte i ro, det er ingen barn som skal sitte i ro så lenge. Hvis du gjør noe sånt så er det de aller aller fleste.

Fordelene er jo det at det blir mer levende, og ehh.. mer håndfast for elevene, det blir en annen måte å til... altså å få kunnskap om det som er nært. Så det, det er nok en helt... og det å undervise ute... og være ute å kjenne på og ta på. For eksempel hvis du jobber med steinalderen så er du på museet også finnes det jo helleristninger i nærområdet men... det er jo litt unna og komme seg dit. Men bare det å liksom få tatt på og gravd litt i jorden... og liksom lete etter ting, være litt arkeolog der ute, der er jo superbra.

Den tydeligste likheten i uttalelsene over er hvordan informantene alle forteller at de opplever at elevene letter tar til seg kunnskap, og at kunnskapen sitter bedre når de benytter lokal tilnærming. V1 formulerer det som at elevene «finner det mer interessant» og «kunnskap er lettere å hekte på tidligere kunnskap». V2 formulerer som «lettere å huske og forstå», V3 som «ungene liker det» og «skjønner mer» og V4 som «det sitter bedre hos elevene» og «det blir mer levende».

Slik jeg tolker det gir disse uttalelsene uttrykk for et felles grunnleggende læringssyn hos informantene. Et læringssyn hvor det er eller kan være svært gunstig å forankre undervisning i elevenes lokale virkelighet innen deres erfaringsverden. Dette læringssynet er i tråd med et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn, hvor en vektlegger at ny oversikt, viten, innsikt og forståelse må knyttes til det elevene allerede vet, kan, forstår, tror og lur på (Koritzinsky, 2020, s. 32). Læringssynet forutsetter også en form for interaksjon med våre sosiale omgivelser (Lillejord, 2013, s. 196), der lokalt forankrede ressurser, perspektiver eller personer oppfyller den rollen i lokal tilnærming.

Prinsippene om å ta utgangspunkt i det eleven har og at læring trenger en form for interaksjon er å finne igjen hos alle informantene, og støtter opp om lokal tilnærming som en gunstig læringsform. Likhetene i informantenes forklaringer om fordeler med lokal tilnærming er såpas slående at jeg tillater meg å påvise en tydelig tendens i empirien. Den viktigste grunnen til at informantene benytter lokal tilnærming ser ut til å være knytt til informantenes læringssyn, som i stor grad kan tolkes til å samsvare med det sosialkonstruktivistiske læringssynet. Sett ut ifra uttalelsene over, er det nærmere bestemt læringspotensialet i læringssynet og metoden som er den viktigste grunnen til at lokal tilnærming prioriteres. Det læringspotensialet som følger av at elevene finner det interessant, forstår mer og husker undervisningsinnholdet bedre når det knyttes til noe de vet, kan, forstår, tror eller lurer på.

Lokal tilnærming i vid forstand

Det er ikke nødvendigvis slik at å knytte læringen til det geografisk lokale er den eneste eller beste måten å oppfylle læringspotensialet i lokal tilnærming på. I en vid forstand kan lokal tilnærming også innebefatte det som befinner seg i elevers erfaringsverden uten at det trenger å være geografisk lokalt forankret, dette kan være spill, sosiale meder, idrett eller klær. Derfor vil å ta utgangspunkt i elevenes interesser i den vide forstanden også kunne forståes som lokal tilnærming. Dette er en praksis informantene V1 og V3 fortalte de benyttet.

V1 forteller følgende på spørsmål om muligheter for å benytte lokal tilnærming innenfor læreplanen, og på spørsmål om elevers prestasjoner ved bruk av lokal tilnærming:

Å ha en slags dialog og se er dette noe vi må repeter? Eller er det noe vi kan velge litt bort? Også har vi jo elevene med på, på lag holdt jeg på og si, vi får jo litt innsigelser på hvor dypt vi skal gå på ulike temaer, der er jo deres utdanning

Nei, jeg tror prestasjoner til elever kommer an på både tidsperspektiv altså, og om hvor mye de har fått lov til å være med på å bestemme selv, hvordan de skal vise kompetansen sin. Så får de lov å bestemme litt til en viss grad hvordan opplæringen og [skal utformes].

Det interessante ved sitatene over er de delene som angår lærerens praksis rundt elevmedbestemmelse. Informanten forteller at elevene får være med å bestemme en del av både innholdet i undervisningen og hvor mye tid de skal bruke på forskjellige temaer. Uten at det nødvendigvis er en kausalitet i det, så er det plausibelt at om elever får være med å bestemme innhold i skolen, så vil de ofte velge noe de interesserer seg for. Informant V3 er enda tydeligere på at elevenes interesser skal få spille en rolle. Her svarer hen på spørsmål om

hen benytter lokalt innhold i undervisning, og på spørsmål om fordeler med å benytte lokal tilnærming:

Mer elevene sine interesser, mer elevperspektiv mer individorientert, hva er det elevene interesserer seg for, hva er det elevene blir motivert av, hva er det deres hverdag dreier seg om? Altså koble inn spill og... ja altså sånne ting. Mer sosiale medier at alt sånn her, så det har vært mer fokus på det, på deres hverdag enn akkurat hva er det som befinner seg her i Tromsø og ta utgangspunkt i det.

Men så erfarer vi jo at motivasjon kan jo ligge i nettopp hva er det de kan og det kan være ute i det store internettsamfunnet og det kan være likeså som stjeler oppmerksomhet og kan få de fengst enda mer.

Begge informantene forklarer hvordan elevene selv bør få være med å påvirke innholdet i undervisningen. Informant V3 er veldig tydelig på at det er elevenes interesser som står mest sentralt i hans undervisning, ikke lokalt forankret innhold. Selv om V3 forsøker å avvise at det lokale står sentralt i deres undervisning, vil fortsatt forklaringen av hvordan de jobber på skolen være omfavnet av den vide forståelsen av lokal tilnærming. Særlig sett i forhold til de prinsipielle sidene ved det underliggende læringssynet. Om man tar utgangspunkt i elevens interesser er det lokal tilnærming i vid forstand. Og om man lar elevene være med å bestemme innholdet i skolen er det gjerne noe de har en form for tilknytning til, og som en konsekvens benytter man da også lokal tilnærming i vid forstand.

Elevmedvirkning og elevers interesser var ikke noe jeg eksplisitt spurte om, men dette er kjente prinsipper og en lovfestet rett (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er rimelig å anta at de to andre informantene også benytter en grad av elevmedvirkning. Alle informantene ga uttrykk for at de var opptatt av hva som fengst elevene i deres undervisning. Å lytte til deres interesser og å få til elevmedvirkning er i den forstand nødvendig. I intervjuene forholdt jeg meg dog til den smale betydningen av begrepet slik at det er den som er mest relevant å tolke informantenes tanker rundt. Likevel er det interessant at den ene informanten som ga mest uttrykk for at hen i liten grad benytter lokal tilnærming, så tydelig gjør det når vi benytter den vide betydningen der det som ligger til grunn er nærhet som en opplevelse.

Verdien i kunnskap om det nære – Identitet og tilhørighet

Kunnskap om det vi har rundt oss og lokal identitet går på litt forskjellig vis igjen hos alle informantene. Informant V1 forteller eksplisitt at et mål for undervisningen er at elevene skal være stolte av landsdelen og at ungdom skal bli værende i landsdelen:

V1: For hva har vi her? Hva slags ressurser har vi? Også få flettet inn i samfunnsfag og å få folk til å bli i landsdelen og i byen.

Intervjuer: Okei, så det er også et mål for undervisningen her?

V1: Ja det tenker jeg er et ganske viktig mål, folk skal være stolt over byen og vite hva vi har og tilby. Særlig nå, det er jo i 10. vi gjør det, det er jo nå de skal begynne å velge og tenke framtid sånn.

I tillegg er V1s kommentar om stolthet over eget opphav og region, som er gjengitt under delkapittel «Læringssyn» særdeles relevant i denne sammenhengen om identitet og det nære. I både det svaret og svarene over kommer det fram et tydelig bilde av at lokal identitet står helt sentralt i mye av det de gjør i samfunnsfagundervisningen på V1s skole.

«Hva er Tromsø?», dette spørsmålet forteller informant V2 at de bruker å ha i tankene når de planlegger undervisning med lokal tilnærming i samfunnsfag på deres skole. I den sammenheng trekkes krigshistorien inn, og fiskeri og utvikling av byen understrekes også som sentrale punkter i spørsmålet. V2 forteller også at de har egen undervisning om krigshandlingene som skjedde her nord, fordi det gjerne ikke står så mye om i læreverkene de benytter. Alt dette sett i sammenheng gjør at jeg oppfatter det som at V2s skole vektlegger egenverdien i kunnskap om det lokale og regionale, og implementerer dette i samfunnsfagundervisningen. Denne kunnskapen er også svært relevant å sette i sammenheng med de nasjonale mønstrene, noe informanten gir inntrykk av at de gjør når hen forteller at de alltid må: «balanserer og ikke glemme den store sammenhengen» [parafrasert].

Informant V3 forklarer på spørsmål om hva som går med i planleggingen av undervisning med lokal tilnærming, at de gjerne ønsker å få til undervisning der elevene føler at tema og innhold angår dem. Videre forklarer hen at en måte de kan forsøke å oppnå det på, er ved å ha lokal tilnærming i undervisningen. Informanten nevner ikke eksplisitt noe om identitet eller kunnskap om det nære, men «kunnskap som angår dem» inneholder i all sannsynlighet lokalt forankret kunnskap og perspektiver, i tillegg til kunnskap om «det nære» i vid betydning.

V4 svarer på spørsmål om hen benytter lokale ressurser, at de har brukt å arbeide med hvordan området rundt skolen var tidligere, og hvordan det har utviklet seg siden skolen ble åpnet. Gjennom dette opplegget kan en dra slutningen at skolen vektlegger kunnskap om det helt nære. Kunnskap om hvordan skolen og området rundt har utviklet seg vil kunne være med på å forme og utvide elevenes forståelse av skoleidentiteten og bydelsidentitet, og

dermed også en del av deres egen identitet og tilhørighet. Alle informantene er i det minste indirekte innom identitetsaspektet selv om det ikke direkte nevnes, og alle forteller om lokal kunnskap i undervisningen på en måte hvor det kommer fram at de vektlegger egenverdien i lokal kunnskap.

Den lokale kunnskapen er også en måte å jobbe ut ifra prinsippet «fra det nære til det fjerne, et prinsipp som er en forutsetning for metodikken i lokal tilnærming. Ta utgangspunkt i noe kjent, og deretter løft blikket utover. Når jeg ser hver informants uttalelser i sammenheng med hverandre kommer klart fram at dette er et prinsipp de ser ut til å jobbe ut ifra i flere temaer. Alle informantene vektlegger egenverdien i lokal kunnskap, men er også inne på hvordan de må forholde seg til læreplanen og dermed balansere med nasjonale eller globale perspektiver.

Tidsklemma i samfunnsfagundervisning: Hvorfor prioriteres *ikke* lokal tilnærming?

«Det er antakelig ikke så vanskelig, det er kanskje bare tidkrevende»

Jeg tillater meg å gjenbruke sitatet fra informant V4 for å illustrere den aller tydeligste utfordringen som kommer fram i intervjuene. Jeg kan påvise at alle informantene har et grunnleggende læringssyn som støtter og forutsetter lokal tilnærming som metodikk. Identitet og kunnskap om lokale og regionale forhold ser også ut til å prioriteres for sin egenverdi, og fordi det er en måte å sette til liv undervisningsprinsippet «fra det nære til det fjerne». Likevel forteller to av informantene at de gjerne skulle ha fått til mer undervisning med lokal tilnærming.

Utfordring som går igjen hos alle informantene er tiden. Som ved det meste man ønsker å få til i skolen og kanskje livet for øvrig, er det et begrenset antall sandkorn i timeglasset. Under presenterer jeg de mest relevante utdragene fra intervjuene hvor informanten kommenterer tidsaspektet i skolen, og tidsaspektet sett i sammenheng med lokal tilnærming.

V1 svarer på spørsmål om ulemper med lokal tilnærming:

Nei vi har så og så mye tid, at vi kan bli veldig opptatt av det lokale, at kanskje noen andre temaer som er viktig detter litt bort om vi ikke tenker litt nyansert [...] Det er klart at noen fordypninger i noen ting som kanskje kunne fenget en elev mer faller bort fordi vi gir rom for noe annet. Sånn er naturlig.

V2 svarer på spørsmål spesifikt om tid og ressurser:

Nei altså tida er jo en faktor bestandig, overalt ikke sant med... og spesielt jeg som har nå ganske mange fag på flere trinn, så jeg har mange ting å planlegge men der er... men heldigvis så er... vi samarbeider jo. [...] Men det er jo en tidsfaktor, at det kan være at det tar lenger tid men... men så må man veie opp hva er læringa? Kanskje det er greit å bruke lenger tid, og heller bruke kortere tid på noe annet?

V3 på spørsmål om handlingsrommet for å benytte lokal tilnærming, og på spørsmål om temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer:

Men så hvis du finner på noe selv så må du passe på at da... ok vi må gå og vi må tilbake... og da tror jeg vi på mellomtrinnet blir litt mer gjerrige på tiden, mens de på småtrinnet tenker mer «Åh! ut en dag ungene trenger å røre seg» har ikke så mye... mens vi tenker, «Åh da får vi ikke jobbet med matten.. da får vi ikke jobbet med norsken... ok det her er samfunnsfag men det er jo bare de timene i uken.» altså det blir litt sånn. Jeg tror vi blir litt gjerrige på tiden.

så skulle man jo gjerne ha ønsket at man kunne ha fått innpass og gått og sett nede i kommunesalen og sånt. Men så... jeg tror vi bare ikke, jeg tror man bare ikke orker en gang og bruke tid på å prøve, for skulle alle klassene ha kommet ned dit så hadde det sikkert... altså sånne ting.

V4 svarer på spørsmål om det er temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer eller er vanskelig å få til å bruke:

Altså du kunne... vi kunne gjort så mye mer ut av det men det er så tidkrevende og... og vi bruker så mye tid på mye andre ting i skolen, på møter og alt mulig... så det ligger jo ikke noe sånn ferdig opplegg lokalt... du må jo søke det opp, du må finne de ekspertene

Alle informantene tegner et bilde av at tiden spiller en viktig rolle, og at det gjerne handler om hva man skal prioritere. Skal man bruke tid på å planlegge og å gjennomføre opplegg med lokal tilnærming i samfunnsfag er det noe annet som må vike. Skal vi tro V3 og V4 er den tiden også i utgangspunktet en stor mangelvare, slik at det ikke er så lett å i det hele tatt prioritere. De to barneskolelærerne indikerer begge at de gjerne skulle ha fått til mer, men den begrensede tiden setter en stopper for mye. Selv om tid trekkes fram av alle informantene er det en tydelig forskjell mellom barne- og ungdomsskolelærerne. Barneskolelærerne V3 og V4

tegner et bilde av at de ikke nødvendigvis får til å realisere så mye av læringspotensialet som ligger i lokal tilnærming, selv om jeg sitter med inntrykket av at de fortsatt for til en del.

Tiden som en ressurs: forskjellige prioriteringer av barne- og ungdomsskolelærerne

I sin beskrivelse av utfordringer med å få til lokal tilnærming illustrer informant V3 med eksempel om Rådhuset og kommunesalen. Informanten forteller at de burde jo ta seg tid og få til å dra å se, men de: «orker ikke en gang å bruke tid på å prøve». Det samme poenget viser informant V4 til, for å ta i bruk lokal tilnærming må man ha eller finne fram til den lokale kunnskapen, og det er svært tidkrevende. Slik jeg tolker de to barneskolelærerne gjennom intervjuene i sin helhet, virker det som det ligger en latent vilje til å benytte lokal tilnærming, men strukturelle utordringer, i hovedsak tid setter en brems for mange av mulighetene.

De to ungdomsskolelærerne V1 og V2 var i langt mindre grad opptatt av tiden som en mangelvare, og i langt større grad opptatt av tiden som en ressurs som må prioriteres. Begge er inne på den prioriteringen som må gjøres i alle fag i skolen; hva velger man å bruke den tiden som er tilgjengelig på? Begge er også inne på at man ikke kan prioritere alt man ønsker, illustrert gjennom uttalelser som «det er naturlig at enkelte ting faller bort» [parafrasert] og «så må man veie opp hva er læringa». Jeg tolker denne tankegangen som at de har et veldig stort handlingsrom for å benytte lokal tilnærming, men å utnytte det rommet vil ofte gå på bekostning av noe annet. Det vil kunne ta mye planleggingstid, gå ut over andre temaer eller stjele tid fra andre fag. Men det er på sin side er det helt greit å gjøre disse prioriteringene, om man vurderer læringspotensialet som godt nok.

Tankegangen til ungdomsskolelærerne kan se ut til å stå i en motsetning til tankegangen til barneskolelærerne. Barneskolelærerne ga meg et inntrykk av at alt i læreplanene måtte rekkes over på en jevn måte, og det gjorde det vanskelig å prioritere lokal tilnærming i veldig stor grad. Ser man på uttalelsene til barneskolelærerne står de i kontrast til ungdomsskolelærernes uttalelser, hvor det virker som det er større aksept for å prioritere enkelte temaer på bekostning av andre.

Det er ikke til å komme bort fra at to informanter fra hvert av trinnene er et for lite utvalg til å generalisere. Det er likevel så tydelige likheter mellom lærerne på samme trinn, og så tydelige ulikheter på tvers av trinnene at det er verdt å ta opp. Uttalelsene i kapittelet over samsvarer også med mitt helhetsinntrykk av intervjuene, det som ikke er så enkelt å sette en finger på, som handler om kroppsspråk, toneleie, betenkningstid og lignende. Hos de to ungdomsskolelærerne kom eksemplene langt raskere, det var mindre «ehh», «hmm» og

graving i hukommelsen for å komme på eksempler hvor de benyttet lokal tilnærming i samfunnsfag. Selv om jeg fikk inntrykk av at lokal tilnærming var en del av praksisen til alle informantene merket jeg denne forskjellen, som kan fortelle noe om hvor integrert lokal tilnærming er i den daglige praksisen til lærerne.

Som tidligere nevnt; det som i alle fall er tydelig og som kommer fram i alle intervjuene, som også samsvarer med tidligere forskning på lokalt innhold i skolen, er at tiden er en utfordring (Rød & Bæck, 2020, s. 224). Selv om V1 og V2 var klar på at den tilgjengelige tiden kan prioriteres på forskjellig måter, var totalt sett den mest frekvent oppgitte grunnen til at lokal tilnærming ikke prioriteres, at tiden ikke strekker til. Sett i sammenheng med tiden er et poeng som ikke er til å unngå, at det kan virke som læreplanen er noe vel ambisiøs i forhold til hva som er mulig å få til med det angitte timeantallet.

Planlegging er en av tingene som trekkes fram som et tidssluk, skal man ta utgangspunkt i noe lokalt må man finne ressursene, ha kunnskap om perspektivene eller få tak i ekspertene. I de tilfellene man planlegger å forlate skolens område trekkes også tiden fram som den store utfordringen. Spesielt i et fag som samfunnsfag hvor man bare har et fåtalls timer hver uke, kan det være vanskelig å prioritere en hel eller halv dag for å dra på museumsbesøk. Dermed faller mye av det lokalt forankrede læringspotensialet bort av den grunn, men det er ett punkt som kommer opp hos 3 av informantene når det er snakk om mulighetene for å få til lokal tilnærming, tross tidsaspektet.

Lokal tilnærming og tverrfaglig arbeid: Slå sammen fag – spar tid!

Tverrfaglig arbeid er et begrep som trekkes fram av tre informanter når de resonerer rundt mulighetene for å få til lokal tilnærming i samfunnsfag. Slik jeg tolker de, forteller de tre informantene at tverrfaglig arbeid gir gode muligheter for å få til større arbeid med lokal tilnærming i samfunnsfag, tross utfordringene skapt av tid og ressurser. Informant V1 illustrerer med eksempelet Cora Sandel-vandring i byen, der litteraturhistorie og norskfaget kanskje er det første man tenker på. Samtidig er de historiske vitnesbyrdene både av hennes liv, og fra hennes romaner verdifulle ressurser som kan benyttes i historie og samfunnskunnskap. Under er et utsnitt av informant V1s svar på spørsmål om hen benytter lokalt innhold i samfunnsfag:

Også har vi jo gått sånn vandring, sånn Cora Sandel-vandring i byen for å se hvor har det vært historisk, ja litteraturhistorie da, men det også er jo... altså fagene har ikke noen vanntette skott, men hvor vi da snakker om det i samfunnsfag også, at det faktisk

er kjente forfatter, hvor de har bodd, og hvordan det preget bylivet at det var isbjørner. De [forfatterne] har skrevet et historisk vitnesbyrd hvor de skriver om Tromsø på den tiden.

Utsnittet over fanger godt essensen i egentlig det alle de tre informantene kunne fortelle om tverrfaglig arbeid. Hvordan lærere må se mulighetene for å utnytte enkeltressurser i flere fag, og dermed hvordan tverrfaglig arbeid ofte er en nøkkel for å få til lokal tilnærming i samfunnsfag. Et annet eksempel er fra V2 som forklarer hvordan de gjerne slår sammen KRLE og samfunnsfag for å kunne forsvare tidsbruken med å dra på byvandring:

KRLE er jo også historie. Da snakke vi jo veldig ofte på tvers av fagene, og da... nå har vi jo hatt mye om jødedommen og da har jo det vært naturlig ikke sant. Og med de dere snublesteiene vi finner rundt omkring, også bruker vi det jo også i forbindelse med, med det blir jo andre fag, men vi bruker det jo mye i alle fag, vi henter på en måte inn, de er jo mye i byen vi er jo en historisk by, vi har jo mange historiske bygg, gamle rødbanken som var gestapo-hovedkvarter, så vi prøver jo det da, når det er aktuelt da.

I tillegg til eksempelet over forteller informant V2 om hvordan tverrfaglig arbeid med norsk også er verdifullt, for å få til denne typen lokalt forankrede prosjekter i samfunnsfag. Informant V3 kan fortelle om den samme opplevelsen av tverrfaglig arbeid som en måte å realisere potensialet i lokale læringsmuligheter. På spørsmål om det er enkelte temaer hvor hen opplever lokal tilnærming som mer relevant tar informant V3 opp de tverrfaglige temaene:

Det som er tverrfaglige temaer, det med å bruke avis og... der bruke vi mye lokalt. Men så også landskap, som ligger under samfunnsfag, går ut... starter gjerne med å se bort mot Tinden, ser på v-dal og u-dal, og snakker om isbreer og morener som legger seg, la seg i sundet, slik at vi har bruen der, derfor har vi Ishavskatedralen der. Men så... går det jo fort videre, vi fordyper oss ikke i det. Vi går fort videre til andre ting, til det mer generelle.

Det som går igjen hos de tre informantene er at de trekker fram ressurser og perspektiver som er relevante for flere fag. Tidsaspektet vil alltså spille en rolle, derfor er muligheten for å jobbe tematisk en nøkkel for å få til lokal tilnærming i mange sammenhenger. I veldig mange tilfeller er det mulig å få til undervisning som dekker kompetansemål i flere fag. Med den

knappe tiden man har i fag som samfunnsfag eller KRLE bør man se seg om etter de lokale mulighetene som kan være relevant innenfor flere fag.

Tverrfaglig arbeid virker også som det er ønskelig fra UDIR sin side, ettersom det er et økt fokus på i LK20. Tverrfaglig arbeid som er nevnt én gang i en bisetning i K06 (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 15), er å finne i LK20 som en egen overskrift «Tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Sett i sammenheng med den kanskje noe ambisiøse læreplanen, er trolig tanken fra sentralt hold at tverrfaglige tematikk er en viktig måte å navigere kompetansemål og tidsklemma på. Dette gjenspeiles også i svarene til informantene hvor det kommer fram at nettopp tverrfaglig arbeid, er en gunstig metode for å få til lokal tilnærming og tidkrevende prosjekter.

Faglig utviklingsarbeid: Hvordan tilrettelegger skolen for lokal tilnærming i faget?

En av spørsmålene jeg var interessert i å finne ut av i intervjuene var hvordan de forskjellige skolene arbeidet strukturert med faglig planlegging og utvikling. Med den informasjonen kunne jeg undersøke om det var noen sammenheng mellom faglig utviklingsarbeid på skolen og hvordan de realiserte potensialet i lokal tilnærming. Det viste seg å være enkelte tendenser som er verdt å løfte fram. Under gjengir jeg relevante utdrag av hva informantene fortalte om teamarbeid, fagseksjoner og lignende faglig utviklingsarbeid på deres skole.

Informant V1 på spørsmål om hen benytter lokal tilnærming i undervisning:

Ja, vi gjør jo det, vi har jo en sånn trinn, altså fagseksjonsmål om å dra inn så mye som mulig, og da sitter vi og jobber kanskje 12 samfunnsfaglærere i lag og lager sånne treårsplaner. Hvert år skal det lages noe som er ordentlig nært knyttet, eller så nært som vi kommer oss, også er det hvert år skal vi også ha litt landsdelsaktige tilknytning, og det er en sånn overordnet ide vi alle lærere har. Men så kom det jo ut litt ulikt hos forskjellige lærer etter hva vi kan og hva slags interesser vi har.

Informant V2 på spørsmål om hvordan skolen planlegger undervisning, med spesifisering om de arbeider i fagseksjoner:

Ja vi har både, både at vi jobber på team, hver fjerde uke så har vi avsatt tid til å jobbe med den arbeidsplanen i alle fag da, men de er sånne dynamiske så de endrer seg underveis. Så vi gjør det ikke ferdig en torsdag så gjelder de for fire uker. Og da må vi, da er også avsatt den tiden til å snakke med de andre lærerne på fag, ikke sant for vi er tre klasser på 8. trinn, så vi prøver å gjøre stort sett det samme. Så at vi følger de

samme temaene og bruker hverandre til å samarbeide, men vi burde nok hatt enda mer fagseksjon.

Informant V3 på spørsmål om de arbeider i team eller fagseksjon:

Vi har ikke det... vi ønsker, vi ønsker så veldig at vi skal få jobbet med... «nå skal vi jobbe med det faget... sett mer på...» bare sånn som nå med matematikk, hvor de har endret, det ligger jo kompetansemål for hvert trinn. Så vil med nye... Og helt omkalfatret fra før, det er jo veldig annerledes, så har vi ikke fått tid enda til å sett på i lag hva ligger her og hva ligger der... og det samme gjelder type samfunnsfag [...] for det kan den [læreplan/årsplan] jo legge opp til at det blir veldig... hva er det læreren er opptatt av... Sånn at den der balansen mellom å få til noe felles og få til samtidig at det skal kunne knyttes opp til, og da tror jeg i hvert fall det der med lokal forankring kan være litt sånn læreravhengig og hva er det du er har tilbud på.. tilgjengelig altså... og sånt.

Men vi har ikke team nei vi har ikke, og så jobber vi på trinn, mye trinn-tid og der er det kanskje bare to lærer og så kan de jo være at den ene er mer interessert enn den andre eller har mer erfaring enn den andre... så ikke alltid så lett å få til å gjøre endringer på ting som har vært

Informant V4 henholdsvis på spørsmål om de arbeider i fagseksjon eller team på skolen, og om de jobber i team for å planlegge undervisningsperioder:

Ja vi har... på skolen her så er vi jo på... ehh vi er jo team. Mellomtrinnet og småtrinnet. Da er jo det team, og ellers så er det trinn... men, vi vi... det er stadig vekk planer om hvordan vi skal gjøre, og hvem som gjør og... at vi sikrer at det er dekket de målene som skal... det de skal ha vært gjennom i det de kommer ut av syvende.

Det er det er litt... som regel... eller det meste jobber du i trinnet med å planlegge den perioden, sant? Så jeg er jo sammen med en 50% som deler kontaktlærer... så vi jobber i lag vi setter en plan.

Alle informantene forteller at de arbeider sammen med kolleger for å planlegge og utvikle det faglige, men det er noen forskjeller som er verdt å påpeke. De to ungdomsskolelærerne V1 og V2 forteller om det jeg tolker som strukturert fagseksjonsarbeid. De forklarer at de har spesielt avsatt tid til å arbeide med samfunnsfag. V1 forteller også om at de hvert år har som

mål å planlegge noe faglig som er helt lokalt, og noe faglig som er knytt til landsdelen, men informanten sier ikke noe om hvor ofte de samles i fagseksjon. Det gjør derimot V2 som forteller at de hver fjerde uke har avsatt tid til å arbeide med samfunnsfag i fagseksjon. Dette kan tyde på at det finnes en etablert skolekultur for tett fagsamarbeid.

Informant V3 og V4 som begge arbeider på mellomtrinnet i barneskolen forteller om et litt mer manglende fokus på fagseksjonsarbeid. V3 ga meg et inntrykk av en oppgitthet over at de ikke har noen form for fagseksjonsarbeid på hans skole. Det informanten forteller er at det er et ønske om å ha mer faglig utviklingsarbeid, og som et resultat av den mangelen blir en del overlatt til enkeltlærerne. Spesielt trekkes lokalt forankret undervisning fram som noe som levnes til hver enkelt lærer siden de ikke har noe strukturert fagsamarbeid utover trinn-samarbeid. Informant V4 forteller om en relativ lik praksis som den til V3, men med mellom- og barnetrinnet som team i tillegg til enkelttrinnene.

Også når det gjelder fagsamarbeid og faglig utvikling skimter jeg noen forskjeller på tvers av trinnene informantene underviser på. Begge ungdomsskolelærerne kan fortelle om strukturert faglig arbeid hvor det settes av tid til å jobbe med planlegging og utvikling av fagene. Selv om begge lærerne på barneskolen forteller om at de samarbeider på trinnet og med andre lærere, forteller ingen av de om den samme strukturerte praksisen hvor det blir satt av tid til å arbeide med ett spesifikt fag. Et resultat av at det faglige samarbeidet i hovedsak skjer kun innad i trinnet, kan være at skolen ender opp med flere små «fagkretser» eller i verste fall ett kollegium av individualister. I hvert fall blir det vanskeligere å samarbeide om å utvikle lokalt forankret undervisning, når skolen ikke eller i liten grad tilrettelegger for strukturert fagsamarbeid.

En forklaring kan være at det rent faglige blir viktigere og dermed mer prioritert når en kommer oppover i grunnskolen. Det skal ikke være noen grunn til at lærere på barneskolen skulle ha mindre tilgjengelig tid til å arbeide i fagseksjoner eller lignende. Derfor er det tenkelig at den tilgjengelige tiden på barneskolen i mindre grad prioriteres til det rent faglige, og heller blir prioritert til andre almenpedagogiske anliggende som trivsel og læringsmiljø. På ungdomskolen når det faglige står mer i sentrum og ikke minst karakterer introduseres, kan det tenkes at det blir viktigere for kollegiet å arbeide felles om en faglig plan.

Fagsamarbeid og skolekultur = muligheter for lokal tilnærming?

Når den mest oppgitte grunnen til at lokal tilnærming ikke benyttes viser seg å være mankoen på tid, og informantene alle besitter et grunnleggende læringssyn hvor lokal tilnærming i

mange tilfeller er gunstig. Kan man spørre seg om ikke en styrkning av faglig samarbeid kunne ha vært en måte å få til mer av den type undervisningen? Som jeg tidligere har nevnt var helhetsinntrykket mitt at lokal tilnærming virket som en mer integrert praksis på begge ungdomskolene. Det kommer også fram at ungdomskolene har et strukturert fagsamarbeid som setter av tid til hvert enkelt fag, noe som er fraværende hos barneskolene. Uten å dra noen utvetydige slutninger eller korrelasjoner, er det verdt å påpeke sammenhengen mellom faglig samarbeid og utnyttelse av læringspotensialet i lokal tilnærming.

Min tolkning i lys av prosjektets funn, er at det kan være utfordrende å finne ressurser, planlegge og ikke minst gjennomføre undervisning med lokal tilnærming. Begge barneskolelærerne forteller at det gjerne er læreravhengig i hvor stor grad de benytter lokal tilnærming på skolen deres. På ungdomskolene i prosjektet kan det se ut som fagseksjonene er med på å sikre at alle lærerne følger noenlunde samme plan. Dermed er det i mindre grad opp til enkeltlæreren hvordan undervisningen blir. I tillegg kan det tenkes at det strukturerte møterommet for fagsamarbeid, kan gjøre veien litt kortere når en forsøker å få til samfunnsfagundervisning med lokal tilnærming. Slik jeg oppfatter informantene ser det ut til at enkeltlærerne ofte får til å benytte lokal tilnærming, men det hele blir enklere å få til om man har et strukturert fagsamarbeid. Eller med andre ord; lokal tilnærming er enklere å få til når faglig samarbeid i større grad blir en del av skolens generelle læringskultur.

Læreplanens ideal versus lærernes hverdag, og veien videre

Som jeg flere gang har vært innom: Den største utfordringen med å benytte handlingsrommet lokal tilnærming i samfunnsfagundervisning, ser ut til å være de strukturelle utfordringene som skapes av den målstyrte skolen og stadig mer tidspress.

Mye av det informantene forteller er i tråd med hva jeg har funnet i læreplananalysen og i tidligere forskning på læreplanen. Som jeg har drøftet under delkapittel «Fra innholdsstyring til målstyring», har den målstyrte læreplanmodellen som har vært rådende i K06 og i LK20 økt kompleksiteten i lokalt læreplanarbeid. Dermed krever det også mer av lærere for å realisere potentialet i læreplanen, og samfunnsfag og lokal tilnærming er intet unntak. Samtidig gir denne kompleksiteten også en del muligheter.

Jeg har allerede drøftet hvordan tverrfaglige temaer er en måte å realisere lokalt læringspotensial. Dette er trolig et av mine viktigste funn ettersom det sier noe om hvordan lærer må tenke og arbeide for å kunne realisere undervisning med lokal tilnærming. Spesielt med tanke på forskningen presentert i kapitlet «Fra innholdsstyring til målstyring», som

indikerer at mengden kompetansemålene i læreplanen kan virke mot sin hensikt. Som igjen henger sammen med det stadige tidsaspektet som alle informantene i denne undersøkelsen var innom.

LK20 har i hovedsak langt færre konkrete føringer på å benytte handlingsrommet for lokal tilnærming, enn flere av de tidligere læreplanene jeg har gjennomgått. Handlingsrommet er på sin side fremdeles stort, som kommer fram i intervjuene at informantene alle er enige i. Det er også et økt fokus på dybdelæring i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), som man kan argumentere for at åpner opp for å prioritere enkelte temaer i større grad enn andre, noe som begge informantene fra ungdomskolene ga inntrykk av at de gjorde. Den nye læreplanen LK20 har sådan flere verktøy til disposisjon for lærer som ønsker å benytte lokal tilnærming. Ambisjonsnivået til læreplanene fører kanskje også til at disse verktøyene må tas i bruk om lærere skal få til den kvaliteten undervisning som er å foretrekke.

Til videre forskning ville sammenhengen mellom læreres praksis rundt lokal tilnærming, fagsamarbeid og utnyttelse av potensiale i de tverrfaglige temaer vært meget interessant å undersøke nærmere. Hvilke utslag gir strukturert fagsamarbeid for læreres mulighet til å arbeide tverrfaglig og til å arbeide med lokal tilnærming? I hvor stor grad realiserer lærere potensialet i lokal tilnærming gjennom tverrfaglig arbeid og de tverrfaglige temaene, og betyr strukturert fagsamarbeid noe i den sammenheng? Dette er eksempler på tematikk jeg har vært innom, men som ville vært interessant å grave dypere i, for å grundigere undersøke statusen og praksis rundt lokalt forankrede perspektiver og innhold i samfunnsfag.

Oppsummeringen: En læreplan i utvikling og tid og muligheter i kontinuerlig kniving

Siden innførsel av læreplanen M74 hvor lærere fikk autonomi til å råde over noe av innholdet i skolens undervisning, har vi sett en økning av statusen til lokal tilnærming i læreplanene M74, M87 og til sist L97. Fag som heimstadelære og heimkunnskap som eksisterte i disse planene kan tolkes som uttrykk for den grunntanken om at lokale forhold skulle spille en viktig rolle i elevers skolegang. I samfunnsfagplanen i de tre læreplanene ble det benyttet imperative formuleringer i sammenheng med lokalt innhold, formuleringer som uttrykte at lokalt innhold skulle prioriteres. Dermed var det i de tre nevnte læreplanene i samfunnsfag, både handlingsrom for å bruke lokal tilnærming og føringer på at dette handlingsrommet skulle benyttes.

K06 representere en noe annerledes grunntanke med en tydeligere målstyring, og en helt annen tilnærming til lokalt innhold i skolen. Handlingsrommet forsvinner ikke, men de tydelige føringene på å benytte handlingsrommet er fjernet. LK20 har ikke de samme sterke føringene man finner i læreplanene som var gjeldende på motsatt side av tusenårsskifte. Men den har likevel tatt tilbake noen føringer på at det lokale handlingsrommet skal benyttes. Handlingsrommet i LK20 er relativt likt som i K06, stort nok. LK20 er også en læreplan med svært få føringer på selve innholdet i skolen, slik at lærere kan velge innhold svært fritt. Så fremst man jobber med å oppfylle kompetansemålene og innenfor læreplanens rammer relativt generøse rammer. Min tolkning av handlingsrommet i læreplanen ser ut til å gjenspeiles hos informantene jeg intervjuet. Alle informantene forklarer at de oppfatter handlingsrommet som godt nok til å få til det man ønsker og har mulighet til.

Hvordan handlingsrommet realiseres kommer til uttrykk på litt ulike måter av informantene, men hovedlinjene er relativt like med eksempelvis: museer, minnesmerker og ressurspersoner som går igjen hos alle informantene. Alle de tre hovedtemaene historie, samfunnskunnskap og geografi er representert, men det er likevel en betydelig forskjell i hvor stor grad lokal tilnærming benyttes innenfor de forskjellige hovedtemaene. Når det kommer til å benytte lokal tilnærming viser historie seg å stå langt sterkere blant informantene enn de to andre hovedtemaene. Hvorfor det er sånn blir bare spekulasjoner, men det kan tenkes at historie og lokalhistorie som omgir oss hele tiden står sterkere i vår kultur og tradisjon enn de to andre hovedtemaene.

Hvorfor lokal tilnærming blir prioritert har jeg også undersøkt i denne oppgaven. Det grunnleggende læringssynet jeg mener å oppfatte hos alle informantene støtter og forutsetter en grad av lokal tilnærming. Lokal tilnærming blir også prioritert for sin egenverdi, for kunnskapene den representerer og som identitets- og tilhørighetsbyggende til en by, et område, eller landsdel. I tillegg er lokal tilnærming gjennom prinsippet «nært til fjernt» en måte å sette det lokale innholdet i relasjon til større mønstre. Det er nemlig ingen motsetning mellom å arbeide med lokal tilnærming og å arbeide med store nasjonale eller globale temaer. Lokal tilnærming kan derimot være en ypperlig måte å forankre det store, ukjente og abstrakte i noe kjent, slik at det dermed skal bli lettere å forstå.

Det kommer fram av intervjuene at alle informantene benytter håndfaste ressurser som krever at klassen må flytte læringsarena ut av klasserommet. De ressursene som informantene brukte mest tid på å forklare om, var gjerne de som lå i umiddelbar nærhet til den aktuelle skolen. Dette henger sammen med den klart største og mest frekvent nevnte utfordringen, nemlig

tiden. Samfunnsfag som i utgangspunktet er et ganske lite fag setter ofte lærere i tidsklemme, et resultat av strukturelle utfordringer og den noe ambisiøse læreplanen. Lokal tilnærming krever mye planlegging samt kunnskap fra lærerens side. Derfor må man se seg om etter løsninger for å effektivisere tidsbruken, som f.eks. å benytte lett tilgjengelige ressurser/utfartssteder. Andre måter å effektivisere tidsbruken på som ble nevnt av tre av informantene var mulighetene gitt av tverrfaglig arbeid.

Det skulle vise seg gjennom intervjuene at tverrfaglig arbeid og temaer er særdeles viktige verktøy for å få til lokal tilnærming. Oppfordringen om å arbeide tverrfaglig kommer også fram av LK20 hvor «Tverrfaglige temaer» er en egen bolk i læreplanens overordnede del. Tverrfaglig arbeid viser seg å være en av de mest sentrale faktorene for å få til lokal tilnærming ettersom tilnærmingen ofte krever tid, planlegging og ressurser.

Et siste funn er at skolenes faglige samarbeidskultur virker å spille en sentral rolle i hvordan skolene får til lokal tilnærming i samfunnsfag. Fagsamarbeid og fagseksjoner virker å være arenaer hvor ideer og undervisningsopplegg med lokal tilnærming kan utvikles og deles mellom kolleger. Dermed vil det kreve mindre tid og ressurser fra hver enkelt lærer og sådan bli mer gjennomførbart. Ut ifra det begrensede utvalget i dette prosjektet kan det se ut som det er en forskjell i faglig samarbeidskultur mellom ungdomskolene og barneskolene.

Ungdomsskolelærerne i prosjektet forteller at de har avsatt og strukturert tid til å arbeide med hvert enkelt fag i fagseksjoner, noe ingen av barneskolelærerne kunne fortelle om. På ungdomskolene kunne det virke som det var en sterkere skolekultur for å benytte seg av lokal tilnærming, noe som kan tenkes å ha en sammenheng med det strukturerte fagsamarbeidet på skolene.

Konklusjonen når det gjelder et utvalg læreres praksis, er at alle informantene har et grunnleggende læringssyn som støtter og forutsetter lokal tilnærming som en del av opplæringen. Handlingsrommet i læreplanen er stort nok til at lærere som ønsker det og finner det gunstig får til lokal tilnærming i det fleste temaer i faget. Tross tidsklemmen og tross litt lite fagsamarbeid på enkelte skoler så prioriterer alle lærerne i prosjektet å benytte lokal tilnærming, og alle mener at det stort sett er utelukkende positivt å benytte seg av lokal tilnærming i samfunnsfag.

Litteratur

- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1017612>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dentzau, W., Michael. (2014). The value of place. *Cultural Studies of Science Education*, 9(1), 165-171. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9552-1>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (8277264119). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (2015). *Experience and education*. First Free Press.
- Friberg H., J. (2019). Tvilssomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 3(2), 119-136.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill.
- Holstein, A. J. & Gubrium, F. J. (2016). Narrative Practice and the active Interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 67-82). Sage.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Kelley, H., Siwatu, K., Tost, J. & Martinez, J. (2015). Culturally Familiar Tasks on Reading Performance and Self-Efficacy of Culturally and Linguistically Diverse Students. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 31(3), 293-313. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1033616>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål* (8203059619). Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (5. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Kunnskapsløftet 2006: Generell del av læreplanen (UTGÅTT)* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Kunnskapsløftet 2006: Prinsipper for opplæringen (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/prinsipper-for-opplaringen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Lillejord, S. (2013). Læring som praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-208). Fagbokforlaget.

- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Miller, J. & Glassner, B. (2016). The "Inside" and the "Outside" : Finding realities in interviews. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 51-66). Sage.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of curriculum studies*, 47(4), 441-461.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. (2016). Validity in Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 413-427). Sage.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 31-46). Sage.
- Rød, D. A. V. & Bæck, U.-D. K. (2020). Structural enablements and constraints in the creation and enactment of local content in Norwegian education. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(3), 219-230.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1802853>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). Sage.
- Simonsen Gram, H. (2019). modalverb. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/modalverb>
- Sjøberg, S. (2022). O-fag. I *Store norske leksikon*.
- Solstad, K. J. (1981). Et forfeila likhetsideal? I A. Høgmo, T. Tiller & K. J. Solstad (Red.), *Skolen og den lokale utfordring: En slutrapport fra Lofotprosjektet* (s. 9-15). Universitetet i Tromsø.
- Solstad, K. J. & Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of rural studies*, 74, 294-303.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.034>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40-58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervju i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & P. C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2012). Når skolen skulker sin omverden. I S. Jentoft, J.-I. Nergård & K. A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge? B. 2 Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel* (s. 127-136). Orkana akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11.2019). *Hva er nytt i læreplanverket?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD/Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

586461

Vurderingstype

Standard

Prosjektittel

Lokal tilnærming til samfunnsfagundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Håkon Rune Folkenborg

Student

Eivind Hauan

Prosjektperiode

10.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide

Lokal tilnærming til samfunnsfag

Læringsstrategien lokal tilnærming forstår jeg som en form for kulturtilpasset pedagogikken hvor prinsippet nært til fjernt står sentralt. Det er en læringsstrategi hvor en med utgangspunktet i det nære forsøker å forstå det store bildet, en tilnærming til undervisning som tar utgangspunkt i de læringsmulighetene som finnes i skolens nærmiljø. Der det faglige innholdet i undervisningen inneholder og ivaretar lokale perspektiver.

Hovedtemaer:

1. Hvordan benytter læreren lokal tilnærming i undervisning?
2. Hvilke erfaringer har læreren med bruk av lokal tilnærming?
3. I hvilke læringssituasjoner og i tilknytning til hvilke temaer benyttes lokal tilnærming?

Introduksjonsspørsmål

1. Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag på grunnskolen?
2. Hvilken type lærerutdanning har du?
3. På hvilke trinn underviser du det inneværende skoleåret?
4. Hva forstår du som skolens nærmiljø?

Nøkkelspørsmål

1. Benytter du lokalt innhold i undervisningen? (Innhold i undervisning som tar utgangspunkt i lokale forhold)
 - a. Kan du komme med noen eksempler?
 - b. Kan du fortelle litt om hvordan du går fram for å planlegge, og gjennomføre undervisningen?
2. Bruker du lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen din? (minnesmerker, museer, personer, geografiske forekomster/forhold, e.l.)
 - a. Kan du fortelle litt om hvilke ressurser du har benyttet?
 - b. Kan du fortelle noe om hvorfor du valgte disse ressursene?
3. Er det enkelte temaer hvor bruk av lokalt innhold oppleves mer relevant?
 - a. Og motsatt, er det temaer hvor lokalt utgangspunkt ikke passer?

4. Hvordan opplever du handlingsrommet (mulighetene) for å benytte lokal tilnærming innenfor læreplanens og skolens rammer?
 - a. Om informant har lang fartstid i skolen: er dette noe som har endret seg over tid?
5. Hvordan synes du elevene responderer på lokalt innhold i undervisningen?
 - a. Opplever du noen forskjell i elevenes prestasjoner når du anvender lokal tilnærming til undervisningen?
6. Møter du på noen spesielle utfordringer når du benytter lokal tilnærming i undervisningen?
7. Ser du noen fordeler med å benytte lokal tilnærming? – Hvilke?
 - a. I forhold til læringsutbytte? Motivasjon?
 - b. Gir lokal tilnærming noen «unike» muligheter for læring?
8. Ser du noen ulemper med å benytte lokal tilnærming? – Hvilke?

Informasjon om forskningsprosjektet

Lokal tilnærming til samfunnsfag

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Lokal tilnærming er en undervisningsform som har stort potensial for å utvikle elevers kompetanse, men i hvor stor grad benyttes de læringsmulighetene som eksisterer i nærmiljøet?

Dette er et masterprosjekt hvor målet er å undersøke hvilken stilling lokal tilnærming har i samfunnsfagundervisning blant ett utvalg lærere, samt hvilke muligheter læreplanen åpner for. For å innhente informasjon om lærerperspektivet vil jeg intervju et utvalg lærere som underviser i samfunnsfag, antallet informanter vil være mellom 4-7 disse de vil rekrutteres fra forskjellige skoler.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet er som følger:

Problemstilling:

- Samfunnsfag og lokal tilnærming i undervisningen. Hva er praksis blant et utvalg lærere og hvilken posisjon har lokal tilnærming hatt i de siste læreplanene?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan benytter et utvalg lærere lokale ressurser i samfunnsfagundervisning, og hvorfor blir dette prioritert/ikke prioritert?
- Hva sier forskningslitteraturen på området lokal tilnærming, i hvilken grad er dette en gunstig læringsstrategi?
- Hvilke handlingsrom gir nåværende og et utvalg tidligere læreplaner i samfunnsfag for å benytte en lokal tilnærming i undervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du er spurt om å delta i dette prosjektet fordi du oppfyller alle utvalgskriteriene for denne studien.

Disse utvalgskriteriene er at informanten arbeider som lærer, underviser i samfunnsfag, er utdannet samfunnsfagslærer og har mulighet til å delta i et intervju om sin praksis som lærer.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Innsamlingen av informasjon vil foregå gjennom intervju, dette intervjuet vil bli tatt opp som lydfil som igjen vil transkriberes til en skriftlig tekst. Du vil bli spurt om hovedsakelig din praksis som lærer og dine tanker rundt lokal tilnærming til undervisning, men også hvor lenge du har undervist og hvilken type lærerutdanning du har.

Opplysningene som samles inn vil lagres elektronisk gjennom UiT og skylagringstjenesten OneDrive.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysningene som samles inn vil kun være tilgjengelig for og behandles av Eivind Hauan (student) og Håkon Rune Folkenborg (veileder).
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- De som deltar i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2023. Alle opptak og transkripsjoner vil da destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- UiT – Norges arktiske universitet ved Eivind Hauan
 - eha255@post.uit.no
 - 46423114
- UiT – Norges arktiske universitet ved Håkon Rune Folkenborg:
 - hakon.folkenborg@uit.no
 - +4777660438
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold:
 - personverombud@uit.no
 - Telefon: 776 46 322 og 976 915 78

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Håkon Rune Folkenborg

Eivind Hauan