

Institutt for Samfunnsvitenskap
Universitetet i Tromsø

ARBEID MED LOKALT LÆRESTOFF

UNGDOMSSKOLEN

En studie av undervisningsorganiseringen.

av

TOM TILLER

TROMSØ 1976

FORORD

Denne rapporten fra "Lofotprosjektet" legges fram som magistergradsavhandling i pedagogikk ved Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Jeg vil først og fremst takke Karl Jan Solstad og Asle Høgmo for at jeg fikk være med i prosjektgruppa, samt for god hjelp under arbeidet med oppgaven. Spesiell takk rettes også til Jostein Osnes, som har foretatt en kritisk gjennomlesning av oppgaven og har vært en god støtte i en hektisk innspurt. Forøvrig vil jeg poengtere den hjelp jeg har fått fra mine rømkamerater, Bjørn Solberg og Tor Vidar Eilertsen, og fra medstudentene Knut Olsen og Svein Jentoft.

Uten god hjelp og velvilje fra lærerne ved de sju deltagende lofotskoler, ville denne oppgaven neppe ha fått den form den har.

Til slutt vil jeg takke alle de andre som på et eller annet vis har bidratt til å virkeliggjøre rapporten. Særlig takk rettes til min kone, Rita, som foruten å ha lest korrektur og rettet opp språklige svakheter, også har utstått mitt nærvær i de mest stressede arbeidsperioder. Også du Heidi, som bare er tre år, har forsøkt å hjelpe pappa så godt du kan.

Tromsø, mai 1976

Tom Tiller

INNHold

	Side
1. Innledning. Lofotprosjektet - en ramme for arbeidet	1
1.1 Formålet med prosjektet	1
1.2 Kort om bakgrunnen for "Lofotprosjektet"	2
1.21 Kritikk av skolen	2
1.22 Hjemmel for prosjektet i Mønsterplanen	4
1.23 Sonderingsarbeidet	6
1.3 Utviklingsstrategi for prosjektet	6
1.4 Konkrete tiltak. Arbeid med en regional stoffsamling	8
2. Problemfeltet	11
2.1 Rammen	11
2.2 Skisse av arbeidsmodellen	12
2.3 Viktige del-problemstillinger	14
3. Oppgavetype og undervisningsmål	17
3.1 Innledning	17
3.2 To hovedtyper av undervisningsmål	19
3.3 Undervisningsmålene og oppgavetype	21
3.4 "Idé" eller "mål"? Noen glimt fra lærernes planleggingsarbeid i forbindelse med "Lofotprosjektet"	24
3.5 Konklusjon	30
4. En ramme for evalueringen av tiltaket	33
4.1 Innledning	33
4.2 Evaluering - et begrep med flertydig meningsinnhold	35
4.3 Formativ og summativ evaluering	36
4.4 Illuminativ og responsiv evaluering - en mulig ramme for arbeidet i forbindelse med "Lofotprosjektet"	40
4.5 Konklusjon	48
5. Metode og datainnsamling	52
5.1 Innledning	52
5.2 "Indre" og "ytre" perspektiv i forskningen	52
5.3 Metode og datainnsamling	57
5.31 Innledning	57
5.32 Valg av "sted" for observasjonen	57

	Side	
5.33	Trinnvis fokusering i datainnsamlingen	58
5.34	Etablering av feltkontakter	61
5.35	Forskerrolle under feltarbeidet	64
5.36	Informantenes usikkerhet m.h.t. forskeren	68
5.37	Fra feltarbeidet	68
5.371	Innledning	68
5.372	Utvikling av hypoteser	69
5.373	Feltarbeidenes varighet	70
5.374	Feltnotater	72
5.375	Bruk av feltnotatene	73
5.376	Observasjonenes gyldighet	75
6.	Arbeid med mer regionalt og lokalt lærestoff ved sju lofotskoler - kasuistiske beskrivelser	77
6.1	Innledning	77
6.2	Fem eksempler	78
6.21	Skole 1	78
6.22	Skole 2	78
6.23	Skole 3	79
6.24	Skole 4	79
6.25	Skole 5	80
6.3	En skole med relativt mange skyss elever	80
6.31	Om skolen	80
6.32	Generelt om arbeidet med regional- og lokalstoffet ved skolen	81
6.33	En lærer fra Østlandet forteller om arbeidet med mer lokalt preget stoff	82
6.34	Synspunkter fra en lærer som selv er fra skolestedet	84
6.35	Vi intervjuer en lærer som er fra Lofotregionen	84
6.4	En skole som ikke har fast skyssordning	86
6.41	Om skolen	86
6.42	Generelt om arbeidet med lokalstoffet ved skolen	86
6.43	Klasseforstanderen for en 7. klasse kommenterer	90
6.44	"Den største vansken var at jeg var ukjent på stedet"	91
6.45	"Det at jeg selv er fra stedet har vært til stor hjelp"	94

	Side
7. Arbeidet med lokalstoffet - "tverrsnittsbeskrivelser" og kommentarer	97
7.1 Valg av lærestoff	98
7.2 Fag/faggrupper benyttet til lokalundervisningen	102
7.3 Antall timer brukt - forslag til samlet antall timer	105
7.4 Organisering av undervisningen i tid	108
7.5 Organisering av lærestoffet	110
7.6 Elevenes deltaking i plan- og tilretteleggingsarbeidet	112
7.7 Elevaktive - elevpassive arbeidsmåter	114
7.8 Noen reaksjoner på stoffet og arbeidet med dette	117
7.81 Reaksjoner fra elevene - elevenes interesse for stoffet	117
7.82 Reaksjoner fra forskjellige elevkategorier	120
7.83 Foreldrenes reaksjoner	124
7.9 Oppsummering	
8. Aktiva og restriksjoner i undervisningssituasjonen	128
8.1 En mulig ramme for analysen	128
8.2 Hindringer og muligheter i arbeid med mer lokalt preget stoff	133
8.21 "Timeplanen er en eneste stor plage"	133
8.22 "Vi har dette pensumsspøkelset hengende over oss"	138
8.23 "Jeg møtte en rekke uforutsette vansker i arbeidet med "lofotstoffet""	145
8.231 "Stramt budsjett har gjort det vanskeligere å arbeide med lokalstoffet"	145
8.232 "Det var elevene fra skolestedet som ble sterkest engasjert"	148
8.233 "Hva med oss lærere selv da?"	150
8.234 "Elevene kan ikke arbeide selvstendig"	152
8.24 Oppsummering og drøfting	160
8.241 Oppsummering	160
8.242 Drøfting	161
9. Arbeidet med "Idéboka" - et forsøk på å fjerne noen av hindringene i arbeidet med lokalstoffet	167
9.1 Mot en Idébok	167
9.2 Oppsummering fra "Idébokseminaret"	170
9.21 Behovet for en Idébok	170
9.22 Forslag til innhold	170

	Side
9.23	Hvilken form skal Idéboka ha? 173
9.24	Framdriftsplan for Idéboka og sammensetting av redaksjonskomité 174
9.3	Fra arbeidet i redaksjonskomitéen 174
9.4	Den foreløpige utgave av Idéheftet 177
9.41	Om forslagsstillerne 177
9.42	Innholdet i den midlertidige utgave av Idéboka 179
10.	Konklusjon og utsyn 183
10.1	Innledning - økende krav om forandring i skolen 183
10.2	Lofotprosjektet - en alternativ endringsstrategi 184
10.3	Kort oppsummering av tverrsnittsbeskrivelsene 186
10.4	Lærerens tilknytning til lokalsamfunnet 188
10.5	Aktiva og restriksjoner i undervisningssituasjonen 190
10.6	De svake elevene og lokalstoffet 193
10.7	Lokalt stoff og kontakt skole - hjem 194
10.8	Forutsetninger for at arbeidet med lokalstoffet skal få ønsket gjennomslagskraft i skolen 197
10.9	Utsyn - nødvendigheten av å begynne den mer lokalt rettede undervisning i barneskolen 201

Liste over tabeller

	Side
Tabell 1. Timefordeling 7. 8. 9. klasse	90
Tabell 2. Valg av lærestoff (våren 1974)	98
Tabell 3. Valg av lærestoff (våren 1975)	99
Tabell 4. Fag/faggrupper (våren 1974)	102
Tabell 5. Fag/faggrupper (våren 1975)	103
Tabell 6. Antall timer - forslag til timetall (våren 1974)	105
Tabell 7. Antall timer - forslag til timetall (våren 1975)	106
Tabell 8. Organisering av undervisningen i tid (våren 1975)	108
Tabell 9. Organiseringen av lærestoffet (våren 1974)	110
Tabell 10. Organiseringen av lærestoffet (våren 1975)	110
Tabell 11. Elevenes deltaking i plan- og tilretteleggingsarbeidet (våren 1974)	112
Tabell 12. Elevenes deltaking i plan- og tilretteleggingsarbeidet (våren 1975)	113
Tabell 13. Elevaktive - elevpassive arbeidsmåter (våren 1974)	114
Tabell 14. Elevaktive - elevpassive arbeidsmåter (våren 1975)	115
Tabell 15. Reaksjoner fra elevene (våren 1974)	117
Tabell 16. Reaksjoner fra elevene (våren 1975)	118
Tabell 17. Reaksjoner fra forskjellige elevkategorier (våren 1974)	120
Tabell 18. Reaksjoner fra forskjellige elevkategorier (våren 1975)	121
Tabell 19. Guttenes/jentenes interesse	123
Tabell 20. Foreldrereaksjoner	124
Tabell 21. Fordeling barneskolekretser	156
Tabell 22. Tilknytning til undervisning/læreryrket	178

Liste over figurer

	Side
Figur 1. Flytting	4
Figur 2. Oppgavestruktur - sosiale relasjoner	23
Figur 3. Evalueringsstrategi	51
Figur 4. Oversiktsplan	60
Figur 5. Forventninger til skoleforskningsgruppen - lærerne	66
Figur 6. Forventninger til skoleforskningsgruppen - styrerne	67
Figur 7. Forhold som styrer lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning	181

1. Innledning.

Lofotprosjektet - en ramme for arbeidet.

Rammen for denne rapporten er i alt overveiende "Lofotprosjektet", et samarbeidstiltak mellom sju ungdomsskoler i Lofoten, lokale og fylkeskommunale skolemyndigheter og en gruppe studenter og lærere ved Skoleforskningsgruppen ved Universitetet i Tromsø. Bakgrunnen for prosjektet er det behov mange har følt for å få mer lokalt- og regionaltrøstet stoff inn i undervisningen. Disse tanker var det, viste det seg, ikke bare et fåtall mennesker ved Universitetet som hadde klekket ut. På møter med lærere, skoléstyrere og skoleledere i Lofoten vinteren 1973 kom det for en dag at slike overveielser hadde vært sterkt framme også i distriktet. De som arbeidet i skolen i denne regionen følte behovet for større nærhet i undervisningen til det lokale miljø. Ut fra bl.a. dette ble formålet for prosjektet gradvis utformet.

1.1. Formålet med prosjektet.

"Formålet med prosjektet er å fremme utviklinga av en grunnskole hvor det mer bevisst og systematisk enn det som er vanlig i dag, blir tatt hensyn til og utgangspunkt i lokale forhold, til det nære og kjente miljø, til den verden som er umiddelbart viktig så vel for elever som for voksne i miljøet (jfr. Høgmo og Solstad 1975, s. 1). Videre sier sjektlederne: "Dette mener vi er ønskelig både ut fra reint pedagogiske, sosiale og distriktspolitiske vurderinger, vurderinger som for øvrig henger nært sammen. Begrepsdanning og kognitiv utvikling i det heile vil fremmes ved å arbeide med det nære, konkrete, kjente og aktuelle og ved at kravet om en meningsfylt sammenheng virkelig blir tatt alvorlig i skolen." (ibid.). Høgmo og Solstad peker videre på betydningen av at elevene får økt innsikt i sin nære situasjon. På den ene siden kan en forvente en styrket identitetsfølelse og på den andre en redusert fare for fremmedgjøring fra det miljøet som er kjent." (ibid.). Som en følge av blaa. disse nevnte forhold, vil en slik forskyvning i vektlegging

av skolens innhold (og form) kunne forventes å fremme utvikling av holdninger hos den unge generasjon som motiverer for arbeid og bosetting i heimdistriktet eller det delsamfunn elevene tilhører. (ibid).

Pedagogisk utviklingsarbeid generelt har som målsetting å gjøre skolen bedre. Dette er også et overordnet siktemål for "Lofotprosjektet". Når vi sier "gjøre bedre", så impliserer dette utsagnet samtidig at noe ikke er som det helst burde være, at noe ikke er godt nok, at det er noe å kritisere.

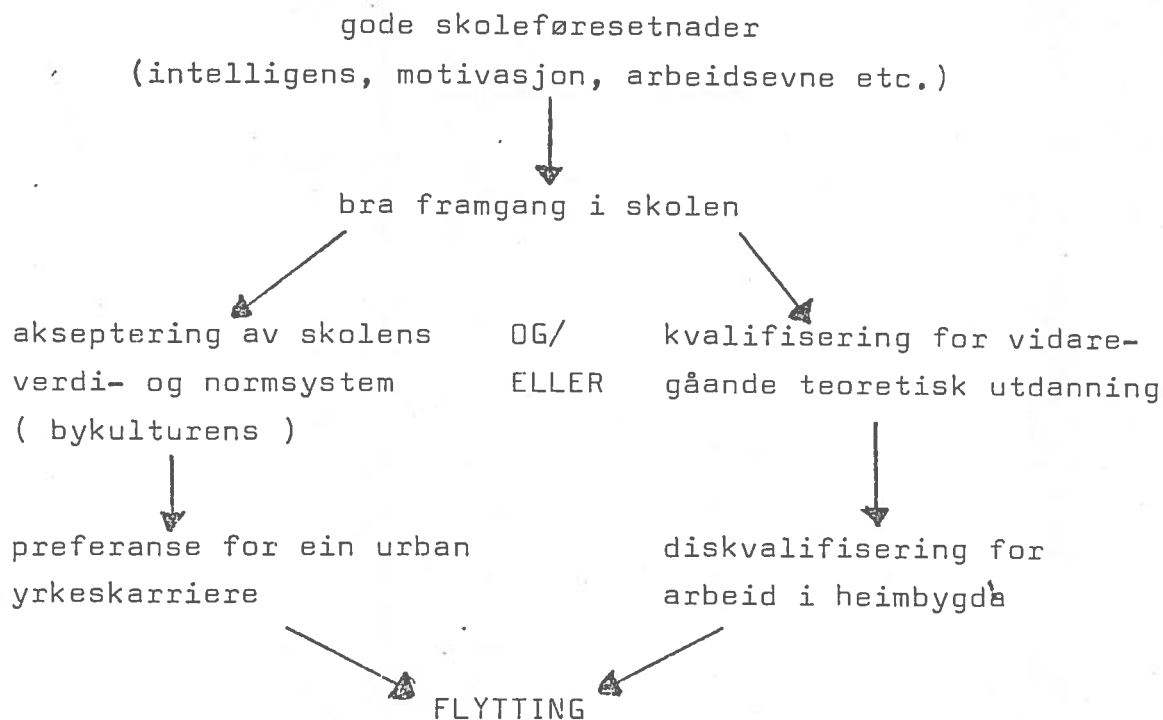
1.2. Kort om bakgrunnen for "Lofotprosjektet".

1.2.1. Kritikk av skolen.

Vi kan bruke følgende tre stikkord for å karakterisere utviklinga av den obligatoriske skolen i Norge: Utviding, uniformering og urbanisering. Skolen har tatt inn nye fag og emneområder. Skoleåret er forlenget. Det samme er skoleplikten. Parallelt med denne utvidinga har det funnet sted en uniformering eller harmonisering av skolen. Skolen på land og i by er blitt mer lik i innhold og form, og i 1959 ble denne harmoniseringa sluttført ved felles skolelov for land og by. Så kan vi spørre hvilken skole som gjennomgikk de største endringer, hvilken skole som i størst grad måtte tilpasse seg den andre? Da byskolen på mange måter ble ansett for å være "den beste", var det ikke til å unngå at landsskolen ved de nyere skolereformer tok farge av byskolen. Skolen på landsbygda fikk derved en mer og mer bymessig karakter. Ut fra dette kan det være grunnlag for å sette fram påstand om at uniformeringa har skjedd på byskolens premisser og at det derved har foregått en urbanisering av landsskolen. Idealet var byskolen, og ut fra dette idealet kan vi bedre forstå den økende sentralisering av skolen. En fullgod klassesdeling kunne for barneskolens vedkommende bare oppnås ved en fulldelt skole, og for å få realisert dette mønster, for å få det nødvendige

elevgrunnlaget, måtte skolen sentraliseres i sterkere grad enn det som hittil hadde vært ordninga. Når det gjaldt ungdomsskolen, ble store enheter, skoler med flere paralleller på hvert årstrinn, ansett for å være de beste skolene. Vi fikk en til dels drastisk sentralisering, en utvikling som førte til at mange elever gikk på skole på steder som var miljømessig svært forskjellig fra heimemiljøet.

Vi kan si at vi har fått en standardisert skole, en skole som ideelt skal gi like muligheter for alle. Men en standardisert skole i et ikke-homogent samfunn vil lett kunne bli fjern og uaktuell for store grupper av elever (jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.34). Gjennom valg av innhold definerer skolen hva som er viktig og hva som er mindre viktig. Det at lokale forhold, forhold som står elevene nært, holdes utenfor, vil måtte antas å få betydning for hvordan de elevene dette gjelder ser på sitt eget heimsted. "Eleven blir ikke kvalifisert og motivert for de oppgaver og utfordringer lokalsamfunnet byr på. Skolen kan derved sies å være lokalsamfunnsnedbyggende.... Når en mektig institusjon som skolen ignorerer lokale verdier og lokal kunnskap fører det ikke bare til at den - i den grad den lykkes i sitt arbeid - diskvalifiserer elevene for arbeid i de lokale samfunn og orienterer dem ut, det er også fare for at skolen skaper avhengighet, fremmedgjøring og følelse av mindreverd." (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s. 58 og 59). I denne sammenheng pekes det på at det sannsynligvis er elevene med gode skoleforutsetninger som særlig blir "offer" for denne "ut og fram"-orienteringen (jfr. Solstad 1976, s. 4). "Nettopp fordi disse elevene oftere enn de andre elevene lykkes i skolen og får positive opplevelser i kontakten med lærerne, vil de også oftere ta opp i seg de holdninger og verdier skolen står for." I sin rapport "Riksskole i utkantstrok" visualiserer Karl Jan Solstad overstående resonnement slik:



Figur 1. Flytting. Etter Solstad 1974, s. 73.

Hvordan har en gjennom "Lofotprosjektet" konkret forsøkt å gjøre skolen mer aktuell for ungdomsskoleelevene i Lofotregionen, og hvor "står" prosjektet i forhold til den någjeldende læreplan for grunnskolen?

1.2.2. Hjemmel for prosjektet i Mønsterplanen.

I "Innstilling frå Folkeskolekomiteen av 1963" utheves det at skolens oppgave i første rekke er å "hjelp foreldra eller andre som har ansvaret for barnet i foreldra sin stad, i deira oppsedingsarbeid" (side 112). Komiteen slår fast at dersom skolen ikke skal bryte med det som heimen har bygd, eller skape konflikt hos barnet, "må den i sær- lig grad leggje vinn på å halde oppe og styrkje respekten for foreldre og heim og det heimlege kulturgrunnlaget." (ibid., egen utheving). Skolen skal hjelpe elevene til å bygge ut sin personlighet. Dette kan gjøres ved å føre elevene inn i de felles kulturtradisjonene, men det er og viktig, sier komiteen, "at ein byggjer vidare på det som er det einskilde barnet sin meir personlege kulturtradi- sjon, d.v.s. det som barnet i sitt eige miljø, då først

og fremst i heimen, har opplevd som noe verdifullt." (ibid, s.119). Og i fortsettelsen heter det: "I det heile er det viktig at ein styrkjer barnets respekt for sin eigen kulturtradisjon, den som det har med seg frå heimen": (ibid).

I "Forarbeid til Normalplan for Grunnskolen" understrekes det at et større rom for lokale initiativ og lokale variasjoner i stoffutvalget vil gjøre det lettere for skolen å "utnytte det særegne ved f.eks. skolens omgivelser og stedets næringsliv for undervisningsmessige formål. ---- Siden normalplanen vil inneholde mer stoff enn mange vil ha tid til å ta for seg, må læreren selv i noen grad avgjøre hvilket stoff han vil ta med og hva han vil la ligge ubrukt. Det kan også bli aktuelt å velge stoff som ikke er nevnt i planen, men som læreren anser for vesentlig og betydningsfullt i den pedagogiske situasjon." (s.103).

I Mønsterplanen og dens forarbeider understrekes fortrinnene, verdien og nødvendigheten av at skolen holder aktiv kontakt med det lokale samfunn og i organiseringen av undervisningen bygger på elevenes kjente situasjon.

Men dersom skolen skal være mer tilpasset lokale forhold, vil dette implisere store variasjoner i innhold, i stoffutvalg fra sted til sted. Det vil i noen grad være nødvendig å gå bort fra den tidligere standardisering av lærestoffet. Mønsterplanen gir implisitt uttrykk for at lokale variasjoner i stoffutvalg vil kunne være med å skape en bedre undervisning, i det en nå i høyere grad enn før kan realisere prinsippet om å gå fra det nære til det fjerne, fra det aktuelle til det uaktuelle, fra det kjente til det ukjente. "Skolens omgivelser og det nære lokalmiljø vil i mange tilfeller gi klart fortrinn for noe stoff i forhold til annet," sier Mønsterplanen (s.25), og hjemler derved ikke bare muligheten for å lage lokale opplegg, men understreker også verdien av å ta opp mer lokalt stoff i undervisningen.

1.2.3. Sonderingsarbeidet.

Ut fra generell kritikk av skolen, ut fra den mulighet og støtte som Mønsterplanen gir for arbeid med å ta opp mer lokalt preget stoff i undervisningen og ut fra den respons som de første tanker og idéer om tiltaket ble møtt med i Lofoten, kunne en gå igang med et mer omfattende sonderingsarbeid. Utgangspunktet for et slikt sonderingsarbeid vil i mange tilfeller være en grovere idéskisse, og når det gjaldt "Lofotprosjektet", var det først av alt viktig å se om de vidt formulerte idéer fenget, om det var grobunn for et (større) prosjekt.

Etter møter med Skoledirektøren og skolesjefene i Nordland, ble det klart at idéen i alle fall hadde støtte hos skoleledelsen i regionen. "Vi tror ikke vi tar munnen for full, når vi hevder at deltakerne (seminar/møte med skolesjefene i Nordland høsten 1973) gikk fullstendig inn for de prinsipielle sider ved arbeidet som var tenkt satt i gang. Dette bidro til å gi prosjektet legitimitet utdanningspolitisk, noe som i denne fase var meget viktig." (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.151 og 152). Sonderingsrundene ved skolene bekreftet videre at det var grobunn for et tiltak med sikte på å arbeide mer bevisst og systematisk med å ta opp i skolen mer stoff fra det nære, kjente miljø. Gjennom møtet med lærerne hadde en også fått visse holdepunkter for valg av utviklingsstrategi for prosjektet, et spørsmål som er blitt grundig behandlet i de tidligere rapportene fra "Lofotprosjektet" (jfr. Høgmo og Solstad 1975, sidene 112-127). Kort og noe forenklet skal vi med basis i nevnte dokument, si litt mer om planleggings- og utviklingsstrategien.

1.3. Utviklingsstrategi for prosjektet.

I prosjektets presentasjonsfase ble det fra lærerhold ytret ønske om et samarbeid mellom lærerne og prosjektgruppen ved Universitetet. Ved en av skolene ble det gitt klart

uttrykk for at lærerne ikke var villig til å "utføre arbeid for skrivebordspedagoger." Lærerne var i det hele lite villig til å være med i prosjektet dersom planleggingen skulle foretas "ovenfra", og deres oppgave mer skulle være å sette disse planer ut i livet. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.113).

Disse og lignende observasjoner ble etterhvert medbestemmen- de for valg og utforming av planleggings- og utviklings- strategi. Med basis i bl.a. uttalelser og synspunkter fra de berørte parter ute i skolene ble arbeidet etterhvert definert som et utviklingsprosjekt der alle parter aktivt ble trukket inn. Det ble lagt opp til en myk styrings- form der viktige avgjørelser ble grundig drøftet med skolene i den grad dette praktisk lot seg ordne. En slik modell impliserte at en måtte forkaste en type planlegging som går ut på å utarbeide et ferdig mønster eller målsett som andre, i vårt tilfelle lærerne, skulle realisere. En mer anvendelig planlegging syntes å være det vi kan kalle gene- rativ planlegging (jfr. Høgmo og Solstad 1975, s. 114). Ter- men generativ planlegging er lansert av Ottar Brox (1972). Denne generative modell i planlegging kan også betraktes som en motpol til "mønsterplanleggingen".

Den generative modell tar sitt utgangspunkt i det som er og bygger sitt mønster på det allerede eksisterende, på de pågående prosesser. Ved å benytte en parallell til denne modell håpet en å bedre kunne imøtekomme skolenes ulike forventninger og ønskemål. Erfaringer fra besøk rundt om i skolene viste også med all tydelighet at det ville være urealistisk å regne med å kunne trekke opp et eksplisitt mønster som var relevant for alle skolene. Mønsteret syntes å måtte framtre gradvis gjennom erfaring der de ulike parter inngikk i et nært og forpliktende sam- arbeid.

Den generative strategi kan sies å være en relativt åpen strategi, og med åpen menes en modell som gir mulighet til

å ta opp i seg nye tendenser, nye forhold som kommer til syne underveis og som viser seg å være viktig for det videre arbeid. "Dette innebærer at vi må definere oss, ikke som teknokrater som befinner seg utenfor systemet, men som deltakere i systemet. Planleggingen og utviklingen må skje i en kontinuerlig samhandling med den vi planlegger for. Vi må definere oss som "deltakende planleggere". (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.118). Pedagogiske "møter" vil fremme et meningsfylt samhandlingsforhold mellom de berørte parter. Forskeren, "eksperten", stiller seg ikke utenfor, men blir en av de deltakende parter i utviklingsprosessen. En slik generativ utviklingsstrategi ville kunne gi en større kontaktflate og fremme et mer direkte kontaktforhold mellom partene, forhold som vi håpet kunne gi best mulige utgangsbetingelser så vel som gunstigst mulige arbeidsforhold underveis i forsøket på å få mer lokalt stoff inn i skolen.

1.4. Konkrete tiltak.

Arbeid med en regional stoffsamling.

Den overordnede målsetting for "Lofotprosjektet" ble fra starten av søkt fremmet ved:

- (a) at ungdomsskoleelevene får høve til å delta i det lokale arbeidsliv når aktiviteten her er størst, og
- (b) at lokalt stofftilfang mer systematisk trekkes inn i undervisningen på alle felt.
(Jfr. Høgmo og Solstad 1974, s.1).

Hittil i prosjektet er det arbeid i forbindelse med punkt (b) som har fått sterkest vektlegging, og denne rapporten er i sin helhet viet dette aspektet.

Det ble tidlig klart at lærerne trengte mer lærestoff og kildemateriell. En oppbygging av en undervisning om lokale forhold forutsatte god tilgang på bl.a. skriftlig materiale, materiale med utgangspunkt i regionen Lofoten. Resultatet

av møter og drøftinger med lærerne ble at det måtte utarbeides en artikkelsamling om og fra regionen. På et seminar med de deltagende lærere ble en på bakgrunn av forslag fra skoleforskningsgruppen (se vedlegg 1) enige om hvilke temaer som denne antologien skulle sentreres rundt. Før vi kom så langt, hadde vi hatt mange drøftinger med hensyn til hvilken form lærestoffet skulle få, om det skulle formes ut som emneopplegg mer "ferdig" til undervisningsbruk eller som en logisk, systematisk oppbygging av stoffet. I startfasen var tanken å presentere lofotsstoffet som emneopplegg (se vedlegg 2 og 3), og i denne forbindelse ble det også utarbeidet en orientering om emneundervisning samt eksempel på et emneopplegg (se vedlegg 4). Konklusjonen ble at den beste ordning ville være å satse på et "nøytralt stoff-tilfang, et lærestoff som hadde en slik form at det kunne anvendes innenfor ulike typer av opplegg. Dette innebar bl.a. en type stoffsamling som verken var disponert med utgangspunkt i årstrinn eller bestemte pedagogiske prinsipper. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.175).

Hvem skulle så skrive disse artiklene? Lærerne ved de deltagende skoler ville ikke make dette alene, og en valgte derfor å finne fram til personer, helst fra regionen, som kunne skrive om ulike temaer innenfor de fire hovedkategoriene:

- (a) Om naturen
- (b) Trekk fra vår historie
- (c) Næringsliv og økonomi
- (d) Kulturliv

Etter at den midlertidige utgave av antologien var ferdig og brukt i skolene i noen tid, fikk vi gjennom samtaler, intervju og spørreskjema (se vedleggene 5 og 6) nyttig informasjon om stoffsamlingens bruksverdi generelt og den enkelte artikkels egnethet innholdsmessig så vel som pedagogisk. Vi skal ikke her og nå si mer om antologien, bare kort gi en skisse av innholdet i dens endelige utgave:

Hefte I: Om naturen.

- Artikkel 1: Land og hav
----"---- 2: Vær og klima
----"---- 3: Plante- og dyreliv i havet
----"---- 4: Plantelivet i fjæra
----"---- 5: Dyrene i fjæra
----"---- 6: Planter og dyr i Lofoten

Hefte II: Trekk fra vår historie.

- Artikkel 1: Den tidligste historie
----"---- 2: Bryggekjøpmannen, væreieren og fiskeren
----"---- 3: Fiske og fangst

Hefte III: Næringsliv og økonomi.

- Artikkel 1: Lofotregionen. Befolkning, næringsliv, kommunikasjoner.
----"---- 2: Jordbruk og kombinasjonsdrift
----"---- 3: Fisken fra havet til bordet
----"---- 4: Viktige problem i fiskerinæringa
----"---- 5: Fiske og framtid
----"---- 6: Røst utviklingsselskap

Hefte IV: Kulturliv.

- Artikkel 1: Seder og skikker
----"---- 2: Litt om lofotmålet
----"---- 3: Lofothumor
----"---- 4: Lofoten i norsk litteratur
----"---- 5: Lofoten i billedkunsten
----"---- 6: Ro, ro til fiskeskjær - viser og visemiljø i Lofoten i går og i dag

Bruken av denne artikkelsamlinga vil være ett av temaene som vil bli tatt opp i det følgende, og i neste kapittel vil en mer systematisk gjøre rede for det problemfelt som har dannet utgangspunktet for denne rapporten, problemstillinger som i alt vesentlig er utformet innen rammen av det overordnede mål for "Lofotprosjektet".

2. Problemfeltet.

2.1. Rammen.

"Lofotprosjektet" vil være den overordnede referanseramme for valg av problemstillinger. Innen dette arbeidsområde har jeg valgt å arbeide videre med undervisningsorganiseringen i samband med regional- og lokalstoffet. Oppmerksomheten vil videre være rettet mot det lærerne gjør. Det er de praktisk-konkrete læringsaktiviteter som vil stå i fokus. Ved å studere de pedagogiske prosesser er det vårt siktemål å skape større innsikt i og forståelse for utviklingsarbeidets gjennomslagskraft og virkning i skolen. Generelt kan vi si at det vil ha interesse å belyse i hvilken grad den nye ressursen, det mer lokalpregede lærestoffet, får innpass i skolesystemet. Tross mange likheter kan vi anta at premissgrunnlaget for lærernes handlingsvalg vil variere fra skole til skole, og vi vil derfor være interessert i å kartlegge ulike måter som den nye ressurs forsøkes integrert i skolesystemet på.

Ovenstående temaformulering av problemfeltet danner det generelle grunnlag for utformingen av mer avgrensede og presiserte problemstillinger. Etter å ha startet ut med noen vidt formulerte spørsmål er det blitt foretatt en gradvis innsnevring av feltet. Vi kan si at de mer endelige valg er framkommet gjennom en trinnvis fokusering. Dette suksessive utvalg av problemstillinger må sees i relasjon til prosjektets utviklingsstrategi for øvrig.

Utformingen av tiltaket skulle foregå i nært samarbeid med skolene, og derved var det lagt opp til en modell med svak ytre styring. For mitt arbeid ble det derfor både naturlig og nødvendig å formulere problemstillingene etter hvert som en vant ny erfaring og større innsikt. Dess mer omfattende og presis kunnskap en fikk om arbeidet med lokalstoffet, dess bedre grunnlag hadde en for å forme ut det vi kan kalle

del-problemstillinger. Et hovedsynspunkt fra starten av var at en måtte unngå å låse fast forskningen til snevre og sterkt presiserte problemstillinger slik at en mistet noe av muligheten til å "gripe fatt i" andre og kanskje mer interessante og fruktbare perspektiver underveis.

Underveis i arbeidet viste det seg også at det hadde vært nødvendig å stille seg noe "avventende" til det mer endelige problemvalget. En rekke observasjoner representerte overraskelser i det de kom i konflikt med tidligere forventninger. Observasjonene overrasket ved å bringe "fram i dagen" nye og uoppklarte fenomener, fenomener som ble stående som utfordringer.

2.2. Skisse av arbeidsmodellen.

For å få inn data om hele prosessen skisserte vi en arbeids- eller søkemodell. (Jfr. Rasborg, Mylow, Jørgensen 1973 og Ålvik 1972.) Modellen var ment å være en generell ramme for mer ekstensiv datainnsamling. Den skulle fungere som en garanti eller sjekklister mot at viktige poeng eller perspektiver ikke "falt ut" underveis. Dette betyr likevel ikke at innholdet i modellen i sin helhet er blitt gjort til gjenstand for forskning. (Under punkt 2.3. greier vi nærmere ut om noen av de viktigste del-problemstillingene.) Arbeidsmodellen ville også være et redskap for å få oversikt over mangfoldet av handlinger. Den var tenkt å være en hjelp til å strukturere den komplekse virkelighet. Vi ønsket videre å lage modellen slik at dens konkrete utforming raskt kunne kompletteres, modifiseres eller endres i samsvar med nyinnvunnet erfaringsmateriale.

Vi kan i stikkords form skissere modellen slik:

I. Forberedelse til undervisning.

Mål

- Hvilke mål har lærerne for dette arbeidet ?
- I hvilken grad formulerer lærerne undervisningsmålene i eksplisitte termer?
- Undervisningsmålenes karakter, plass og funksjon ?

Planlegging

Undervisningens planlegging - hvordan foregår denne ?

- Planlegging innen de ordinære rammer.
- Planlegging i skoletida.
- Planlegging i fritida.
- Samarbeid i planleggingsfasen.
- Konkrete planer om innhold og form.
- Planlagt valg av lærestoff.
- Planlagt organisering (arbeidsmåten).
- Oppgavetyper.
- Planlagte evalueringsformer.
- Kritiske erfaringer.

II. Selve undervisningen.

Motiveringsformer (f.eks. orientering/veiledning).

Valg av lærestoff.

- Fra antologien.
- Supplerende stoff.
- AV-midler.
- Øvrig undervisningsmateriell.
- Kritiske erfaringer,

Valg av arbeidsmåte.

- Klasseundervisning/gruppeundervisning.
- Emnearbeid - undervisning i adskilte fag.
- Periodelesning - spredt undervisning.
- Vårhalvår - høsthalvår - spredt over hele året.
- Kritiske erfaringer - kartlegging av ramme faktorer.

Samarbeid i gjennomføringsfasen.

- med andre lærere.
- med skolens administrasjon.
- med elevene.
- med foreldre.
- med andre personer i lokalsamfunnet.
- Kritiske erfaringer.

III. Evaluering.

- Kunnskapskontroll.
- Evaluering av interesse - holdning.
- Konkrete evalueringsprogrammer.
- Den svake/sterke elev.
- Lærestoffets egnethet.
- Vansker - muligheter.

2.3. Viktige del-problemstillinger.

a) Det første spørsmål som vi forsøker å gi svar på, er hvilke oppgavetyper lærerne stort sett velger og hvilke mål de setter for arbeidet med lokalstoffet. Vi er bl.a. interessert i å studere nærmere hvilke funksjoner undervisningsmålene har i læringsprosessen. Svaret på disse spørsmål må antas å få betydning for den videre forskning og for egen rolle innen prosjektet. Dersom målene for undervisningen har en typisk "åpen" form, vil en også anta at vår rolle som deltakere i prosessen får en sterkere vektlegging enn om lærerne gjennom utforming av målene i sterkere grad spesifiserer de ønskede sluttprodukter. I kapittel 3 vil disse spørsmålene bli tatt opp til nærmere drøfting. Diskusjonen her vil videre være med å danne rammen for arbeidet med å finne fram til en høvelig evalueringsstrategi. (kap.4)

b) Tidlige observasjoner fra lofotskolene tydet på at lærernes muligheter i arbeidet med lokalstoffet varierte sterkere fra skole til skole enn en fra først av hadde regnet med. På samme måte syntes lærerne innen den enkelte skole å oppleve aktive og restriksjoner i situasjonen mer forskjellig

enn en hadde forventet. Det syntes å være en overraskende stor spredning i måtene å ta opp det mer lokalt rettede stoffet på, så vel innen den enkelte skole som mellom skolene. Et av problemene ble derfor å kartlegge forskjellige mønstre i organiseringsform. I kap.6 tar vi med noen korte kasuistiske beskrivelser der vi forsøker å få fram noe av variasjonene i lærernes valg av innhold og form. Dette kapitlet er også ment å danne en mer konkret ramme for de to neste kapitlene. Kapittel 7 vil for det meste inneholde "tverrsnittsbeskrivelser" av ulike aspekter ved arbeidet med lokalstoffet. Sentrale spørsmål her er bl.a:

- a) Valg av innhold
- b) Valg av arbeidsmåte
- c) Reaksjoner fra elever, foreldre og lærere

c) Ved å sammenholde det lærerne har gjort med det de hadde planlagt å gjøre, utkrystalliserte det seg flere interessante del-problemstillinger. I spenningsfeltet mellom plan - realitet nedfelte det seg også problemstillinger som danner grunnlag for drøftingen i kapittel 8. Lærerne syntes ikke å makte å gjennomføre arbeidet slik de hadde planlagt dette. Kløften mellom planlagt og gjennomført undervisning ble langt større enn en hadde forventet. Lærerne fortalte at de underveis i arbeidet møtte en rekke hindringer, og vår oppgave har også vært å vinne større klarhet i hva disse hindringer består i. Vi har i denne sammenheng satt fokus på de hindringer som lærerne ved de fleste av de deltakende skolene møter. Vi ønsker ikke bare å identifisere disse "barrierene", men søker også å vinne større forståelse av hvilke forhold som er med å skape og vedlikeholde den indre sammenhengen mellom dem.

d) Et annet spørsmål som det ut fra den overordnede planleggingsstrategi var rimelig å stille, var i hvilken grad lærerne, elevene og de øvrige parter i skolen selv maktet å fjerne disse barrierene. Det viste seg raskt at flere av hindringene ikke kunne løses av skolens aktører alene,

og i denne sammenheng fikk vår rolle som deltakende planleggere særlig aktualitet. Hvordan kunne vi, i samarbeid med lærerne, være med å tilføre undervisningssituasjonen flere aktiva? På hvilken måte kunne vi i prosjektgruppen bidra i arbeidet med å fjerne ulike hindere slik at lærerne i større grad kunne realisere arbeidet slik de hadde ønsket seg og planlagt dette? Kapittel 9 vil i hovedsak være en redegjørelse for ett konkret framstøt der vi i prosjektgruppen aktivt har deltatt i arbeidet for å finne fram til en for lærerne og elevene bedre balanse mellom muligheter og hindringer i situasjonen.

I neste kapittel blir søkelyset satt på lærernes planlegging, og særlig vekt blir her lagt på å drøfte hvordan lærerne utformer oppgavene for lokalundervisningen. Videre spør vi hvordan lærerne formulerer målene i arbeidet med dette stoffet. Hvilke konsekvenser får lærernes måte å forme målene på for utviklingsstrategien for "Lofotprosjektet" generelt? I hvilken grad vil det være mulig å relatere observasjonene fra lofotskolene i en videre sammenheng - i et utvidet læreplanteoretisk perspektiv? Dette er noen av spørsmålene som danner basis for den følgende diskusjon.

3. Oppgavetype og undervisningsmål.

3.1. Innledning.

Gjennom valg av problemstillinger har vi vendt oppmerksomheten mot det konkrete, praktiske arbeidet i skolen i samband med bruk av . . . regionalt og lokalt preget lærestoff i undervisningen. Vi har satt fokus på hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen. Det er lærernes måte å arbeide med denne ressursen, som vi kan kalle lokalstoffet, som blir viet størst interesse.

I dette kapitlet retter vi særlig oppmerksomheten mot måten lærerne former ut undervisningsmålene på. Større kunnskap på dette feltet vil, håper vi, være med å bygge opp bedre forståelse av lærernes handlinger i forbindelse med "lokalundervisningen". Ved å sette fokus på målutforming på "mikroplanet", håper vi også på å få større innsikt i graden av avhengighet mellom innhold og form; mellom lærestoffets egenart og måten det arbeides med dette stoffet på.

Vi tror det er viktig å se arbeidsmåten i relasjon til strukturen i det innhold som lærerne arbeider med. Et innhold som har en lett spesifiserbar struktur vil også gjøre det enklere for lærerne å presisere og spesifisere målene. Fag som matematikk og fremmede språk kan sies å ha en relativt høyt spesifiserbar struktur. Orienteringsfagene hører innunder et mer utforskningsmessig fagområde, og denne type innhold gjør det straks mer problematisk å "programmere" undervisningsforløpet. (Jfr. Herbst 1971, s.174).

Hvordan formulerer så lærerne målene for den . . . lokalt rettede undervisning, og i hvilken grad vil måltypen være et produkt av strukturen i undervisningsmaterialet? Hvilken plass og funksjon får målene i undervisningsprosessen?

Før vi besvarer disse og lignende spørsmål skal vi presisere nærmere hvilket nivå innenfor læreplanen vi primært befinner oss på.

Arbeidet med formålsparagraf kan sies å høre inn under det ultimale målnivå i læreplanarbeidet. Disse ultimale mål er resultatet av overgripende målsettingsdrøftinger og samfunnsanalyser. På dette målnivået vil vi kunne finne igjen de grunnleggende verdisynspunkter. Som regel vil det være de politiske myndigheter som fastlegger de ultimale mål, målene på makroplanet. Disse mål vil på mange vis avspeile samfunnets krav og forventninger til skolen (jfr. Engelsen udat., s. 15). Målene på makronivå vil som regel være angitt i generelle og forholdsvis lite presiserte termer. De sier lite om hvordan undervisningen skal foregå i praksis. Disse målene vil mer være rammedannende for undervisningens innhold og form.

Indirekte vil målformuleringer på makronivå ha implikasjoner for undervisningen og organisering av denne på mikronivå. For å kunne ha en bedre guide for det praktiske arbeid i skolen, vil det være nødvendig å bryte ned makromålene i mindre enheter. Målsettingsarbeidet vil på denne måten ikke være slutt i og med formuleringene på makronivå, men vil, avhengig av alternative syn på undervisningsorganisering, fortsette på mikronivå. På dette nivået vil det være spørsmål om mål for de enkelte fag, emner eller mindre undervisningsenheter. Målene på dette mikronivået kalles også proksimale mål. (ibid. s.16).

I vår sammenheng vil det også ha størst interesse å studere målformuleringsprosesser på mikronivået. Når vi i det følgende skal ta utgangspunkt i Elliot Eisners distinksjon mellom "instructional" og "expressive objectives", vil dette være mål på mikronivå, de proksimale undervisningsmål som her blir drøftet. Nærmere bestemt er det lærernes mål, de mål lærerne selv former ut for den daglige undervisning, som vil stå i fokus.

3.2. To hovedtyper av undervisningsmål.

Når vi foran stilte spørsmål om hvilken type undervisningsmål lærerne stort sett brukte, så var denne problemstillingen også påvirket av Elliot Eisners skjelning mellom to hovedtyper av mål. I sin artikkel "Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum", sier han bl.a. dette: "It seems to me appropriate to differentiate between two types of educational objectives which can be formulated in curriculum planning. The first type is familiar to most readers and is called an instructional objective, the second I have called an expressive objective." (Jfr. Eisner 1969, s. 14).

Ifølge Eisner vil "instruksmålene" ha sin plass og funksjon i mål-middel modellen. (Jfr. Eisner 1967 og 1969). Disse mål kjennetegnes ved at de spesifiserer ønsket sluttadferd. I skolesituasjonen betinger bruk av denne måltype at lærerne legger vekt på --"the attainment of specific array of behaviours". (Jfr. Eisner 1969, s. 14). Målene for undervisningen behøver ikke å være det, men vil ofte være formulert av personer som står i et mer utvendig forhold til den konkrete undervisningssituasjonen. Instruksmålene vil gi uttrykk for det spesifikke sluttprodukt og derved vil evalueringen i en slik mål-middel modell primært gå på å finne ut i hvilken grad målene er nådd.

"In this model, evaluation is aimed at determining the extent to which the objective has been achieved. If the objective has not been achieved, various courses of action may follow. The objective may be changed. The instructional method may be altered. The content of the curriculum may be revised." ---In an effective curriculum using instructional objectives, the terminal behaviour of the student and the objectives are isomorphic." (ibid.).

Dette er noen karakteristika som Eisner gir undervisningsmålene av instruktstypen.

Eisner starter ut med å fortelle hva som ikke er oppgavene til de ekspressive mål. Disse undervisningsmålene spesifiserer ikke elevenes terminaladferd, sier han, men kjenne- tegnes kanskje først og fremst ved at de beskriver et ut-

gangspunkt for læring. Siktepunktet med de ekspressive mål er å identifisere gode og for elevene meningsfulle situasjoner i læringssammenheng. Målene blir mer å betrakte som ressurser enn styringsinstrumenter og gir lærere og elever relativt mange frihetsgrader til selv å planlegge og organisere undervisningen. Denne måltypen får karakter av tema som integrerer tidligere kunnskap med nytt lærestoff og ny viten på en slik måte at elevene finner nytt stoff inspirerende og meningsfylt. På dette viset er ikke standardadferd et mål, men de ekspressive mål oppmuntrer heller til det Eisner kaller "diversity". (ibid. s.16).

"In the expressive context the teacher hopes to provide a situation in which meanings become personalized and in which children produce products, both theoretical and qualitative, that are as diverse as themselves. Consequently the evaluative task in this situation is not one of applying a common standard to the products produced, but one of reflecting upon what has been produced in order to reveal its uniqueness and significance." (ibid.)

Eisner gir bl.a. disse eksemplene på hva han legger i begrepet ekspressive mål:

1. To interpret the meaning of "Paradise Lost".
2. To examine and appraise the significance of the Old Man and the Sea.
3. To develop a three-dimensional form through the use of wire and wood.
4. To visit the zoo and discuss what was of interest there.

(ibid, s.16).

Når det så gjelder lærerne, så hevder Eisner at lærere flest betjener seg av denne type mål i planlegging og tilrettelegging av undervisning. Eisner tror også at det generelt sett vil være mer fruktbart å identifisere slike "møter" enn å spesifisere ut en rekke instruksjoner der en allerede fra starten av har fastlagt programmet og bestemt resultatene av læringsprosessen, med dette vil også avhenge av arten av det innhold en arbeider med.

Eisner sier et sted i artikkelen at når lærerne formulerer sine mål, (ekspressive), så er ikke muligheten derved utelukket for at de kan forutse eller ane resultatet eller konsekvensene. "Idéen" blir også eksplisitt nevnt av Eisner. Det er gjennom aktivitetene at disse ideer oppstår og blir vurdert, hevdes det bla. Noen av idéene forkastes, mens andre kan vise seg nyttige fordi de blir "leading ideas which then direct the course of action." (ibid,s.28).

Ekspressive læringssituasjoner kan sies å ha en uferdig form. Det er et stykke arbeid som ikke er ferdig, men nettopp i denne uferdigheten ligger også spenningen, opplevelsen til å gjøre noe annet, noe nytt, noe utprøvd. Viss man ønsker at utviklingen skal gå videre, så vil det alltid være nødvendig med små eller store stykker av upløyd mark. I arbeidet med å kultivere denne marken er det i ideen får sin kanskje viktigste plass, men idéen vil også kunne gi forslag til nye måter å pløye opp og dyrke denne marken på. De ekspressive mål, idéene, vil legge et perspektiv for nye handlinger. De vil fungere som pedagogiske skisser for det videre arbeid.

3.3. Undervisningsmålene og oppgavetype.

Denne diskusjonen om undervisningsmålenes plass og funksjon i undervisningen kan vi ikke se isolert fra arten av lærestoff som det arbeides med. Instruksmålene som Eisner snakker om, synes å passe best for oppgaver der hvert oppgaveelement kan spesifiseres og resultatet er forutsigbart. Slike oppgaver kaller Philip Herbst "produksjonsoppgaver". (Jfr. Herbst 1971, s.172). Slike oppgaver finner vi bla. eksempler på i industrien. Der vi har slike produksjonsoppgaver vil det også være mulig å gi "instrukser" for læringen.

Foruten produksjonsoppgavene har vi oppgaver som ikke fullt ut er spesifiserbare. Videre har vi oppgaver der det ikke er mulig å spesifisere noen av elementene til å begynne med. Denne typen oppgave betegnes av Thorsrud (1970) som

"beslutningsprosess med skrittvis læring". Slike oppgaver krever at de som arbeider med innholdet klarer å finne fram til mulige endringsretninger mot målet. (ibid,s.173). Karakteristisk for denne oppgavetyper er at de som er involvert i prosessen foretar en trinnvis vurdering av utviklingen. "Det man oppnår ved utforskningen av ett eller flere alternativer før første trinn i forandringsprosessen, blir så vurdert. Denne vurderingen er grunnlaget for defineringen av alternative muligheter for den videre utvikling, alternativer som først er blitt avdekket gjennom utforskningen på første trinn." (ibid.) For oppgaver av denne type vil instruksmålene være lite egnet mens de ekspressive undervisningsmål vil høve godt. Herbst sier også at det er i selve forandringsprosessen at målene trer klarere frem.

Vi har slått fast at undervisningsmålene ikke kan sees isolert fra oppgavetype eller oppgavestruktur. I studiet av lærernes handlinger i forbindelse med lokalstoffet vil måten målene for undervisningen blir formulert på kunne være en indikator på hvilken struktur dette stoffet har. Måltypen vil være en mulig pekepinn når det gjelder graden av spesifiserbarhet i lokalt preget stoff generelt, og si noe om hvilken oppgavetype som særlig synes å være egnet for arbeidet med dette stoffet.

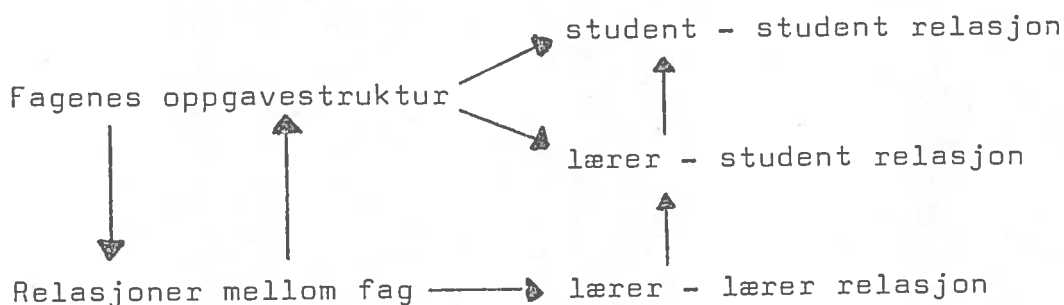
En nærmere avklaring av den oppgavetype som særlig synes å passe for arbeidet med lokalstoffet, vil ha verdi for bedre å forstå lærernes valg av handlinger. Oppgavestrukturen vil ha implikasjoner for undervisningsorganiseringen generelt. Herbst er en av dem som peker på sammenhengen mellom oppgavestruktur og undervisningsorganisasjon. Når det gjelder relasjonen mellom arbeidsorganisering og oppgavestruktur, skisserer Herbst følgende:

- I. Oppgavestrukturen er med å bestemme relasjonen mellom lærere og elever.

- II. Oppgavestruktureringen innen hvert av fagene er med å bestemme relasjonen mellom fagene.
- III. Mulige relasjoner mellom lærere avhenger av relasjonene mellom forskjellige fag.
- IV. Autoritetsstrukturen innen systemet bestemmes av de oppgaveavhengige relasjonene mellom elever og lærere og mellom lærere innbyrdes.

(fritt etter Herbst 1971, s.174).

Ut fra overstående skisserer Herbst følgende modell som viser "antatte relasjoner mellom elementene i sosio-didaktiske systemer": (ibid.)



Figur 2. Antatte relasjoner mellom elementene i sosio-didaktiske systemer (etter Herbst 1971, s. 178).

Under neste punkt skal vi se litt nærmere på hvordan lærerne ved de skoler som deltar i "Lofotprosjektet" planlegger undervisningen, hvilke mål de setter og hvordan målene formes. Hvilken måltype er det lærerne stort sett bruker? Kan vi ut fra studiet av lærernes mål for arbeidet med lokalstoffet si noe om strukturen i dette stoffet, og på hvilken måte kan denne kunnskapen være med på å gi større forståelse av lærernes handlinger i forbindelse med de mer lokalt rettede undervisningstiltakene?

3.4. "Idé" eller "mål"? Noen qlimt fra lærernes plan-
leggingsarbeid i forbindelse med "Lofotprosjektet".

I forbindelse med en intervjurunde våren 1975 ble de lærere som hadde vært med i "Lofotprosjektet" spurt i hvilken grad det hadde vært mulig å programmere denne undervisningen på forhånd. Vi har valgt ut et av svarene som synes å gi noenlunde dekning for lærernes syn på denne sak.

"Det vil ikke være mulig å programmere undervisningen på forhånd fullt ut. En lærer kan godt lage en skisse av opplegget på forhånd, men man må ikke gå rundt å forvente at dette programmet skal holde til punkt og prikke. Man må være villig til eller være så fleksibel at man kan forandre programmet underveis. Opplegget må alltid være åpent, særlig når man har stoff der du vet at elevene har en viss bakgrunn - kjenner litt til stoffet. Litt annerledes er det viss det er mere fjernt stoff. Da kan man mer programmere, for da får du ikke så mange forslag fra elevene. Det blir derfor vanskeligere å programmere nytt stoff fordi at du får flere tips fra elevene underveis. Men når jeg sier vanskeligere, så legger jeg ikke noe negativt i dette. Jeg vil heller si at det er veldig positivt at du kan få reaksjoner fra elevene og at elevene kommer med idéer slik at du kan forandre opplegget underveis. Du må ta hensyn til hva slags stoff du har når du skal lage et program og så må du prøve å tenke på forhånd om elevene kan komme med tips og forslag som gjør at man må forandre programmet. Det er bare å være "obs" på dette og det er jo egentlig veldig artig at elevene kommer med tips.

Jeg tror at det har stor verdi at elevene selv får være med å bestemme opplegget. Jeg tenker på den gang da vi brukte disse lofotheftene mest. Elevene som nå går i 9. klasse, fikk oppgaven at de skulle velge en artikkel som de selv skulle vurdere. Jeg hadde fortalt dem at heftene skulle forandres og at jeg var interessert i å få reaksjoner fra elevene på dette. Dette var de mektig stolte av, og for en gangs skyld, uttalte de, fikk de være med på å bestemme hva de selv skulle ha som lærestoff - eller som deres søsken - eller som en skrev - "som våre barn en gang skal bruke." Jeg tror elevene følte at dette var et meningsfylt arbeid," fortalte en av lærerne.

Det inntrykk man satt igjen med etter to feltarbeider og flere besøks- og intervjurunder til skolene var at lærerne verken fant det mulig eller ønskelig å programmere en undervisning med lokalt stoff på forhånd. For det første, mente lærerne, ville elevene bli mer interessert om de

fikk være med under planleggingsarbeidet. For det andre dukket det alltid opp så mye nytt underveis som gjorde at en måtte avvike fra den oppsatte kurs. at det ville være nærmest meningsløst å forsøke å begrense disse aktivitetene ved å fastlegge programmet på et tidlig stadium. "En slik arbeidsform," sa en av lærerne, "ville jo i realiteten være å motarbeide alle gode pedagogiske prinsipper som man hadde lært om og forsøkte å følge."

I forbindelse med feltarbeid ved skole A fortalte tre av lærerne som hadde vært aktivt med i arbeidet med "Lofot-undervisningen" hvordan de hadde planlagt og tilrettelagt undervisningen. "Jeg startet med en idé," begynte en av dem. "Denne idéen ble nevnt for de andre lærerne og vi drøftet ulike sider ved denne tanke. Etterhvert fikk idéen en slags struktur og vi begynte å planlegge." "Idéen", som læreren snakket om, ble senere realisert som "Lofot-uka". Fra først av hadde en av lærerne planlagt å la klassen arbeide konsentrert med løfotstoffet en uke. Senere ble det til at elevene og læreren i samarbeid fant at det passet å avslutte med en fest. Etterhvert som denne tanke ble drøftet med andre lærere, var det flere som var interessert i å "henge seg på" dette opplegget. Klasseforstanderen for parallell-klassen ønsket å være med. Elevene i hans klasse hadde hørt fra andre elever om denne "Lofot-uka" og hadde ønsket å gjøre noe lignende. To valgfaggrupper med elever fra 9.klassetrinn ble senere med. Til slutt var fire lærere opptatt av og samarbeidet om denne "Lofot-uka".

"Tingene har på sett og vis gått av seg selv," mente den læreren som hadde satt det hele i sving. "Plutselig var vi midt oppe i planlegginga av et større program og oppdagget at vi hadde alt for knapp tid," fortsatte han. "Dette medførte at vi måtte hente underholdningskrefter utenfra - men betingelsene var at programmet skulle være sentrert om stoff og emner fra stedet. Heldigvis er det flere lokale visegrupper som i de siste årene har spesialisert

seg på viser med tekster hentet fra det lokale miljø Men til neste år kan du komme igjen - da skal elevene ha hele "greian" selv!"

Idéen utviklet seg på mange vis for raskt. Denne erfaringen ville lærerne bruke i planleggingen av virksomheten neste år.

I løpet av denne "Lofot-uka" hadde lærerne observert at elevene var til dels meget opptatt av dette arbeidet. De diskuterte dette og fant at det var behov for å etablere en valgfaggruppe ved skolen. Denne "idé" ble godt mottatt av elevene og lærerne fortalte at mange elever allerede hadde kommet med "forpåmelding".

Observasjoner fra skolene kunne tyde på at lærerne kom fram til idéene eller målene underveis i arbeidet og ikke før undervisningsprosessen startet. Tanken om å starte en interessegruppe ved skole A kan tjene som eksempel. Idéen til denne interessegruppa oppsto i forbindelse med arbeidet med "Lofotstoffet". Idéene ble utprøvd og utviklet seg gradvis. Når idéen på denne måte har oppstått gjennom praktisk handling, fungerte den på mange vis som mål for det videre arbeid. Erfaringer fra inneværende skoleår ville derved være med å danne grunnlag for arbeidet eller målene for arbeidet for neste skoleår. Lærerne pekte på betydningen av at målene for undervisningen basert på et direkte kjennskap til de muligheter og begrensninger som var i skolen.

Det synes viktig å få fram at når lærerne snakket om mål, så mente de en idé som er framkommet gjennom praktisk handling. Dette mål vil fungere som en skisse, en ny mulighet som synes, men som er for fjern til at det er mulig å spesifisere aktivitetene i særlig grad. Idéen gir kanskje en pekepinn om sluttproduktet, men dette er ikke ensbetydende med å predefinere det endelige resultat og derved være målestaven for aktivitetene fram mot dette sluttprodukt.

"Nye aktiviteter må gjennomleves før en kan si noe om slutten," sa en annen lærer. Læreren mente videre at planlegging på en måte var oppsummering av tidligere erfaringer - "en måte å sette tingene i system på". Jeg forsto læreren dithen at han mente det var umulig å spesifisere handlingene på forhånd. Dette kunne i noen grad være mulig i de tilfeller der en hadde solid erfaring med emnet. I samband med nytt stoff ville det være en håpløs oppgave. "Aktiviteten må modnes gjennom erfaring. Vi kjenner ikke på forhånd alle mulighetene, og elevene og klassene er jo så totalt forskjellige," var en kommentar.

Ved skole B diskuterte jeg problemer i forbindelse med formulering og bruk av undervisningsmål med fem av skolens lærere. Lærerne ved denne skolen hadde reagert mot, som de uttalte det, en stadig sterkere programmering av undervisningen i skolen, og en programmering som var foretatt av utenforstående. Bl.a. henviste de til et nyere opplegg i faget engelsk der oppgavene var nøye programmert "på en slik måte at vi som lærere ikke har mulighet til å gjøre annet enn å se på klokka og rope ut neste beskjed. Der- som en av elevene tilfeldigvis skulle ha et problem, så har jeg også opplevd å måtte avvise å forsøke å komme med en nærmere utgreiing da vi ganske enkelt ikke hadde tid til dette," fortalte en av lærerne. Lærerens synspunkter fikk full tilslutning fra de andre. "Jeg tror at den dagen vi lærere oppdager at vi fungerer som maskiner eller som undervisningsmiddel, da reiser vi bust, og det kraftig også," var en annen kommentar.

"Det er greit å sette mål for en aktivitet. Dette gjør vi som regel, men jeg tror aldri at vi skriver disse målene ned på papiret og holder oss blindt til dem. Vi er kanskje for lite målbevisste og arbeider kanskje for mye etter intuisjon for alt det jeg vet, men det at lærerne har brukt denne arbeidsmåten i århundrer må vel ha sine grunner," undret klasseforstanderen for en 7.klasse ved skolen.

Lærerne var enige om at det i mange tilfeller kunne vært tjenlig å legge mer vekt på arbeidet med å forme ut mer overordnede mål. "Dette arbeidet vil," itrodde en av lærerne, "binde lærergruppen sterkere sammen og gjøre det lettere å samarbeide om et emne på tvers av faggrensene." Når det gjaldt "Lofotprosjektet", så kritiserte kontaktlæreren seg selv og de andre lærerne for å ikke ha lagt stor nok vekt på å drøfte de generelle mål for prosjektet. "Noe av resultatet av denne unnlåtelsessynd vil blant annet slå seg ut i det forhold at vi mer bruker lokalstoffet som "krydder" til læreboka enn gir dette den plass som det fortjener å ha i skolen," sa han blant annet.

På mange vis innrømmet lærerne sin "unnlåtelsessynd" når det gjaldt å arbeide mer bevisst med formulering og bevisstgjøring av de mer rammedannende mål for undervisningen. De fant det heller ikke urimelig at større vekt på å finne fram til klarere mål i fellesskap ville styrke samarbeidet og bryte ned noe av den sterke "segmenteringen" i skolen! Hva så om lærerne ble spart for noe av dette arbeidet ved at andre, f.eks. fagpedagoger og "eksperter" for øvrig var de som hadde ansvaret for å finne fram til de mål som skulle gi styring til emneenheter, uke-, periode- og/eller årsplaner, var neste spørsmål.

"Det vil være umulig," var en rask kommentar. "Når det gjelder arbeidet med uke- og periodeplaner for øvrig, så kan jeg ikke forstå hvordan dette arbeidet kan utføres av andre enn lærerne selv," fortsatte læreren. Han pekte på at det var de raskt omskiftelige forholdene ved skolen fra tid til tid som gjorde at bare de som følte denne omskiftingen "på pelsen" var i stand til å sette realistiske mål. Vel nok kunne alle og en hver sette mål, men poenget måtte være at målene var adekvate. Samtlige lærere sluttet seg til disse synspunktene. De fortalte at "skolen ikke var den samme fra år til år," selv om lærerstaben de siste årene hadde vært relativt stabil. Nye elever og nye foreldre ga skolen alltid et nytt "indre ansikt", og denne

forandringen kunne man ikke overse i planleggingsarbeidet. En lærer syntes det var greit at vi i prosjektgruppen hadde latt lærerne fått full frihet til selv å legge opp og planlegge arbeidet med lokal- og regionalstoffet. Dersom vi hadde fastlagt hvordan lærerne skulle arbeide med stoffet, fryktet han at adskillig færre lærere hadde sett seg i stand til å være med i prosjektet. Dette var også et poeng som de aller fleste lærerne jeg snakket med dette forhold om, var enige i.

Lærerne ved skole A nevnte "idéen" som den som var med å forme ut aktivitetsprogrammene. Lærerne ved skole B trodde også at idéer som dukket opp i en time, under en samtale etc., og som ble tatt opp til drøfting i friminnuttene, var svært sentrale i alt planleggingsarbeid: "Vi makter ikke å se tvers gjennom en kommende aktivitet slik at vi kan detaljplanlegge denne på forhånd. Aktivitetene må få utvikle seg gjennom erfaring, gjennom selve utprøvingen," var et av synspunktene som fikk tilslutning. "Det vi egentlig gjør er jo at vi går etappevis til verks. Om enkelte mål ikke nås, så vil det som regel være dukket opp nye underveis som vi arbeider videre med. I all nyskappings- og nybrottsarbeid er det vel slik at vi ikke kjenner resultatene før vi har gjennomlevd aktivitetene "Lofotprosjektet" er også etter min mening et slikt typisk arbeid der det er umulig å spesifisere aktiviteter på forhånd," kommenterte kontaktlæreren for "Lofotprosjektet".

Som en illustrasjon på hvordan lærerne planla en ny aktivitet, skal vi omtale et spesielt opplegg som lærerne ved skolen tok initiativet til og organiserte. Med dette glimtet vil vi på en mer konkret måte forsøke å få fram hvordan et større arbeid startet med en idé og gradvis utviklet seg. Vi lar kontaktlæreren fortelle:

"Det dukket opp en "vill" idé. Vi fikk idéen om å få noen eldre mennesker hit til skolen for å fortelle for elevene om gamle dager. Denne idé utviklet seg videre og vi ble enige om først å få de gamle til lærerværelset på ettermiddagstid til møte med lærerne. Vi var redde for at de gruet seg til å gå inn i klasserommene direkte. Det neste

trinn i utviklingen var at vi grupperte i emner det vi ønsket å høre mer om, slik at en lærer satte seg inn i jektefart, en annen hadde "ansvaret" for steder som var fraflyttet, en tredje for kulturell m.m. Vi ordnet så med utstyr for opptak av samtalene og planla å få skrevet ned det mest vesentlige fra samtalene." Så langt kontaktlæreren.

Så langt hadde arbeidet gått etter idéen. Men lærerne hadde ikke klart å forutse de mange hindringer de senere skulle støte på, f.eks. arbeidet med å få noen til å skrive av og redigere lydbåndopptakene. Heller ikke hadde de noen klare formeningar om hvordan dette nye stoffet konkret skulle brukes i klassene. I arbeidet med disse problemene var jeg vitne til hvordan en rekke alternative forslag og idéer ble lansert og vurdert. På denne måten startet et større arbeid ut med en "vill idé", som kontaktlæreren uttrykte dette, for senere å utvikle seg gjennom stadig nye idéer, nye muligheter til senere å utgjøre et lokalt "undervisningsprosjekt".

3.5. Konklusjon.

"Idéen" som lærerne snakker om, legger hovedvekten på startbetingelsene for læringen. Idéen gir rammen for den planlagte aktivitet. Den er retningsgivende ved at den gir en skisse for framdriftsplanen. Implisitt i "idéen" ligger også noe om hva en ønsker skal bli det endelige resultat. Ut fra denne betraktning kan vi si at idéen fungerer som mål for undervisningen, at den utgjør én type proksimale mål. Ut fra Eisners distinksjon mellom ekspressive mål og instruksmål er det nærliggende å si at "idémålene" er identisk med eller har mange likhetstegn med den ekspressive måltype. Vår antakelse om at det var denne kategori av undervisningsmål som lærerne benyttet for organisering av den lokalsamfunnsentrettede undervisning, var på dette viset nærmere bekreftet. Det er vanskelig å se noen prinsipiell forskjell på "to visit the Zoo" og ideen om å få i stand en "Lofot-uke", lage en rorbu i miniatyr eller få fatt i og bruke de ressurser som de eldre sitter

inne med. Når lærerne snakker om "idéen" og Eisner om ekspressive mål, så kan det være fristende å hevde at de snakker om samme sak.

Vi har slått fast at det er de ekspressive mål som dominerer organiseringen av arbeidet. Derved har vi også sagt noe om strukturen i lokalstoffet generelt. En forsøksvis konklusjon vil være at lokal- og regionalstoffet stort sett høver godt for mer eksplørerende oppgavetyper. Denne type oppgave vil på mange vis få karakter som "beslutningsprosess med skrittvis læring". (se s.22). De som arbeider med stoffet vil måtte foreta en skrittvis vurdering av utviklingen. En slik oppgavetype vil kreve at lærere og elever aktivt er med i utformingen av sin egen situasjon. Åpne oppgaver vil ikke bare stille større krav til lærernes selvstendighet og engasjement, men også krav om større elevdeltaking. En åpen oppgavetype vil være med å danne ramme for en organisering av arbeidet der elevene blir medansvarlige problemstillere og problemløsere. Oppgaver som har denne strukturen vil være særlig godt egnet for en arbeidsmåte der elevene i klassen går sammen om å løse de forskjellige oppgavene. Videre innebærer lærernes "idéer" større samarbeid mellom lærerne. Idéen om en "Lofot-uke" vil vanskelig kunne la seg gjennomføre uten at flere lærere går sammen og i fellesskap forsøker å gjennomføre planen. Åpne undervisningsmål impliserer at lærerne i stor utstrekning danner ressursgrupper med nært samarbeid på tvers av mer tradisjonelle fagskiller.

Åpne oppgavetyper gir ikke én på forhånd definert riktig løsning. Det er heller ikke klarlagt hvilke metodiske framgangsmåter som vil være mest egnet. Læringsprosessen vil på mange måter være åpen, slik at deltakerne i prosessen stadig vil måtte prøve ut nye problemformuleringer og løsningsalternativer underveis i prosessen. Dette vil også ha implikasjoner for måten vi i prosjektgruppen evaluerer tiltaket på.

Vi har slått fast at det vil være et avhengighetsforhold mellom måten lærerne formulerer målene for undervisningen og strukturen i lærestoffet. På samme måte vil det, mener vi, være behov for å se valg av evalueringsstrategi for et utviklingsarbeid i relasjon til den type mål lærerne benytter i den daglige undervisning, og konklusjonene i dette kapitlet vil derved være med å danne ramme for valg av strategi for evalueringen. I neste kapittel vil vi ta opp evalueringsspørsmålet til nærmere drøfting. Hovedvekten vil bli lagt på å klargjøre meningsinnholdet i den formative evaluering, en evaluering som vi mener vil være egnet for et arbeid som i alt overveiende blir utviklet og styrt av lærernes "ideer" - av de ekspressive undervisningsmål.

4. En ramme for evalueringen av tiltaket.

4.1 Innledning.

I dette kapitlet vil vi forsøke å finne fram til en egnet ramme for evalueringen av tiltaket. Diskusjonen vil være knyttet til noen av konklusjonene i kap.3. Den evaluering vi velger må også forståes ut fra lærernes måte å organisere lokalundervisningen på. Vi konstaterte at de konkrete tiltakene var forankret i ekspressive mål eller "idémål". Oppgavene for lokalundervisningen hadde en klar utforskningskarakter. Lærerne organiserte undervisningen slik at elevene fikk stor frihet til å utforske og diskutere på egen hånd. Læreren definerte sin rolle mer som ressursperson enn som "lærer" i tradisjonell forstand.

Lærernes valg av oppgavetype vil ha implikasjoner for evalueringsstrategi for tiltaket. Det vil i vår sammenheng være rimelig å velge en prosedyre der det formative aspekt ved evalueringen får en sentral plass. Som forskere vil vår viktigste rolle i arbeidet på dette stadium i prosjektet være å hjelpe lærerne og elevene å forme ut tiltaket i ønsket retning. Dette innebærer bl.a. at vi aktivt er med på å fjerne systemgitte hindringer og ellers legger forholdene best mulig til rette slik at aktørene i systemet kan utnytte aktiva i situasjonen maksimalt.

Det vil på mange måter virke kunstig å gjøre et skarpt skille mellom utviklingsarbeid og evalueringen av dette. Vi kan også reise spørsmål om det er ønskelig med stramme skillelinjer her. Høgmo og Solstad sier at det for arbeidet med "Lofotprosjektet" må understrekes at "evalueringen verken bør løsrives fra prosjektets substansielle eller planleggingsstrategiske utgangspunkt." (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s. 127). Evalueringens primære oppgave, slik vi har skissert denne, vil på mange måter være i tråd med Cronbachs definisjon når han sier at: "... we may define "evaluation" broadly as collection and use of information

to make decisions of educational programs." (Jfr. Cronbach 1972, s.11). Barry Mac Donald er også på linje med Cronbach: "All evaluation is concerned with providing information for decisionmakers", men sier han videre, ikke alle de som leder evalueringsarbeidet er enige med hensyn til hvem "the important decisionmakers are or what information they need." (Jfr. Mac Donald 1971, s. 1).

Den mest kjente modell for læreplanutforming er vel den som starter ut med å spesifisere målene for undervisningen. Hovedoppgaven for den som evaluerer arbeidet blir i dette tilfellet å måle i hvilken utstrekning sluttadferden eller læringsproduktene stemmer overens med de oppsatte mål. Denne form for evaluering vil være mest anvendelig der hvor det lett lar seg gjøre å definere og spesifisere undervisningsmålene og hvor sideeffektene er av mindre vesentlig betydning eller lett kontrollerbare. (ibid, s.4). Med bakgrunn i konklusjonene i forrige kapittel ser vi at denne type evaluering ikke er særlig anvendelig for vårt formål. Lærerne utspesifiserer ikke undervisningsmålene. Derved har vi ingen klar standard å foreta evalueringen opp mot, og det synes å være lite fruktbart å legge hovedvekten på evalueringens summative rolle i den nåværende prosjektfase.

De synspunkter på evalueringens rolle som vi vil diskutere og forsøke å legge til grunn for evaluering av prosjektet, er relativt ferske og relativt lite relatert til hverandre. Eisner er en av dem som har tenkt nærmere over evalueringens "nye" rolle og han sier bl.a. dette:

"Det første som skal framheves er at de synspunkter som her utvikles, er i sin spede begynnelse Det dreier seg om synspunkter jeg har hatt en anelse om..... Synspunktene er mer å betrakte som invitasjon til ettertanke enn som velformede konklusjoner." (Jfr. Eisner 1975, s. 62).

Dette kapitlet vil i alt overveiende være et forsøk på å finne fram til synspunkter på evaluering som vi konkret kan dra nytte av i eget arbeid innen "Lofotprosjektet", men først skal vi si litt mer om meningsinnholdet i evalueringsbegrepet.

4.2 Evaluering - et begrep med flertydig meningsinnhold.

Pedagogisk evaluering som begrep antas å ha oppstått i forbindelse med progressivistenes kritikk av den tradisjonelle læreplan i USA. (Jfr. Boykin 1958, s.530). Siden denne tid har termen fått et solid fotfeste innen pedagogisk terminologi, og er vel etter hvert annektert som godkjent begrep av de fleste pedagoger. (Jfr. Gregersen 1973, s.2). Vi støter ofte på begrepet i pedagogisk litteratur, og kanskje særlig i undervisningsteknologisk sammenheng. Hvis vi ønsker å komme fram til klarhet i det egentlige meningsinnhold i termen, så vil vi imidlertid finne mange, tildels ulike forklaringer og definisjoner. (Jfr. Handal og Osnes 1974, s.1). Handal og Osnes stiller seg tvilende til muligheten av å finne en omfattende og dekkende og samtidig presis definisjon. (ibid, s.2).

De ulike oppfatninger av betydningsinnholdet kan vi også se på som et resultat av at mer løsrevne praksisformer av evaluering gradvis nedfelte seg i det Taylor og Cowley kaller en "formell teknologi" (Jfr. Taylor og Cowley 1972, s.1). Etter hvert som denne "teknologi" vokste fram, skjedde det også en rekke endringer av den underliggende filosofi og derved ble evalueringensbegrepet en nærmest forvirrende lang rekke av definisjoner og fortolkninger. (ibid). En viss klarhet i problematikken får vi ved å studere evalueringens historiske utvikling.

Ifølge Taylor og Cowley kan vi dele evalueringens historie i tre perioder. Evalueringens oppgave før 1930 var i store trekk redusert til å administrere standardiserte tester. Vi må også se evalueringen i denne periode i sammenheng med behaviorismens oppblomstring. Den annen periode omfatter tida mellom "8-års studiet" (The Eight Year Study) og starten på de mange læreplanprosjekter som utviklet seg etter "Sputnik-sjokket" (1955-1957). Forfatterne gir følgende karakteristikkk av perioden: "This second wave was based in part on an increased concern for the higher-order cognitive and affective objectives and the consequent inappropriateness of comparative evaluation using either

another group of norms as a comparison." (ibid, s.1). Den tredje periode kjennetegnes ved en økende erkjennelse av at evalueringens rolle må utvides til å være noe mer enn det å måle resultater og effekter. Karakteristisk for denne tida er den kritikk som vokste fram mot Tylers rasjonale for evaluering. (ibid). Reaksjonen mot mål-middel tenkingen førte bl.a. til en oppvurdering av den pedagogiske prosess, og selve aktiviteten kom nå mer i fokus. Evalueringensbegrepet kom nå også til å omfatte de mer dynamiske aspekter ved undervisningen og termen fikk seg herved tilagt enda en ny dimensjon. Det mangfold av definisjoner og uklarheter i forbindelse med evalueringensbegrepet førte etterhvert til et voksende behov for en systematisk utgreiing om begrepets meningsinnhold, men først i det siste ti-år kan vi vel si at disse bestrebelsene er blitt kronet med hell. Michael Scriven (Jfr. Scriven 1967) innførte et begrepssett som synes å ha fått bred tilslutning samtidig som det har virket klargjørende i evalueringsdebatten. Scriven skiller mellom evalueringens mål og rolle. Det ultimale mål vil være å finne ut om programmet, instrumentet, utviklingsarbeidet etc. har ført til positive resultater. Vi skal ikke her komme nærmere inn på målet for evalueringen, men gå over til å se hva Scriven sier om evalueringens rolle.

4.3 Formativ og summativ evaluering.

Når det gjelder evalueringens rolle, så skjelner Scriven mellom formativ og summativ evaluering. Mens den formative evaluering finner sted primært under selve arbeidet, vil den summative mer være den endelige evaluering som har som mål å sammenligne resultatene av et program med resultatene fra andre programmer. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.130) Det understrekes nå sterkere enn før at evalueringens rolle ikke må sees isolert som et vedheng til en avsluttet aktivitet. "Evaluation is a fundamental part of curriculum development, not an appendage." (Jfr. Cronbach 1972, s. 13). Cronbach sier videre at en av evalueringens viktigste oppgaver er å samle data som forskeren og andre kan gjøre seg bruk av for å forbedre det pågående arbeid og som gir del-

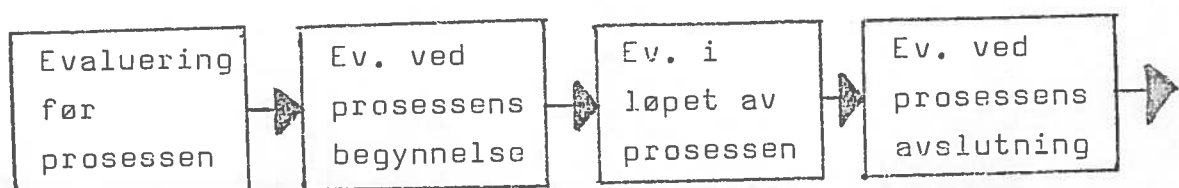
takerne i prosessen en dypere forståelse og større innsikt. (ibid) Et av hovedsiktemålene med den formative evaluering vil med andre ord være å gi feed-back til deltakerne i prosessen. (Jfr. Hastings 1972, s.62). Denne feed-back vil også kunne tjene som prediksjon for senere handlinger, og sett fra denne synsvinkel kan vi også si at formativ evaluering er en evaluering av produkter på et mellomliggende stadium i selve utviklingsarbeidet. På denne måten vil det ikke være noen egentlig kløft mellom den formative og den summative evaluering. Mer riktig vil det være å si at det er to sider ved samme sak. (Jfr. Bloom 1970, s.20). Tross dette gjensidige avhengighetsforholdet vil det være klart at de to roller relativt sett vil avkreve forskjellige data-typer og datainnsamlingsprosedyrer.

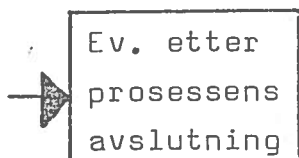
Andre forskere har også synspunkter på evalueringens rolle som er på linje med Scriven. Howard O. Merriman (1972, s. 226-230) illustrerer evalueringen som en firedelt prosess. Det første og siste ledd, h.h.v. det Merriman kaller context og produkt-evaluering, representerer de mer statiske elementene. Produkt-evaluering kan vi på mange måter sammenholde med Scrivens summative evaluering. I selve gjennomføringsfasen finner vi de mer dynamiske evalueringselementer "input evaluation" og "process evaluation". Selve gangen i evalueringsprosessen blir da slik:

Context-	Input	Process	Product
Evaluation	Evaluation	Evaluation	Evaluation

(Jfr. Merriman 1972, s.227)

Evalueringen plasseres her i en tidssekvens, og modellen kan illustrere evalueringens ulike roller. Handal og Osnes skisserer en lignende modell:





(Jfr. Handal og Osnes 1974, s.9).

Evalueringen på prosesstadiet, den evaluering som foregår mens arbeidet er under utvikling, vil ha primær interesse i denne sammenheng og vi vil derfor knytte noen ytterligere kommentarer til den formative evalueringsrolle:

Vi har konstatert at en av hovedoppgavene til den formative evaluering vil være å føre viktig informasjon tilbake til de deltakende parter. I "Phi Delta Kappa Rapporten" blir også denne funksjonen sterkt understreket. Michael Scriven konkluderer slik: "As a matter of fact, there is a page in the report that contains on it nothing but the following enlightening slogan, in capital letters. The purpose of evaluation is not to prove but to improve. (Jfr. Scriven 1972, s.133).

For å kunne forbedre et pågående pedagogisk utviklingsarbeid understrekes det av flere forskere betydningen av at deltakerne i prosessen får hurtig og kontinuerlig tilbakeføring av informasjon. (Jfr. Gephart 1972, s.116, Welch 1972, s.232 og Stake og Denny 1970, s.371). Denne feed-back vil være en hovedbetigelse for at programmet skal kunne forløpe i ønsket retning. Videre vil det være nødvendig med hurtig tilbakekobling dersom en ønsker å gripe inn i prosessen for å styre denne ut av blindspor, unngå uheldige konsekvenser eller fjerne eventuelle hindringer for det videre arbeid. "A major shortcoming of informal evaluation procedures is that evidence of program effectiveness tends not to reach those who could use it. (Jfr. Knox 1972, s.200).

De økonomiske uttellingene i samband med et pedagogisk utviklingsarbeid vil ofte være av et slikt omfang at en, sett fra en pedagogisk synsvinkel, vil måtte arbeide ut

fra en altfor snever tidsramme. Denne knappe tid til rådighet vil derfor medføre et økende krav om hurtig feed-back av informasjon til de som deltar i prosjektet. Men hurtig feed-back vil ikke bare være en fundamental forutsetning på grunn av knappe ressurser, men vil i tillegg være ønskelig ut fra pedagogiske vurderinger. (Jfr. Handal og Osnes 1974, s.42). Dess hurtigere deltakerne får sikker kunnskap om situasjonen, dess mer sannsynlig vil det være at nødvendige revideringer, kursendringer, supplerer etc. kan foretas. Denne feed-back av informasjon til deltakerne har som formål å danne grunnlag for nye avgjørelser i løpet av prosessen, og det vil med dette være klart at en ikke kan stille de samme formelle forskningskrav til denne evalueringsform som til evaluering av typisk summativ karakter. Både tids- og kostnadsfaktoren setter trange grenser for hvor mye ressurser en kan benytte til evalueringen", sier Handal og Osnes. (ibid, s. 43.) Evaluering av den formative type, spesielt der denne skal være med å danne grunnlaget for nye avgjørelser mens utviklingsarbeidet pågår, vil i særlig grad ha behov for kvalitative målinger. Vi har i mange tilfeller mer bruk for deltakernes begrunnelser og premisser enn antallet deltakere som har avgitt synspunktene. (ibid).

Hittil i fremstillingen har vi foretatt en kort analyse av selve evalueringsbegrepet. Vi har merket oss Scrivens skjelning mellom summativ og formativ og trukket frem feed-back av informasjon som en nøkkelfunksjon.

Grunnen til at jeg velger å gå så pass grundig inn på betydningssinnholdet i den formative evaluering er bl.a. den at denne evalueringsform vil ha en viktig plass innenfor Lofotprosjektet generelt. "Vi vil anta at innenfor Lofotprosjektet vil den formative evaluering være den viktigste", sier Høgmo og Solstad. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.131).

Distinksjonen mellom formativ og summativ har på mange vis hatt en klargjørende effekt når det gjelder evalueringens rolle. Scrivens skjelning har gitt nye perspektiver - nye tanker om hvilke oppgaver og funksjoner evalueringen skal ha, men denne begrepsmessige eller analytiske klargjøring gir relativt få konkrete holdepunkter for hvordan en formativ evaluering kan foregå i praksis.

I arbeidet med å finne fram til mer konkret anvendelige rettesnorer for arbeidet med å evaluere visse aspekter ved "Lofotprosjektet", har jeg valgt å stoppe ved to beslektede begrepssett eller teorier - h.h.v. "illuminative evaluation" og "responsiv evaluation" og drøfte hvordan disse synsmåter kan være med å danne en overgripende ramme for framgangs- måte i forbindelse med evaluering generelt og valg av metode spesielt for eget arbeid innen prosjektet.

4.4 Illuminativ og responsiv evaluering - en mulig ramme for arbeidet i forbindelse med Lofotprosjektet.

Målene for den illuminative evaluering er å studere et pedagogisk utviklingsarbeid,

"how it operates; how it is influenced by the various school situations in which it is applied, what those directly concerned regard as its advantages and disadvantages; and how students intellectual tasks and academic experiences are most affected",

sier Malcolm Partlett and David Hamilton. (Jfr. Partlett og Hamilton 1972, s.9). Videre er et sentralt siktepunkt med den illuminative evalueringsstrategi å oppdage, beskrive og fortolke de ulike aktørers handlinger i samband med det bestemte utviklingsarbeid. I tillegg vil det være viktig å skille ut de mest vesentlige sider ved innovasjonen, finne fram til "gjengangere" eller regulariteter eller "kritiske prosesser". Forfatterne summerer slik:

"In short, it seeks to address and to illuminate a complex array om questions: "Research on innovation can be enlightening to the innovator and to the whole academic community by clarifying the processes of education and by helping the innovator and other interested parties to identify those prose-

dures, those elements in the educational effort, which seems to have had desirable results." (ibid, s.9)

For nærmere å klargjøre den illuminative evaluerings mål og rolle, skjelner artikkelforfatterne mellom to sentrale begreper: "The instuctional system" and the learning milieu". Vi skal gi en kort omtale av hva Partlett og Hamilton legger i disse to begreper og hvordan forholdet er mellom dem.

Undervisningssystemet (the instuctional system) omfatter generelle målformuleringer, lærestoffet, undervisningsmidler m.v. Det andre begrepet, læringsmiljøet (the learning milieu) betegnes som "A network or news of cultural, social, institutional and psychological variables." (ibid, s.11 og 12). Disse variabler, sier forfatterne videre, interagerer på forskjellige måter og vil frambringe et unikt mønster i hver klasse når det gjelder holdninger, vaner, rutiner. Dette mønster vil prege lærings situasjonen. (ibid).

Det vil ifølge Partlett og Hamilton alltid være en nødvendig forutsetning for studiet av pedagogiske programmer å kjenne læringsmiljøet. En variert studie av læringsmiljøet vil med andre ord være av stor betydning for å forstå de pedagogiske handlinger som utspiller seg i skolen. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.138)

Undervisningssystemet kan heller ikke betraktes som en fast størrelse som gjelder likt i alle sammenhenger. Den evaluering som bare går på det å måle i hvilken grad resultatet er i overensstemmelse med målene eller den konkrete plan, unnlater å ta hensyn til at undervisningssystemet gjennomløper en rekke forandringer i praksis, og at disse "modifications are rarely trivial." (Jfr. Partlett og Hamilton 1972, s.10). Systemet vil nok alltid være der, men mer som en abstrakt modell, en delt idé, men dette antar en varierende form alt etter situasjonen.

"Its constituent elements are emphasized or de-emphasized, expanded or truncated, as teachers, administrators, technicians, and students interpret and re-interpret the instructional system for their particular setting. In practice, objectives are commonly re-ordered, re-defined, abandoned or forgotten. The original "ideal" formulation cease to be accurate, or indeed, of much relevance. Few in practice take catalog descriptions and lists of objectives very seriously, save - it seems - for the traditional evaluator." (ibid, s.11)

Partlett og Hamilton kommer også inn på hvordan en innovasjon kan påvirke og skape nye forhold i et læringsmiljø. De nye forhold vil kunne skape en rekke sekundær-effekter som tilsynelatende er fjernet fra selve utgangspunktet.... "apparently far removed from the innovation as such, but ultimately deriving from it." (ibid.) Disse virkninger kan ikke neglisjeres, mener forfatterne, da ulike side-effekter kan være svært viktige for utviklingsarbeidet totalt. Vi må som en konsekvens av dette finne fram til en evalueringsform som maksimerer muligheten for å ivareta, studere og fortolke disse side-effekter. Det ville være, hevdes det, helt meningsløst å unnlate å ta hensyn til disse faktorer hvis vi ønsker et godt resultat. (ibid)

Dette syn er for øvrig helt på linje med Michael Scriven når han understreker at evaluering ikke bare må være en vurdering om de oppsatte mål er nådd eller av effekten av de forskjellige programmer. (Jfr. Scriven 1972, s. 191 og 192). Evalueringen må også være av en slik karakter at den kan ta opp i seg de ulike sidevirkninger og nye forhold som oppstår underveis.

"It must also catch that most elusive creature, the Unintended Side Effect, spotting these - and the most significant side effects are often the absence of certain thing - is where the outsiders's eye and the widest possible range of experiences are most valuable". "Evaluation, art or science, requires imagination, a critical eye, and the widest possible range of humane and technical knowledge." (ibid)

Når vi bruker termen strategi, er dette også for å understreke at vi ikke primært er ute etter en bestemt teknikk

eller metodisk pakke. Den illuminative evalueringsstrategi er mer å oppfatte som en ramme, som et perspektiv for valg og bruk av metode. Dette perspektiv som vi her forsøker å risse opp, åpner også for en rekke ulike metoder og metodekombinasjoner. På mange måter er et slikt syn i tråd med Webb et.al når det hevdes at den beste metode i pedagogiske forskningsarbeid ofte er en triangulering av metoder. (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s.139).

Slike synsmåter er med å gjøre den illuminative evaluering til en eklektisk tilnærming når det gjelder valg og bruk av metode. Ved å kombinere, triangulere, datatype, vil en kunne make å belyse (illuminere) prosessene som utspiller seg i møtet mellom innovasjon og læringsmiljø. Partlett og Hamilton sier bl.a.:

"... illuminative evaluation is not a standard methodological package but a general research strategy. It aims to be both adaptable and eclectic. The choice of research tactics follows not from research doctrine, but from decisions in each case as to the best available techniques: the problem defines the methods used, not vice versa. Equally, no method is used exclusively or in isolation. Different techniques are combined to throw light on a common problem. Besides viewing the problem from a number of angles, this triangulation approach also facilitates the crosschecking of otherwise tentative findings". (Jfr. Partlett og Hamilton 1972, s.15 og 16).

Den illuminative evaluering kan sies å gjennomløpe the hovedstadier, der data i tredje fase vil bygge på erfaringer fra de to forutgående. Det vil sjelden være klare skiller mellom stadiene, da disse vil overlappes i større eller mindre grad. I oppstartingsfasen er det naturlig at forskeren gjør seg kjent med "feltet". På samme måte som antropologen vil han møte det sosial-psykologiske felt åpent, uten å forsøke å velge ut spesielle variabler eller på noen måte manipulere miljøet. Forskerens hovedoppgave vil ifølge forfatterne være å avdekke signifikante trekk, be-

lyse viktige årsaks- og virkningsforhold og få innblikk i relasjonen teori og praksis, forstå organisasjonsmessige mønstre samt individenes respons på påvirkning fra innovasjonen. En måte å gjøre dette på, er at "investigators observe, inquire further and then seek to explain" (ibid). Problemstillingene vil framtre primært i den andre fase og da på bakgrunn av tidligere observasjoner. Den første generelle oversikt over feltet har gjort det mulig å sette fokus på mer avgrensede forhold. Observasjonen i denne fase vil kunne bli mer selektiv og systematisk. Den tredje fase karakteriseres av forskerens forsøk på å finne svar på spørsmålene, teste hypoteser eller klargjøre generelle mønstre i ulike årsaks- og virkningsforhold.

Gjennomløping av forskjellige stadier i forskningen vil også innebære et gradvis eller trinnvis valg av problemstillinger. Data og informasjon vil bli innhentet suksessivt. En slik suksessiv fokusering er også et nøkkelord i den illuminative evaluering. Ved å fokusere suksessivt (ibid s.18) reduserer en også risikoen for å drukne i data og inntrykk. En velger ut de forhold som til enhver tid vurderes å være de mest vesentlige og ha størst betydning for utviklingsarbeidet sett under ett. Målet må være å velge ut problemfelt som kan være med å forbedre det pågående arbeid, og i denne sammenheng argumenterer også forfatterne for nødvendigheten av at forskeren har nær og direkte kontakt med lærere og elever.

Hva skjer når forskeren går inn i feltet og bryter det tradisjonelle objektive forhold til sine datakilder? Kan personlig fortolkning av inntrykk bli vitenskapelig? Partlett og Hamilton svarer ja på dette spørsmål. De hevder at menneskelig vurdering, personlig tolkning ofte vil være en styrke. Likevel kan en ikke se bort fra at denne type forskning blir sårbar nettopp på grunn av det sterke inn-

slag av forskerens aktive medvirkning. Dette forhold øker behovet for kryss-sjekking av sentrale observasjoner og i det hele en skjerpet kritisk holdning til egne vurderinger. (Se også kap.5, pkt. 5.2)

✓ Den subjektive tilnærming representerer ikke bare et problem når det gjelder tolkningenes gyldighet og generelle verdi. Et annet problem er i hvilken grad forskeren er med å forstyrre "det naturlige felt"? Partlett og Hamilton svarer slik:

"Certainly it does; indeed, any form of data collection creates disturbance. Illuminative evaluators recognize this and attempt to be unobtrusive without being secretive, to be supportive without being collusive and to be non-doctrinaire without unsympathetic." (ibid)

Objektivitet vil fungere som et mål. Vi må alltid beflitte oss på å være mest mulig objektiv. Likevel vil det være vanskelig for ikke å si umulig, å oppnå full objektivitet. Severyn T. Bruyn sier det slik: "Objectivity is a state which is always in process of becoming. It is never fully achieved by any investigator in any final sense. It is a condition of reporting without prejudice, but it need not be a report without feeling or sentiment." (Jfr. Bruyn 1970, s.318).

Personlig engasjement, følelse, er ikke uforenlig med objektivitet, hevder Bruyn. (ibid). Han skisserer to måter å gå fram på i forskningen der følelse kan gå hånd i hånd med objektivitet:

"First, it is possible for the investigator to leave a feeling of respect for his subjects and remain open and unprejudiced in apprehending and reporting about their way of life. Second, it is possible for the sentiments of people being studied to be conveyed in the report without prejudicing the accuracy of correctness of the report itself." (ibid)

Bruk av illuminativ evaluering tilsier at forskeren i perioder har direkte kontakt med feltet, forlater skrivebordet og teorien og går ut for å studere prosessene på nært hold.

"This involves investigator leaving his office and computer print - out to spend substantial periods in the field... The evaluator concentrates on "process" within the learning milieu, rather than on outcomes derived from a specification of the instructional system. Observation, linked with discussion and background inquiry enable him to develop an informed account of the innovation in operation."

(Jfr. Partlett og Hamilton 1972, s.30)

En slik strategi innebærer at forskeren ikke bare må ha ferdighet på det tekniske og intellektuelle området, men også må være i besittelse av "inter-personal skills". (ibid, s.26). Denne "ferdighet" kan ofte være vanskelig å lære, og mange vil vel også si at en slik evaluering har en viss likhet med kunstnerens udefinerbare rolle.

Robert Stake skiller i en artikkel mellom det han kaller "proordinate" og "responsive" evaluering. (Jfr. Stake 1972, s.1). Innholdet i termen "preordinate" er i store trekk det samme som det vi forstår med en evaluering etter "mål-middel-mønsteret". Stake imøtegår sterkt det syn at preordinerte design for evaluering skal være det eneste, det universelle mønster for pedagogisk evaluering. (ibid). Det finnes et alternativ, mener Stake, og alternativet er den "responsive" evaluering.

Alternativet til en "preordinate" evalueringsform er ikke noe nytt alternativ. "Responsive evaluation is what people do naturally in evaluating things. They observe and react." "Det som er nytt" sier Stake videre, " er den nye teknologi som utvikles rundt denne naturlige handle- og væremåte." (ibid).

Evalueringen er responsiv dersom den orienterer seg mer direkte til aktiviteten enn til de formulerte mål for denne, og videre ... "if it responds to audience requirements for information, and if the different value - perspectives present are referred to in reporting...." (ibid).

Selv om den responsive evaluering behøver struktur og planlegging vil den ikke måtte baseres på predefinerte, formelt formulerte mål. Det er mye i denne tenkemåte som minner om Mac Donalds sirkulære læreplanmodell (Jfr. Mac Donald 1971). Vi kan også trekke paralleller til Eisners møtemodelltenkning (Jfr. Eisner 1966 og 1969). Graden av formell struktur vil avhenge av problemstillingen og de personer som involveres. I den responsive evaluering vil det være sterkt behov for å planlegge og gjennomføre forskningsarbeidet "naturalistisk".

"Too much and too little planning are both bad.... the structure should serve the purposes of the evaluation in preordinate evaluation, structure sometimes dictates purpose." (Stake 1972, s.1).

Forfatteren sier at den responsive evaluering vil være spesielt nyttig i den formative fase av forskningen. Det er i denne fase at prosjektgruppen og andre berørte parter vil ha størst behov for konkret veiledning og hjelp til det videre arbeid.

De synspunkter på evaluering som vi har drøftet her kan vi kanskje kalle et alternativ til det "preordinerte" evalueringsdesign. Dette alternativet er ennå i sin utforming - i sin spede begynnelse. Alternativet er vel også blitt til mye på grunnlag av svakhetene og manglene ved "den tradisjonelle" evalueringsform, svakheter som:

- i. An underattention to educational processes including those of the learning milieu.
- ii. Because of an overattention to changes in student behaviour...
- iii. Because of a research climate that rewards accuracy of measurement and generality of theory....

Det er disse svakhetene og manglene som en bl.a. forsøker å bøte på og mye kan rettes opp igjen dersom evalueringen blir mer:

- i. "Responsive to the needs and perspectives of educators and citizens concerned."
- ii. "Illuminativ to the complex processes at issues."

- iii. "Relevant to public and professional decisions forthcoming" og blir
- iv. "reported in language facilitating both specific and general understanding."

(The Cambridge Manifesto, des. 1972)

Er det virkelig slik, spør Joel Weiss, at den tradisjonelle evaluering kun har bidratt med problemer, frustrasjon og nedtrykkende lesning, og hvordan kan vi i så fall føre evalueringen ut av dette dilemma? (Jfr. Weiss 1972, s. 243). Han svarer selv slik:

"Curriculum evaluation can have an effect upon educational practices. All we have to do is ask the right questions, develop, and make available the appropriate methodologies and strategies, train ourselves and others in their use, and develop new ways of integrating conception and practice." (ibid).

Problemet blir, som Weiss uttrykket det, å finne fram til de riktige spørsmålene, til den riktige måte å gå fram på i arbeidet med å evaluere et utviklingsarbeid. Hvilke konklusjoner kan vi så dra med hensyn til evaluering av arbeidet innen "Lofotprosjektet"? Vil det være mulig å nyttiggjøre seg noen av de prinsipper og hovedtenkemåter som ligger til grunn for dette "alternativet" til den etablerte evaluering?

4.5 Konklusjon.

Hensikten med dette kapittel har ikke vært å gi en uttømmende drøfting av evalueringsbegrepet, men heller å ta opp til diskusjon noen enkelte teoretiske synspunkter og forsøke å relatere disse til eget arbeid innenfor "Lofotprosjektet".

Innledningsvis ble det nevnt at det var aktuelt å finne en høvelig strategi for evaluering av et arbeid som fremdeles pågår, et arbeid hvor de ønskede resultater ikke er kjent.

I utgangspunktet har vi på mange vis fjernet oss fra en evalueringsform som primært går på det å måle, summere opp. Dette forhold har ingen sammenheng med rent prinsipielle standpunkter for eller mot en type evaluering. Mer riktig vil det være å si at valg av problemstilling og selve rammen som jeg har arbeidet innen, har gjort det naturlig å forsøke å finne et alternativ til en ren summativ evaluering. Dette er også hovedgrunnen for at den summative evalueringsform har fått relativt liten omtale og i framstillingen mest har fungert som relieff for diskusjonen av et mulig alternativ.

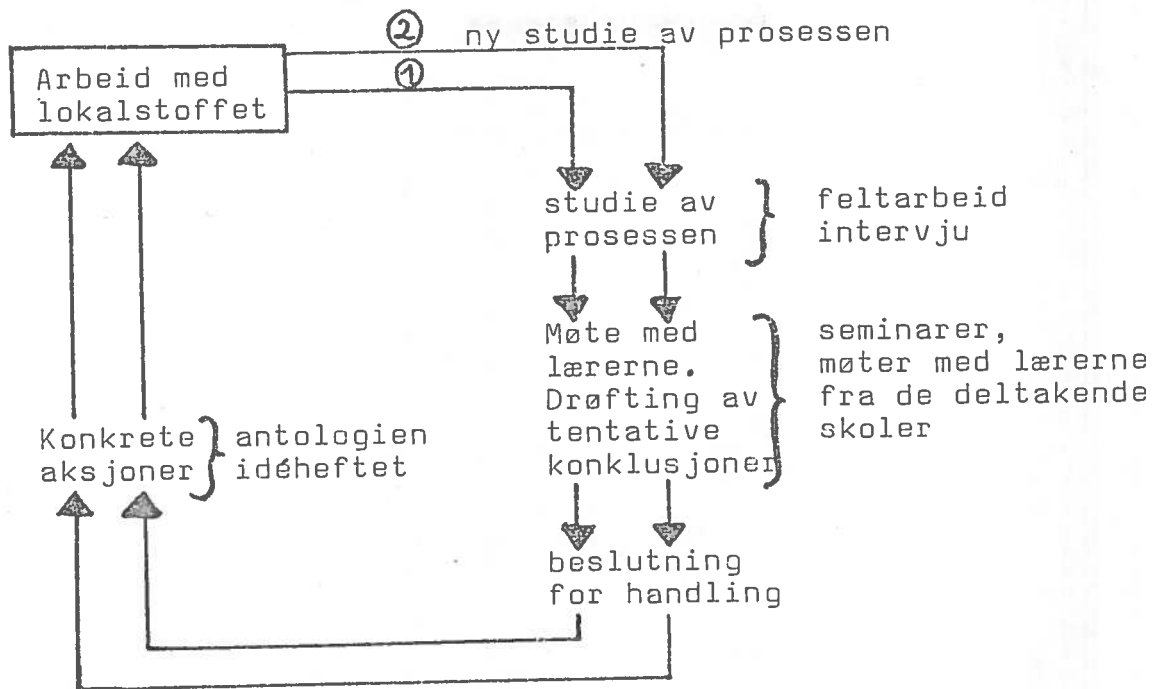
I vår søken etter en alternativ evalueringsstrategi tok vi utgangspunkt i Scrivens skjelning mellom formativ og summativ evaluering. Termen formativ ga også umiddelbare løfter da vi var på jakt etter en strategi for evaluering av et arbeid som var under utforming. En av konklusjonene var at den primære oppgave for den formative evaluering ville være å forbedre det pågående pedagogiske utviklingsarbeid. Sentralt i arbeidet med å forbedre var å føre viktig informasjon tilbake til de deltakende parter for å styrke avgjørelsesgrunnlaget. Denne feed-back-funksjonen ville med andre ord danne en kjerne i den formative evaluering. Videre forsøkte vi å greie ut om den illuminative og responsive evalueringsstrategi. Jeg har gitt disse "teorier" en relativt bred omtale da de etter min vurdering synes å danne et mulig grunnlag for utforming av en generell ramme for evalueringen i samband med "Lofotprosjektet", kanskje særlig fordi teoriene ivaretar handlings- eller aksjonsaspektet og knytter forbindelseslinjer mellom ren datauthenting og handling.

Vi kan så langt i framstillingen skille ut to hovedprinsipper i den alternative evalueringsmodell som vi har kunnet legge til grunn for "Lofotprosjektet". Det første er nødvendigheten av å belyse handlingene innen det sosiale

felt, hva som initierer og styrer disse og hvilke konsekvenser disse handlingene i sin tur får for nye handlingsvalg. Med "belyse" velger vi i hovedsak å beskrive, fortolke og forstå. Det andre hovedprinsippet kan formuleres slik:

Etter å ha belyst aktørenes handlinger kan det, avhengig av det aktuelle behov, være nødvendig med konkrete aksjoner for å forbedre det pågående arbeid. De konkrete aksjonene kan ta sikte på å skaffe til veie ny informasjon eller veiledning, økonomiske midler etc. Hvis vi presser meningsinnholdet i begrepene noe, kan vi kanskje si at arbeidet med prosjektet har gått for seg gjennom en kontinuerlig vekslning mellom "illuminative" og "responsive" handlinger. Med basis i tidlige dataauthentinger er beslutninger for konkrete aksjoner blitt tatt. I den første tida var det særlig behov for å belyse handlingene i det sosiale felt. I en senere fase var det naturlig å bruke forholdsvis mye tid til konkrete aksjoner (f.eks. antologien og idéboka). På mange vis vil også en slik strategi være en variant av aksjonsforskningen idet nyutvunnet informasjon bringes tilbake til feltet i den hensikt å forbedre eller raffinere det pågående arbeid. (Jfr. Mathiesen 1971, s.30). Aksjonene danner i sin tur grunnlaget for nye datainnsamlinger. På denne måten trer våre handlinger inn i en feed-backprosess med informasjonsuthenting.

Vi kan illustrere evalueringsstrategien i samband med arbeidet med visse aspekter innen "Lofotprosjektet" slik:



Figur 3. Evalueringsstrategi i forbindelse med "Lofotprosjektet".

Neste kapittel vil ha oppmerksomheten rettet mot valg av metode og prosedyre for datainnsamling. Vi forsøker her å gjøre fyldigere greie for den konkrete anvendelse av den evalueringsstrategi vi har gitt en skisse av. Videre tar vi mer utførlig opp til drøfting visse aspekter som vi så vidt har berørt i dette kapitlet.

5. Metode og datainnsamling.

5.1 Innledning.

Hovedinnholdet i dette kapitlet vil være en redegjørelse for valg av metode og datainnsamlingsprosedyrer i forbindelse med oppgavens empiriske del. Metodedrøftingen må sees i sammenheng med foregående kapitler, og noe av hensikten med denne diskusjonen er også å gi konkrete eksempler på bruk av det vi har kalt en formativ evalueringsstrategi. På mange måter vil avsnittet "indre og ytre perspektiv i forskningen" være en videreføring av tidligere drøftinger. Vi har likevel valgt å skille denne delen ut slik at den, sammen med forrige kapitler, kan danne den overordnede rammen for metodekapitlet.

Problemfeltet har gjort det naturlig å velge metoder og prosedyrer for datainnsamlingen som i det alt overveiende faller inn under det Severyn T. Bruyn kaller et "indre perspektiv" for forskningen. (Jfr. Bruyn 1966). I kapitlets første del vil vekten bli lagt på å greie ut om begrepet "indre perspektiv". For å komme fram til en nærmere avklaring av meningsinnholdet i termen gis først en kort skisse av en del hovedskillelinjer mellom den hermeneutiske og empiriske forskningstradisjon. Mange av særtrekkene ved den hermeneutiske forskning vil også falle sammen med det Bruyn legger i "indre perspektiv". Videre drøftes mer generelt hvilken rolle forskeren som velger et indre perspektiv vil få i sitt arbeid - vil han bli "deltaker" eller "tilskuer". Etter å ha klargjort den mer overgripende ramme for metodevalget, vil det bli gjort nærmere rede for hvordan jeg konkret har gått fram for å få inn opplysningene som har dannet grunnlaget for rapportens empiriske del.

5.2 "Indre" og "ytre" perspektiv i forskningen.

I sin bok "The Human Perspective in Sociology" sier Bruyn bl.a. følgende: "Down through the litterate history of man

one finds a basic polarity evident between what may be called the outer perspective and the inner perspective." (ibid, s.24). Det mennesket vet om seg selv og sine handlinger er kunnskap som er framkommet ved en gradvis kreativ alternering mellom disse to perspektiver, sier Bruyn videre.(ibid).

Et indre perspektiv i pedagogisk forskning innebærer bl.a. at forskeren ikke distanserer seg fra praksis, men må bygge sin refleksjon og teori på innsikt i praksis. Theodor Litt understreker at analysen av pedagogiske fenomener nødvendigvis ikke utelukkende kan bygge på et ytre perspektiv, på en ren objektiv betraktningssmåte. Mennesket lever i forståelse med hverandre, i en meningssammenheng, og den som beskriver virkeligheten vil alltid måtte fortolke denne. Fortolkningen kan aldri bli "objektiv" da den som fortolker alltid vil bringe med seg en oppfatning av hvordan virkeligheten bør være. Det vil derfor alltid være et logisk avhengighetsforhold mellom det som er og det som bør være, mellom oppdragelsens og undervisningens "Sein" og "Sollen". En konsekvens av dette vil da også være at det ikke går an å si noe om undervisningens "Sollen" uten å se denne i relasjon til dens "Sein", hevder Litt videre. (Jfr. Myhre 1973, s.89). Denne kritikk av et "ytre perspektiv" blir sterkt fremhevet av tilhengere av den åndsvitenskapelig-hermeneutiske tradisjon. "Nettopp konfrontasjonen mellom den empiriske og den åndsvitenskapelig-hermeneutiske oppfatning danner fra midten av 1960-årene et av de mest spennende aktstykker i diskusjonen om det pedagogiske vitenskapsbegrep," sier Reidar Myhre. (ibid, s.85) Det som bl.a. kjennetegner den åndsvitenskapelig-hermeneutiske metode vil være en understreking av at pedagogisk teori ikke kan sees isolert fra skolens praktiske hverdag.

Theodor Litt sier at pedagogikk verken er eller bør være kunst eller teknikk, men pedagogikk må finne modellen for sin teori i praksis, og der vil man finne, i følge Litt, at praksis karakteriseres ved et dialektisk forhold mellom virkelighet og ideal. (Jfr. Myhre 1973, s.90) Teorien kan ikke løsriveres fra praksis. Det generelle krav vil alltid være at en må betrakte praksis i forhold til teorien om praksis. (ibid). Det blir her nødvendig at forskeren forstår aktørens valg av handlinger. Det vil ikke være nok å stå utenfor det sosiale felt og finne fram til regularitetene og kunne forklare hva som skjer. Uten å bruke et "indre" perspektiv, se aktørenes handlinger fra "innsiden", vil det vanskelig gå an å forstå handlingene, og det siste vil være en nødvendig betingelse i den hermeneutiske pedagogikk. Den levende situasjon vil være "teksten" som skal fortolkes. Forskeren vil være delaktig i situasjonen, gjøre sine iakttagelser og observasjoner i praksis. Hermeneutikeren søker ikke primært etter lover og lovmessigheter, men vil være mer interessert i meningssammenhengen, og for å finne denne vil han måtte bygge på den naturlige erfaring og kritisk siktning av denne. (ibid, s.92)

Motstanderne av et indre perspektiv peker særlig på det feilaktige og forkastelige i det å trekke normative, verdiladede utsagn inn i en vitenskapelig sammenheng. Tilhengerne av et ytre perspektiv vil hevde at det ikke er vitenskapens oppgave å ta verdiavgjørelser. Dens oppgave sett med empiristens øyne vil mer være å beskrive, forklare og peke på årsakssammenhenger. Undersøkelsene må i tråd med et slikt syn derfor være basert på eksakte, systematiske observasjoner. (ibid, s.88). Det er de såkalte "objektive" metoder som skal sørge for at god og sikker kunnskap innvinnes, og i den objektive metode må forskeren stå utenfor det felt han ønsker å studere. Hermeneutikeren vil kunne si at det er umulig å hoppe ut av det sosiale spillet. Også forskeren vil være en av medspillerne her. For hermeneutikeren blir relasjonen til forskningssubjektet en relasjon som er konstituert gjennom uttrykk, forståelse og fortolkning. (Jfr. Skjervheim 1969,

s.56). De som velger et ytre perspektiv for sin forskning hevdes å hoppe over denne problematikken. (ibid). Dette gjelder kanskje særlig i de tilfeller der den naturvitenskapelige modell blir brukt som modell også for vitenskapen om mennesket. I det naturvitenskapene, de forklarende vitenskaper, grovt sett kan sies å hevde et ytre perspektiv, vil de forstående vitenskaper, samfunnsvitenskapene, bestrebe seg på å se det sosiale spill fra et indre perspektiv.

I artikkelen "Deltakrar og tilskodar" innfører Hans Skjervheim en distinksjon mellom det å delta i og det å være tilskuer til det sosiale spillet. Når det gjelder samfunnsforskerens rolle, så sier Skjervheim at han ikke har noe egentlig valg mellom å delta i eller å være tilskuer til forhold han ønsker å finne ut av. "Engasjement er ein grunnstruktur i det menneskelege tilvere.... Det vi kan velja er kva vi vil lata oss engasjera i... . (Jfr. Skjervheim 1957, s.11).

Et ytre perspektiv i samfunnsforskningen setter objektivitet og verdinøytralitet i høysetet. Slike "objektivistiske" (Jfr. Priddy 1972, s.3) kunnskapsmodeller og tilsvarende metoder i forskningen karakteriseres ved at de betrakter virkeligheten utenfra. Dette vil være nødvendig for å kunne kvantifisere fenomenene. (ibid). Et slikt vitenskapsideal gjør det vanskelig å akseptere de "subjektive" termer som vi i dagligspråket griper de sosiale fenomenene gjennom. (Jfr. Øfsti 1974, s.4). Hermeneutikeren, eller deltakeren, vil ha vanskelig for å akseptere kravet om at virkeligheten skal studeres utenfra. Et vesentlig ledd i positivisme-kritikken har også vært at det ikke vil være mulig å absolutere en vitenskapelig metode "hinsides de respektive vitenskapers gjenstander". (ibid, s.6). Kritikerne av forskerens tilskuerverolle i samfunnsvitenskapene vil sette fram krav om at metodespørsmålet behandles i relasjon til de ulike fenomenområders konstitusjon. Hermeneutikeren vil gå imot det syn at den formale strukturen i natur- og samfunnsvitenskapene og deres forhold til praksis er det samme. (ibid).

Audun Øfsti sier det slik: "Men denne formale struktur er det altså vi ikke kan akseptere som gyldig for vitenskapers forhold til praksis generelt... Med dette er det meningen å vise til en fundamental forskjell mellom natur- og sosialvitenskap, mellom sosial praksis (påvirkning av mennesker) og teknikk (påvirkning av naturen), dvs. en forskjell som berører selve gyldighetsformen til de respektive vitenskaper og utelukker at de kan bringes på enhetsvitenskapelig fellesnevner." (ibid, s.7) Øfsti sier videre: "Betrakter man samfunnet under den synsvinkel at det er et objekt som bare kan forandres gjennom manipulasjon utifra kunnskap om de lovmessigheter objektet er underlagt - slik vi forandrer naturen gjennom ingeniørkunst, - ja så forsvinner egentlig selve saken og det som skulle være erkjennelsens poeng av synet." (ibid, s.18)

Ens tilslutning til det syn at det eksisterer fundamentale forskjeller mellom naturvitenskapens "objekt" og sosialvitenskapens "objekt" betyr imidlertid ikke at vi derved adopterer en oppfatning om at kunnskapen om mennesket ikke behøver noe erfaringsgrunnlag, at empirisk forskning er forkastelig. En slik oppfatning vil være like spekulativt forvirret som det at bare empirisk og eksperimentelt fundert kunnskap er kunnskap i egentlig forstand, sier Jon Hellesnes. (Jfr. Hellesnes 1972, s.28)

"Selve saken" - problemfeltet - for eget arbeid innenfor "Lofotprosjektet" har en slik karakter at det har vært rimelig å velge metoder som i store trekk faller inn under det indre perspektiv. Rollen som deltakende planlegger innebærer bl.a. at man ikke distanserer seg fra "praksis", men baserer sine handlinger på forståelse av og innsikt i "praksis". Det vil være vanskelig å kunne si noe om hvordan undervisningen bør være uten å relatere dette bør til aktørenes eget perspektiv for handlingene. Valg av problemstillinger gjør det mindre aktuelt å legge vekten på å forklare, på å kvantifisere fenomenene. Et ytre perspek-

tiv vil lett kunne bli "vindskjøvt" i forhold til de problemområder som det her arbeides med. Ved å ta et indre perspektiv, ved å studere "prosessen" fra "innsiden", håper vi å ha et best mulig utgangspunkt for å kunne gi svar på de spørsmål som ligger til grunn for oppgavens empiriske del.

5.3 Metode og datainnsamling.

5.31 Innledning.

Deltakende observasjon har vært sentral i arbeidet med å få inn data om arbeidet med regional- og lokalstoffet, men dette har likevel ikke vært den eneste metoden som har vært benyttet. Jeg har videre fått inn opplysninger og ulike synspunkter gjennom en rekke intervju og besøksrunder, telefonsamtaler og brev. Spørreskjema har vært lite benyttet. Intervju- og samtaleformen har vært åpen og forholdsvis lite strukturert. (Se vedleggene 7, 8 og 9.)

I det følgende vil jeg forsøke å gjøre nærmere rede for hvordan jeg konkret har gått fram for å få inn opplysningene som har dannet grunnlaget for oppgavens empiriske del.

5.32 Valg av "sted" for observasjonen.

I det oppmerksomheten ble rettet mot lærerne og deres handlinger i forbindelse med arbeidet med mer lokalt preget lærestoff, måtte jeg ta standpunkt til hvilket "sted" jeg skulle studere prosessen fra. Målet måtte være å finne "steder" som ga god "siktbarhet" for å kunne få best mulig innsikt i lærernes situasjon og forstå deres handlinger. På et tidlig tidspunkt i arbeidet konkluderte jeg med at "stedet", i alle fall i perioder, måtte være nærmest mulig der hvor handlingene foregikk, jeg måtte m.a.o. i stor utstrekning foreta forskningsarbeidet innen den sosiale arena. Konkret ville dette si at jeg måtte forsøke å få adgang til skolen - til lærerværelset, klasserommet og ellers til de steder hvor lærerne og elevene forberedte og gjennomførte undervisningsoppleggene i forbindelse med "Lofotprosjektet".

Etter å ha fått den formelle adgang til skolen, ble det nødvendig å ta standpunkt og vurdere hvem sine "øyne" jeg skulle velge å se med - styrerens, lærerens eller elevens? Skulle jeg studere arbeidet fra alle tre perspektiver, eller ville en bedre løsning være å konsentrere seg om en av aktørgruppene i systemet? Problemstillingen var slik at jeg fant det mest fruktbart å velge lærerne og forsøke å få forståelse av situasjonen slik som lærerne opplevde denne.

Neste spørsmål ble så om jeg skulle konsentrere meg om én lærer, følge denne lærers virksomhet nøye eller om en mer gunstig løsning ville være å studere en gruppe lærere eller kanskje foreta observasjon av samtlige lærere som arbeidet med dette "Lofotstoffet"? Forskjellige forhold førte etter hvert til at jeg valgte en "både - og løsning". Ved noen skoler var det naturlig å konsentrere seg om én lærers virksomhet. Ved andre skoler syntes en mer egnet framgangsmåte å være å følge en gruppe lærere, og i andre tilfeller ble situasjonen den at jeg hadde tilnærmet like stor kontakt med alle lærerne som arbeidet med lokalstoffet.

Overnevnte spørsmål er her tatt med som eksempler på problemer som meldte seg før og i løpet av feltarbeidet og som jeg måtte forsøke å finne en løsning på.

5.33 Trinnvis fokusering i datainnsamlingen.

I den første delen av forskningsperioden, skoleåret 1973/74 og høsten 1974, ble data samlet inn etter et relativt åpent og løst formulert design. Jeg håpet derved å kunne foreta nødvendige endringer og justeringer underveis. (Se kap.2)

Erfaringene fra denne tida var tross alle gode forsetter at jeg jevnt over hadde for fastlagte og strukturerte pro-

grømmer. Jeg hadde tatt med en rekke spørsmål som viste seg å ha heller perifer interesse for lærerne og deres arbeid med regional- og lokalstoffet. Det viste seg å være vanskelig å sitte i Tromsø og definere hva som var det essensielle i arbeidet ute i skolen. Disse tidlige erfaringer førte til at programmet etter hvert ble "åpnet" i sterkere grad.

Et av redskapene i datainnsamlingens første fase var "samtaleguiden" (se vedlegg 7 og 8). Denne guiden var ment å være et instrument som skulle ivareta et to-delt siktemål.

1. Innhente opplysninger om hva lærerne arbeidet med. Kartlegge virksomheten ved skolene.
2. Være med å sette i gang prosessen og styre den i ønsket retning.

Med bakgrunn i den mer ekstensivt pregede datatype konsentrerte jeg meg etter hvert om mer avgrensede forhold. I vårhalvåret 1974/75 forsøkte jeg å orientere meg mer systematisk innen disse avgrensede problemfelt. Høsten 1975 og deler av våren 1976 ble arbeidet konsentrert om "Idéheftet". (Se vedlegg 10).

I den følgende oversikt forsøker vi å få fram den trinnvise fokuseringen i arbeidet ved å antyde de ulike tema på ulike tidspunkt. Vi tar også med i stikkords form en oversikt over prosedyrer i datainnsamlingen.

Figur 4. Oversiktsplan

1973/74		1974/75		1975/76		
Tema	H	V	H	V	H	
	Mot en stoff-samling om Lofotregionen	Arbeid med stoffsamlinga	En studie av arbeidsmåten i forbindelse med lokalstoffet	Analyse av arbeidsmåten Mot en Idébok	Arbeid med Idéboka	Arbeid med Idéboka Erfaringer med boka
Data-innsamling		Korte besøk Spørreskjema Samtaler Observasjon Seminar med deltakende lærere	Korte besøk Samtaler Observasjon Intervju	To kortere feltarbeider En større intervjuunde	Diverse tlf. og brevkon-takter	Årsrapporter fra kontakt-lærerne Seminar med deltakende lærere

5.34 Etablering av feltkontakter.

Skolebesøkene året 1973/74 kan betraktes som ledd i en introduksjonsrunde. På dette tidspunkt var det vanskelig å foreta noen systematisk observasjon. Disse første besøkene ved de deltakende skoler var likevel av stor betydning for det påfølgende arbeid. Selv om man av og til hadde hastverk med å komme ordentlig i gang "med datainnsamlingen", viste erfaringen at det var gunstig å bli godt kjent med personalet ved skolene før man begynte med mer systematisk datainnsamling. Vi ventet da også med feltarbeidene til vinteren og våren 1975 (se tidsskjema). På mange vis kan vi se på året 1973/74 og høsten 1974 som en forberedende fase til det påfølgende feltarbeidet og datainnsamlingen forøvrig.

Hvor viktig det var å bli godt kjent med personalet ved skolene kom klart til uttrykk under feltarbeidene og senere besøk ved skolene. En lærer fortalte også at han i starten var meget skeptisk til oss "skrivebordspedagoger" og innrømmet at han var svært lite interessert i å "produsere stoff til andres vitenskapelige arbeider." (se kap.1)

Selv om vi i prosjektgruppen hadde orientert (relativt grundig) om planleggings- og utviklingsstrategien for prosjektet, så viste det seg at informasjonen ikke alltid nådde fram slik som en hadde forventet. I flere tilfeller der vi hadde gitt orienteringer i skriftlig form, spesielt der disse gikk veien om skolens administrasjon, oppsto det diverse misforståelser og feiltolkninger. I noen tilfeller kunne det også synes som om lærerene var misfornøyde med at informasjonen skulle gå om styrer (og/eller førstelærer). Vi erfarte gradvis at den beste måte å få fram viktig informasjon på var å møte opp ved skolene og gi orienteringen direkte til skolens personale. Da unngikk en som regel mange av de misforståelser og feiltolkninger som ellers hadde skapt en del mindre hindringer i arbeidet.

Jeg har nevnt at det kunne oppstå mange vansker i de tilfeller der informasjonen gikk om skolens administrasjon.

Vi erfarte også at misforståelsene og feiltolkningene ikke bare skyldtes det at informasjonen gikk om styrer og første-lærer, men at problemene særlig syntes å oppstå i de tilfeller der kontakten mellom styrer og lærere var mindre god. Ved skoler der det var et utpreget godt forhold mellom lærere og styrer var det svært få problemer når det gjaldt å få fram de ulike budskaper. Ved en slik skole fortalte styreren at han alltid ga orienteringen til lærerne direkte, i fri-minutter eller ved skoledagens begynnelse. I slike tilfeller ble det ofte, fortalte styreren, stilt spørsmål fra lærerne som ble diskutert, og på denne måten ble evt. misforståelser tidlig ryddet av veien. En noe annen situasjon syntes å oppstå ved de skoler der det var større "avstand mellom lærerværelse og administrasjonen." Ved en av skolene mente jeg å ha forberedt et kortere besøk relativt grundig. Jeg hadde hatt en lang samtale med skolens styrer og han var meget positiv til det saken gjaldt og lovet å gi lærerne en orientering om emnet og organisere et møte. Da jeg kom til skolen, var det bare en lærer som kjente til hvilket ærend jeg var ute i. Styreren kan vel egentlig heller ikke klandres? Han hadde hengt opp et klart og tydelig orienteringsskriv på oppslagstavla. Der sto alt som var å si - det var bare det at kun en av lærerne hadde notert seg dette skrivet blant alle de andre skrivene på tavla... . Å få til et godt samarbeid viste seg å være en nødvendig forutsetning for å kunne arbeide som "deltakende planleggere", og dette samarbeidet kunne vanskelig etableres uten at en rakk fram med viktige informasjoner.

Erfaringene viste videre at ved de skoler der lærerne samarbeidet godt, gikk det greit å etablere de nødvendige kontakter. Som oftest var det nok å snakke med styreren eller en av lærerne. I andre tilfeller viste det seg å være nødvendig å ta direkte kontakt både med administrasjonen og representanter for lærerne. Etter å ha fått etablert "kontaktlærerfunksjonen" (se vedlegg 11) hadde vi fått en kommunikasjonskanal direkte til lærerne, og denne ordningen viste seg å eliminere en del av problemene. Fra en av skolene ble det også sterkt understreket av det var

ønskelig å få beskjeder etc. formidlet gjennom kontaktlæreren for prosjektet, den person som lærerne selv hadde valgt, og ikke gjennom skolens administrasjon.

Jeg har prøvd å vise hvor viktig det er å knytte gode kontakter med viktige aktørgrupper innen den skole en ønsker å foreta feltarbeidet ved. Vi har pekt på at et godt forhold mellom administrasjon og lærergruppen synes å lette arbeidet med å knytte de nødvendige kontakter og få adgang til å drive feltarbeid i skolen. Etter å ha knyttet de nødvendige kontakter og etter å ha fått bedre kjennskap til de ulike forhold ved skolene, kunne jeg begynne forberedelse-
ne til mer systematisk datainnsamling. Jeg valgte å starte ut med to kortere feltarbeider. Ved skole A tok jeg først skriftlig kontakt med styreren. I brevet la jeg fram mine planer og orienterte om hensikten med feltarbeidet. Jeg fortalte at det som først og fremst interesserte, var å få et bedre innblikk i hvordan lærerne arbeidet med regional- og lokalstoffet og hvilke vansker de støtte på underveis. Noen dager etter at brevet var sendt, tok jeg telefonisk kontakt og fikk da anledning til å utdype innholdet i brevet. Fra styrerens side var det ingen innvendinger eller betenkeligheter i forbindelse med mitt besøk. Imidlertid understreket styreren at lærerne selv måtte ta den endelige avgjørelsen og at jeg måtte snakke med kontaktlæreren om dette. Nå hadde jeg allerede ved tidligere besøk drøftet dette med tre av lærerne og nevnt at jeg kunne tenke meg å være ved skolen noen dager for å studere arbeidet "på nært hold". Lærerne mente at det var helt greit fra deres side. Om jeg ønsket det, måtte jeg gjerne være med inn i klassene og høre på eller delta i undervisningen, sa de. Jeg måtte bare huske på å få den formelle godkjenning fra styreren... .

Jeg har trukket fram dette eksemplet for å illustrere behovet for å ta kontakt både med lærergruppen og skolens styrer. Selv om dette var en skole der forholdet mellom lærerne og administrasjonen var jevnt bra, så ser vi hvordan lærerne og styrer gjensidig henviste til hverandre. Ingen

av partene ville ta en avgjørelse uavhengig av den andre.

Ved skole B fikk jeg også godkjenning fra både lærere og styrer, men selve forberedelsesprosedyren var en noe annen enn ved skole A. Denne skolen var preget av et svært godt samhold mellom lærerne og mellom lærere og styrer. Det var lett å få kontakt med alle parter. Under et kort besøk ved skolen våren 1974 sa en av lærerne at jeg måtte komme "utover" og være med når de startet opp undervisninga. "Det er bare å slå på tråden, enten til meg eller en av lærerne," sa styreren.

Vi har pekt på betydningen av å skaffe seg kunnskap om og innsikt i rollestrukturen ved den skole en ønsker å drive feltarbeid. Spesielt viktig vil denne "førkunnskapen" være i tilfeller der feltarbeidene er av relativ kort varighet. Dersom en skal kunne få godt utnytte av oppholdet, vil en av forutsetningene være at det har skjedd en full avklaring om forskerens rolle.

5.35 Forskerrolle under feltarbeidet.

Raymond Gold (Jfr. Gold 1969, s.30-39) har i en artikkel pekt på fire teoretisk mulige roller for forskere som driver feltarbeid. På den ene ytterfløy finner vi "the complete participant" mens den "rene" observatør, "the complete observer" plasseres på den motsatte enden av kontinuumet. Mellom disse to ytterpunkter har vi videre h.h.v. "participant - as - observer" og "observer - as - participant." Gold hevder bl.a. at en hver feltrolle er en interaksjonsform der forskeren forsøker å vinne ut best mulig informasjon for det vitenskapelige formål. (ibid, s.30)

I samband med mitt arbeid innen Lofotprosjektet, var det naturlig å velge bort de "rene roller" i feltarbeidet. De roller som gjenstår i følge skjemaet vil da være "participant - as - observer" og "observer - as - participant." Disse roller synes å være en tilnærmet dekkende beskrivelse

av min rolle under feltarbeidet. Som vi etter hvert skal komme nærmere inn på, var observatørrollen framtrædende i noen tilfeller, mens deltakerrollen fikk en forsterket stilling i andre.

Den "fullstendige" deltaker holder sin identitet skjult for de personer han studerer. Mange av vanskene ved en slik feltrolle ligger i det å skule sin egentlige identitet og hensikten med feltarbeidet. "The complete participant realizes that he, and he alone, knows that he is in reality other than the person he pretends to be." (ibid, s.32). Det å finne den nødvendige balanse mellom den pretenderte og den egentlige rolle kan være svært vanskelig. I "Lofotsammenheng" vil et slikt valg av rolle ikke bare være vanskelig, men også i strid med intensjonene for arbeidet.

Den rene observatørrolle vil videre være lite egnet i det rollen til en viss grad impliserer at forskeren fjernes fra den sosiale interaksjonen med informantene. (ibid, s.36). Denne forskerrollen kan også innebære at subjektene som studeres ikke vet at de blir observert. De oppfatter heller ikke forskeren som deltaker. Denne feltrollen er også mer sporadisk i bruk i feltarbeid generelt. (ibid, s.37). Når jeg i det følgende omtaler min rolle under feltarbeidet som deltakende observatør, så mener jeg både "deltaker - som - observatør" og "observatør - som - deltaker."

I forbindelse med rollen som deltaker i prosessen kan det også pekes på lærernes ønske om at vi i prosjektgruppen var aktivt med å sette i gang prosessen. I følgende oversikter viser vi h.h.v. lærernes og styrernes oppfatning av hva som var vår viktigste rolle. Lærernes og styrernes forventninger til oss ble derved medbestemmende for valg av rolle under feltarbeidet. Vi legger også merke til ønsket om at vi fungerer som kontaktledd mellom skolene, at vi sørget for at den enkelte skole får løpende orientering om arbeidet ved de øvrige skolene.

Figur 5. Forventninger til skoleforskningsgruppen. Lærernes syn.

Værøy	Røst	Sørsvågen	Bøstad	Kabelvåg
<p>Ønsket så bred informasjon som mulig. God og direkte kontakt med skoleforskningsgruppen. Lærerne fremhevet nødvendigheten av at en var med på planleggingsmøtene med Lofotprosjektet.</p>	<p>Behov for løpende orientering. Nødvendig med bred, direkte kontakt. Ønskelig at en deltok i forberedelse til dette arbeidet.</p>	<p>Behov for systematisk og kontinuerlig samarbeid. Lærerne ønsket å bli holdt løpende orientert om arbeidet ved de andre skole- og samt evt. forskningsresultater.</p>	<p>Ønsket at vi stod for en innsamling og bearbeiding av ideer og tips. At evt. resultater ble formidlet videre til skolen så snart som mulig. Regelmessig besøk ønskelig. Spesielt behov for deltaking i samarbeid med de interne planleggingsdager.</p>	<p>Forventet at vi fungerte som aktivt deltakende planleggere. Flere besøk ønskelige. Ønskelig å få evt. midlertidig og/eller ferdige forskningsrapporter.</p>
				1 66 1

Figur 6. Forventninger til skoleforskningsgruppen. Styreernes syn.

Varøy	Sørvågen	Flakstad	Bøstad	Henningsvær	Kabelvåg
<p>Skoleforsknings- gruppens oppgaver ble sammenlignet med styrerens. Behov for generell orientering om prosjektet samt informasjon fra arbeidet ved de andre skolene. Tips og ideer kjærkomne.</p>	<p>Forventer at vi er aktivt med på alle områder. Viktig at vi er med på å stimulere og moti- vere lærerne. Øn- sker dialog med forskerne. Ønsker å kunne få del i konklusjonene un- derveis. Det er viktig at vi føl- ger aktivt opp mens arbeidet på- går. Ønsker fle- re besøk.</p>	<p>Viktig at vi tar initiativ slik at lærerne får et puff. Ønsker kon- tinuerlig informa- sjon underveis.</p>	<p>Den primære opp- gave for forsk- erne må være å koordinere det arbeid som ut- føres ved de en- kelte skoler og bringe ut kon- krete erfaring- er og ideer til skolene. Minst to besøk i året.</p>	<p>Behov for utstrakt direkte kontakt både i planleg- gings- og gjennom- føringsfasen. Behov for veiled- ning, råd og ideer.</p>	<p>Viktig oppgave å systematisere det arbeid som blir utført på de enkelte skoler. Resultater her- fra presenteres skolene så snart som mulig.</p>

5.36 Informantenes usikkerhet m.h.t. forskeren

Et ikke uvanlig problem for den deltakende observatør vil være informantenes usikkerhet m.h.t. forskeren. Denne usikkerhet vil som regel være mest utpreget i den første fase av arbeidet. Etter hvert som partene lærer hverandre bedre å kjenne, tenderer denne usikkerhet til å viskes ut.

Under oppholdet ved skolene merket jeg også at en del lærere var reservert og holdt "avstand", særlig de første to dagene. De spurte meg om hva jeg egentlig skulle gjøre. Dette gjaldt først og fremst lærere som jeg ikke hadde vært direkte i kontakt med før, men jeg ble snart klar over at også noen av de lærere jeg hadde gitt en nærmere orientering til, var usikker på hva som jeg egentlig var ute etter. "Hva skal du bruke disse notatene til? Hva tenker du å skrive av det vi snakker om? Hvilken bakgrunn har du?, var vanlige spørsmål første dagen jeg oppholdt meg ved skolen. Etter at disse og lignende spørsmål var avklart og lærerne hadde fått en forsikring om at jeg ikke skulle skrive noe som kunne identifisere bestemte personer eller få uheldige konsekvenser for disse, ble det lettere å kommunisere med enkelte lærere.

5.37 Fra feltarbeidene

5.371 Innledning

I startfasen hadde jeg flere ganger følelsen av å miste noe av kontakten med enkelte lærere så snart jeg "presset" på spørsmål eller tema som informantene ikke hadde interesse eller forutsetninger for å kunne svare på. Det viste seg ofte å være vanskelig å få svar på spørsmål som var utformet "på forhånd". Det ble raskt klart at en måtte ta i bruk også "ikke-standardiserte" prosedyrer i datainnsamlingen. Valg av deltakende observasjon som metode har bl.a. sin bakgrunn i slike tidlige observasjoner.

Erfaringer med tidlige intervju viste at jeg hadde for lite kjennskap til hva lærerne definerte som viktig i forbindel-

se med lokalundervisningen. Det lærerne ved en skole mente og gjorde kunne ikke uten videre overføres til andre. På dette tidlige stadium var det derfor meningsløst å forsøke å foreta en kvantifisering av fenomenene. Jeg kunne kanskje "måle og veie" et eller annet, men hadde liten garanti for at det som ble målt og veid var det essensielle. Likeens gjorde mangel på kunnskap det vanskelig å legge opp til en prosedyre der en skulle teste hypoteser. Det syntes derimot å være mer aktuelt å vinne kunnskap som kunne danne grunnlag for å foreslå eller generere ulike hypoteser.

5.372 Utvikling av hypoteser

Selv om det viste seg å være vanskelig "å treffe" med samtalene og intervjuene når en hadde vært borte fra "felten" i lengre tid, kunne det likevel være nødvendig å få avstand til datamassen fra feltarbeidet før den "endelige" analysen tok til. Jeg sier "endelig" analyse for å få fram at det vil være tale om analyse også under feltarbeidet - mens en observerer og snakker med sine informanter. Oversikten over materialet og et bedre grunnlag for en mer omfattende analyse får vi i mange tilfeller likevel først etter å ha fått den nødvendige avstand til materialet. Ved å få avstand i tid og sted kan det være lettere å sette de nye data i sammenheng med tidligere erfaringer.

Formingen av "arbeidshypoteser" (Jfr. Strauss 1969, s.24. Se også Geer 1969, s.152 og 153) begynte alt før feltarbeidene, men disse første hypoteser ble som regel endret underveis alt etter som en hentet inn ny kunnskap og kunne studere problemfeltet ut fra utvidede og/eller nye perspektiver.

Et av særpregene ved det vi har betegnet som arbeidshypoteser er at de er uferdige. De fungerer mer i betydning av skisser. De gir retning for det videre arbeid, men de låser ikke forskningen i bestemte spor. Ved å unngå å "fryse fast" forskningsprogrammet øker en også muligheten av å fange opp sideeffekter, effekter som kan oppstå uavhengig

av intensjonene med arbeidet. Disse "overraskelser" (Jfr. Barton og Lazarfeldt 1969, s.163-175) underveis kan vise seg å få betydning for den videre gangen i forskningen, og i mitt arbeid i forbindelse med "Lofotprosjektet" kom de overraskende observasjoner til å spille en relativt viktig rolle, særlig i den første fasen av data-innsamlingen.

Blanche Geer hevder i en artikkel at de grunnleggende temaer eller hypoteser gir seg selv relativt tidlig i forskningen. (Jfr. Geer 1969). Mine egne erfaringer er på mange vis i strid med denne oppfatning. De tema som jeg etter hvert ble stående ved, ble først klar på et relativt sent tidspunkt. Det er mulig at større øving i feltarbeid ville ha gitt et noe annet resultat. Feltarbeid ved andre skoler kunne også ha ført raskere fram til hovedtemaene.

Vi vil i denne forbindelse peke på en mulig svakhet ved å gripe fatt i et tilsynelatende sentralt problemfelt i en tidlig fase av forskningen. Ved å sette fokus og legge vekt på å klargjøre et slikt forhold, kan vi komme til å overse eller blokkere for andre, kanskje mer sentrale spørsmål. Ut fra egen erfaring tror jeg at det kan være nyttig å legge umiddelbart interessante problemstillinger "på is" en tid for å få den nødvendige tid til en kritisk siktning av disse på samme tid som en er åpen for nye perspektiver. Jeg vil imidlertid ikke legge skjul på at en slik avventende strategi noen ganger kunne skape usikkerhet og følelse av "frustrasjon". Trangen til raskt å finne fram til en ledetråd for det videre arbeid kan være noe av forklaringen på at jeg i den første tid også "presset" informantene noe mer enn ønskelig.

5.373 Feltarbeidenes varighet

De første dagene ved skole A frambrakte en anseelig notatbunke. De to siste dagene i feltarbeidet ble det imidlertid lengre mellom notatene. På mange vis følte jeg at jeg hadde "tappet" informantene for nok informasjon når uka

var over. Jeg sier følte da jeg ikke har noen uttalelse eller opplevelser å bygge på som direkte ga hint om at jeg burde gjøre retrett. Likevel mente jeg at det var strategisk riktig å forlate skolen etter en uke, særlig fordi balansepunktet i "gi-ta forholdet" da syntes å være blitt forskjøvet. De første dagene hadde jeg kunnet bidra i diskusjonen med opplysninger og idéer som jeg hadde plukket opp fra besøkene ved andre skoler. Disse tipsene var det stor interesse for, og så lenge jeg kunne formidle videre til lærerne disse idédryppene, hadde jeg følelsen av å kunne delta i samværet og oppholdet og observasjonen i denne tida gikk greit. Mot slutten av uka var det "idélageret" jeg hadde hentet av så godt som tømt. Jeg hadde nå bidratt med det meste av det jeg hadde av idéer og pedagogiske tips som kunne interessere lærerne og være til praktisk nytte i arbeidet med det mer lokalt pregede stoffet. Et annet forhold var også det at lærerne i denne perioden hadde konsentrert undervisninga om lofotstoffet. Mot slutten av uka begynte de å forberede seg til de mer "vanlige" gjøremål og det var straks vanskeligere å finne tid til en samtale, og jeg anså det for uheldig å øve videre press "da jeg ønsket å komme tilbake til skolen neste år."

Etter feltarbeidet ved skole B, fikk jeg bekreftet inntrykket av at fire-fem dager ved en skole kunne være passende varighet på feltarbeidene. Jeg tror at man bør overveie å trekke seg tilbake når man føler at balansepunktet mellom "gi- og ta forholdet" forskyver seg. Man bør i alle tilfeller unngå å trekke unødige store vekslere på informantene. Dersom man oppholder seg for lenge ved en skole, så lenge at man blir "en plage" for de som har sitt daglige arbeid i den, kan det være vanskeligere å komme igjen en annen gang.

Det kan være grunn til å presisere at når jeg foreslår fire-fem dager som passende varighet på et feltarbeid, så vil dette gjelde for en type arbeid der forskeren primært går inn i skolen som observatør uten å ha andre tilknytnings-

punkter. En ganske annen situasjon vil vi få dersom forskeren er lærer selv i hel- eller delpost ved skolen. Det sistnevnte alternativ kunne nok også ha vært ønskelig for min egen del, men praktiske problemer gjorde en slik rolle i forskningen vanskelig.

5.374 Feltnotater

I det hovedhensikten med feltarbeidet var å få større innsikt og kunnskap om hvordan lærerne arbeidet med dette stoffet, var det naturlig å velge lærernes eget oppholdssted - lærerværelset - for observasjon. Etter en tid ved skolene fikk jeg også anledning til å være med en del lærere inn i klasse- og aktivitetsrommene hvor elevene arbeidet med lokale og/eller regionale emner. Forøvrig brukte jeg friminuttene til å rusle rundt på skoleplassen og i korridorene med henblikk på å komme nærmere i kontakt med elevene.

Problemene med å skrive ned dataene etter hvert som de kommer, vil selvsagt være avhengig av det sosiale systems egenart, og hvilken rolle forskeren har innen systemet. Vil det være mulig å gjøre notater mens observasjonen foregår, eller bør man vente med å notere til etter observasjonen?

I de tilfeller jeg befant meg på lærerværelset og diskuterte ulike problemer og spørsmål med lærerne, gikk det greit å notere under samtalene og drøftingene. Vi skal heller ikke se bort fra den positive effekt det kan ha at forskeren åpent gjør sine notater. Lærerne ser at deres synspunkter blir lagt merke til og er av interesse.

Nedtegningen av data i mindre fast definerte situasjoner ved skolen, f.eks. observasjon i klasserommene, i "gangen", ute på skoleplassen, bød på større problemer. Her følte jeg at jeg ville ødelegge noe av den naturlige situasjon hvis jeg åpenlyst gikk rundt med blokk og blyant. Å begynne å notere etter at en spontan samtale har utviklet seg,

kan virke kunstig og situasjonen kan lett endres til å bli mer formell i sin karakter. For ikke å miste alt for mye av informasjonen forsøkte jeg å skrive ned inntrykkene fra møtet med informantene så raskt som mulig etter at observasjonen var avsluttet. Verken ved skole A eller B bød det på spesielle problemer med å finne en egnet plass der en kunne foreta nedtegningen.

5.375 Bruk av feltnotatene

Når det gjelder spørsmålet om hvordan vi skal bruke feltnotatene, er ikke dette bare et spørsmål om teknikk, men i høy grad også et spørsmål som avkrever ansvarlighet etisk overfor de mennesker som har gitt eller bidratt til å gi denne informasjonen (se kap. 4). Vi tenker her særlig på bruk av notatene i forbindelse med publikasjon av arbeidet. Gjennom publikasjonen kan vi løpe en risiko ved å si ting som informantene ville ønske å holde for seg selv. Gjennom den nære kontakt vil kanskje noen av subjektene gi opplysninger om forhold som er viktig for at forskeren skal kunne få en bedre forståelse av de ulike valg av handlingsalternativer, men som på samme tid er informasjon som kan være med å skade informanten selv eller dennes kolleger dersom opplysningene blir publisert i en form hvor personer lett kan identifiseres. Forskeren må derfor vise etisk ansvar slik at han anonymiserer eller kamouflerer sine kilder i de tilfeller der den gitte informasjon er av så stor betydning at den bør tas med i den publiserte rapporten. Den som mottar opplysninger i fortrolighet vil alltid måtte være moralsk forpliktet til å overholde denne uskrevne kontrakt. I de tilfeller der disse informasjonene er nødvendige å ta med i den mer endelige analyse, må rapportskriveren være ekstra på vakt slik at bruken av data får en for informantene akseptabel form.

I de første notatutkast er det ikke uvanlig å lokalisere forskjellige uttalelser til navngitte personer, uttalelser

som i mange tilfeller vil kunne skade vedkommende om de hadde kommet for offentlighetens øyne og ører. Det er en vanlig oppfatning blant forskere som samler inn data gjennom deltakende observasjon at man unngår å bruke navn eller kjennemerker som kan få uheldige følger for vedkommende informant. (Jfr. Deutscher 1972, s.31). Men bare det å anonymisere personene vil i flere tilfeller ikke være tilfredsstillende. Vi må også vurdere i hvilken grad det også vil være behov for å viske ut identiteten på det sosiale system der informanten er en av aktorene.

Mange av de kanskje viktigste opplysninger fikk jeg fra informantene under den klare forutsetning at personene bak informasjonen ikke skulle kunne igjenkjennes. I noen tilfeller fikk jeg opplysninger mer på grunnlag av personlig vennskap enn i egenskap av forsker. Det ville derfor være uærlig og etisk uholdbart å "røpe" vedkommende informanter. Ville så rapportens generelle verdi ikke forringes ved at en kamuflerer kildene? Jeg tror ikke det. Tvert i mot tror jeg at det vil være mulig å få en bedre og klarere analyse ved å anonymisere personene da en derved vil kunne trekke fram synspunkter og uttalelser som en ellers hadde måttet utelate da disse ville bryte med de etiske grunnprinsipper i en forskning som tar sitt utgangspunkt i et indre perspektiv.

Ved å identifisere skolene som f.eks. skole A og B har vi forsøkt å unngå å "røpe" deres egentlige identitet. På samme måte valgte jeg å snakke om "en av lærerne", "lærer X", "klasseforstanderen for en 7.klasse" etc. når jeg henvisste til personer bak uttalelsene. Etter at første rapport fra feltarbeidene var skrevet (Jfr. Tiller 1975), sendte jeg denne ut til de skoler hvor feltarbeidene var foretatt og ba om reaksjoner og evt. godkjenning før rapporten ble vist til utenforstående.

5.376 Observasjonenes gyldighet

Det var også en annen grunn til at det første utkastet til rapport ble sendt ut til de skoler der feltarbeidet var foretatt. Jeg ønsket å hente inn reaksjoner på de ulike tolkninger og konklusjoner i rapporten fra de personer jeg hadde vært mest i kontakt med under feltarbeidet. Denne feed-back ville være svært viktig for det videre arbeid og kunne samtidig være en test på innholdets validitet.

Ved slutten av hvert skoleår ble de lærere som hadde arbeidet med "Lofotstoffet" samlet til et seminar der vi i prosjektgruppen bl.a. presenterte våre konklusjoner og drøftet disse med lærerne. På denne måten kunne vi med større sikkerhet si i hvilken grad våre observasjoner fra skolene hadde gitt oss gyldig og sikker kunnskap om de ulike fenomenene vi ønsket å si noe om. Gjennom drøftingene med lærerne mente en å ha flere holdepunkter for å si noe mer generelt om arbeidet med lokalt stoff i skolen.

Skoleåret 1975/76 fikk "Lofotprosjektet" tilbud om å holde en rekke kommunale og interkommunale kurs for lærere i Nordland og Troms. På disse kursene (se vedleggene 12, 13 og 14), greide vi ut om erfaringene fra "Lofotprosjektet". Gjennom disse kursene fikk vi et enda bedre grunnlag for å forme ut de mer endelige konklusjonene. I tillegg til disse kursene har prosjektgruppen møtt bl.a. lærerstudenter og øvingelærere i Tromsø der "Lofotprosjektet" og viktige erfaringer fra prosjektet har vært temaet for møtene.

I dette kapitlet har vi forsøkt å gjøre nærmere rede for valg av metode og datainnsamlingsprosedyrer. Vi kom fram til at valg av problemstillinger gjorde det naturlig å velge "et indre perspektiv" for forskningen og under punkt 5.2 ble meningsinnholdet i begrepet "indre perspektiv" nærmere utdypet. Punkt 5.3 har i alt overveiende vært en utgreiing om hvordan jeg har gått fram for å få tak i opplysningene, og i de neste fire kapitlene vil vi ta for oss ulike erfaringer med arbeid med lokalt og regionalt stoff ved sju ungdomsskoler i Lofoten.

6. Arbeid med mer regionalt og lokalt lærestoff ved sju lofotskoler - kasuistiske beskrivelser

6.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi vise noen glimt fra arbeidet med "lofotstoffet". Kapitlet vil på mange måter danne en mer konkret ramme for resten av empirien i rapporten. Først tegner vi en kort skisse av arbeidet ved fem av skolene. Derneft gir vi en noe grundigere beskrivelse av arbeidet med lofotstoffet ved to skoler. Vi har valgt en skole med relativt mange skysselever og en skole som ikke har fast skysseordning. Den første skolen har mange "ytre" likhets- trekk med fire av de andre skolene som er med i prosjektet, mens vi tilsammen kan si å ha to skoler med ingen eller bare få skysselever. Modellen for denne delen av kasuistikken kan betegnes slik: Først tegner vi et bilde av selve skolen. Derneft gir vi en mer generell orientering om arbeidet med lokalstoffet ved skolen. Denne framstillingen er i hovedsaken basert på rapporter, skriftlige såvel som muntlige, fra "kontaktlærerne" ved de deltakende skoler. Som siste trinn i vår "modell" har vi tatt med noen eksempler på hva den enkelte lærer har arbeidet med, hvordan han har arbeidet med stoffet, samt noen generelle erfaringer og synspunkter fra arbeidet.

6.2 Fem eksempler

6.21 Skole 1

Vi hører på hva styreren for skolen uttaler:

"Samtlige lærere var positivt innstilt da vi fikk tilsendt disse Lofotheftene. Vi syntes disse var midt i blinken. Vi fant ut at vi kunne integrere dette stoffet på alle trinn. For oss var dette stoffet verdifullt på faktisk alle klasses-trinn. I og med disse heftene hadde vi en mulighet til å skaffe oss opplysninger som vi fra før av ikke hadde kjennskap til. Dersom vi lærere makter å formidle disse opplysninger videre til elevene, så er jeg overbevist om at elevene vil bli mer bevisst om sin egen heim-plass enn det de er. I fjor fikk vi dessverre for liten tid til å integrere dette stoffet systematisk. Vi gjorde det da slik at vi i uka etter eksamen forberedte og gjennomførte et større ekskursjonsopplegg. Vi kan si at dette på mange måter ble en lokal Lofotuke. Vi reiste ut til forskjellige steder, Nusfjord, Gimsøya bl.a. Vi tok elevene med ut til gravplasser slik at de konkret kunne se minnesmerker fra fortida. Vi gjorde den erfaringen at vi hadde hatt alt for dårlig tid til planlegging og gjennomføring, og vi bestemte derfor at neste år skulle vi ta oss god tid til å planlegge et større integrert opplegg. Imidlertid har ikke dette slått til i noen særlig grad. Vi har ikke maktet å gjennomføre våre planer fullt ut."

6.22 Skole 2

Vi lar kontaktlæreren gi noen glimt fra arbeidet:

"En lærer som har brukt Lofotstoffet som bakgrunn for yrkesorienteringen, fant spesielt Helge Larsens artikkel i suppleringsheftet god som innledning til denne orienteringen. Dette kan tjene som eksempel på at Lofotstoffet er blitt brukt helt ordinært som motivering og som suppleringsstoff til det andre undervisningsstoffet. En annen lærer forteller at han har brukt Dagmar Blix sin artikkel i forbindelse med studietekniske øvinger. Ingen av disse eksemplene kan sies å være originale påfunn, men måter å bruke stoffet på, integrere dette på i den vanlige undervisning.

I en av 7. klassene våre ble læreboka i geografi kuttet så og si helt ut. Stoffet i læreboka ble delvis erstattet med stoff fra Lofotheftene. Stoffet fra Lofotheftene var primært hentet fra hefte 3 + Nymoens artikkel i suppleringsheftet. Alt dette stoffet glir jo fint inn i det tradisjonelle pensum i geografi. Når det gjelder bruken av disse Lofot-

heftene generelt, så er det mitt inntrykk at selve heftene har vært relativt lite brukt. I 9. klasse har relativt mange av elevene valgt å sentrere sær- oppgavene sine om emner fra lokal- eller nærmiljøet. Det kan være f.eks. fuglelivet på Fredvang, Lofot- fisket de siste 15 årene, eller heimkommunen i årene 1940-45. Når det gjelder dette arbeidet, så fikk elevene velge om de ville arbeide individuelt med disse sær oppgavene eller de ville arbeide i grupper. Flere valgte å arbeide sammen i grupper."

6.23 Skole 3

"Vi har forsøkt å ta inn stoffet der det har vært naturlig å bruke dette. Vi har ikke nevnt ordet Lofotpro- sjekt, da dette høres svært fornemt ut. En ting som har vanskeliggjort undervisningen hos oss, er at vi kommunikasjonsmessig er skilt fra resten av Lofoten. Våre forbindelseslinjer går om Bodø og navn som Nus- fjord og Sund vekker ikke de samme assosiasjoner hos oss som hos de som er fra Lofoten forøvrig. Vi kunne like gjerne lese om steder som Moss og Stange. Det er også mulig at dette forhold har bevirket at det ikke har vært så spesielt stor aktivitet angående Lofotpro- sjektet hos oss. Av de ca. 15-16 lærere ved skolen skiftes halve kollegiet ut gjennomsnittlig pr. år. Og av denne halvparten kan vi også si at nesten alle er studenter eller mangler lærerkompetanse. Det er klart at disse fremmede som kommer hit ikke har noen som helst muligheter til å starte opp og bruke stoff og emner fra lokalmiljøet. De trenger først tid til å leve seg inn i de lokale forhold og lære om dette selv. Nå kan vi sikkert si at vi som er her bør være de som peiler de nye inn i dette Lofotprosjektet, men her kommer vi også i konkurranse med de tradisjonelle lærebøkene",

sa kontaktlæreren blant annet.

6.24 Skole 4

"Vi har brukt dette stoffet både i 7. og 8. klasse. 8. klasse hadde et større opplegg i fjor, og det var meningen å utvide dette inneværende år. Vi startet ut på et fritt grunnlag der det ikke på forhånd ble truk- ket opp nøyaktige grenser for hvor mange timer som vi skulle bruke. Så vidt jeg kan forstå, er det hefte 2 som har blitt mest brukt ved skolen. Undervisningen ble delt inn i 2 perioder, og den første perioden har vi kalt en teoretisk gjennomgang av stoffet. Den undervisningsmåte som har vært benyttet, har vært gruppe- arbeid i størst mulig utstrekning. Den andre perioden karakteriseres ved gjennomgåingen av praktiske oppgaver.

Som eksempel på dette kan vi nevne innsamling av billedmateriale, intervju med personer som er tilflyttet osv. Fra først av hadde vi planer om å trekke en del eldre folk direkte inn i klassene for at de kunne formidle sine erfaringer på spesielle områder direkte videre til elevene. Etterhvert ble vi betenkt hva som angikk denne framgangsmåte. Den framgangsmåte som ble valgt, var at vi lærere først møtte disse eldre menneskene og intervjuet dem.

En av 7. klassene har også gjennomført to ekskursjonsopplegg til Nusfjord og Sund og i den forbindelse har vi ikke møtt noen hindringer når det gjelder penger. Når det gjelder 8. klasse, så har vi der vært to lærere som har undervist. For min egen del så har jeg forsøkt å integrere dette Lofotstoffet i størst mulig grad, slik at det ikke skulle bli av prosjektypen."

6.25 Skole 5

"Opptakten til at vi her ved skolen begynte arbeidet med dette lokalstoffet, og at vi benyttet Lofotheftene, var først og fremst den nye læreplanen, Mønsterplanen. Vi fant da ut at vi måtte finne en måte å bruke dette stoffet på som både ble til glede for lærer og elev. Etterhvert dukket den idé opp at vi kanskje kunne lage et lite hefte om stedet. Vi satte oss da sammen og planla hvordan dette best kunne gjennomføres. Jeg personlig visste ingenting om Lofotprosjektet før en av dere fra Tromsø kom på besøk utpå høsten og snakket om prosjektet. Det eneste jeg visste om Lofotprosjektet, var at det var noen hefter som lå nede på materialrommet. I grunnen startet arbeidet som vi har utført dette år med idéer vi fikk fra representanten fra prosjektgruppen. Det første vi gjorde etterpå, var å reise inn til Lofotposten for å sjekke opp om de hadde stoff for det arbeid vi hadde planer om å starte med. Det viste seg etterhvert at vi hadde planlagt alt for stort. Disposisjonen holdt ikke, og vi måtte forandre planene underveis.

6.3 En skole med relativt mange skysselever

6.31 Om skolen

Skolen er en ren ungdomsskole. Den ble tatt i bruk i 1967. Opprinnelig var den planlagt som realskole. I 1968 rommet den realskole, framhaldskolen pluss en ungdomsskoleklasse. Styreren fortalte at skolen var planlagt å ha langt flere elever enn den hadde pr. i dag. Flere av de kretsene som etter planen var lagt inn under skolen, hadde "revet seg

løs", noen ved å benytte streik.

Det var til vanlig to parallellklasser ved skolen mens den var planlagt for fire. Skolen hadde derfor godt med plass. De elevene som har lengst skystid, reiser ca. en time med buss én vei. Noen av elevene bor på internat og reiser hjem i helgene. Fra og med skoleåret 1975/76 er det planer om å legge ned internatet, og elevene må da innkvarteres privat.

Lærersituasjonen har hittil vært til dels vanskelig, men har i de siste årene blitt vesentlig bedret. De første årene etter 1967 ble ca. 2/3 av den samlede lærerstab skiftet ut for hvert år. De siste to-tre årene har de nye lærere representert ca. 1/3 av den samlede lærerstab. Førrige år var søkermassen av kvalifiserte lærere ekstra stor. I år har skolen ni utdannede lærere og tre studenter.

Styreren pekte på at de økonomiske bevilningene hadde vist seg å være for knappe. For å kunne drive ekspansivt var skolebudsjettet altfor stramt. Etter at mye av kursplanmateriellet var blitt uaktuelt, hadde skolen måttet foreta en streng prioritering av midler for å skaffe til veie undervisningsmidler som var i tråd med den nye Mønsterplanen.

6.32 Generelt om arbeidet med regional- og lokalstoffet ved skolen

Kontaktlæreren for prosjektet fortalte at en kunne skille mellom to hovedmåter å arbeide med dette stoffet på. (Gjelder for skoleåret 1974/75.)

- 1 Den første måten var å ta utgangspunkt i "Lofotheftene". Det heftet som først og fremst var blitt brukt, var heftet om historie og lokalsamfunnskunnskap. Progresjonen i valg av stoff hadde vært slik: Først historie, så naturfag og geografi og til slutt næringsliv og økonomi. Kontaktlæreren fortalte at den lærergruppen som hadde valgt å sentrere undervisningen rundt disse heftene, stort sett hadde brukt dem som lærebøker.

- 2 En annen måte å bruke heftene på, hadde vært å ta utgangspunkt i mer lokale forhold og mer la stoffet i heftene være supplerende stoff for undervisningen. Læreren og elevene utarbeidet her egne opplegg. Denne undervisningen ble programmert slik at den endte opp i en såkalt "Lofotuke". I denne "Lofotuka" ble den ordinære timeplan i store trekk lagt til side og storparten av tida ble viet emnene fra og om lokalmiljøet. Ved slutten av uka arrangerte skolen en "Lofotkveld" hvor foreldrene og den lokale befolkning ble invitert.

6.33 En lærer fra Østlandet forteller om arbeidet med mer lokalt preget stoff

Læreren hadde brukt lærestoff fra hefte nummer en og hadde lagt spesiell vekt på dyr og planter i Lofoten. I tillegg hadde han brukt stoff fra emneheftet "Rorbua". Dette stoffet var valgt fordi det falt naturlig inn i den øvrige delen av pensum. Det hadde ikke vært nødvendig å supplere med mer lokalt preget stoff da hefte nr. en pluss "Rorbua" inneholdt mesteparten av det stoffet som klassen ønsket å arbeide med.

I norskfaget på 8. klassetrinn hadde læreren integrert stoff fra hefte to i den øvrige norskundervisningen. Det hadde ikke vært spesielle problemer med å bytte ut det "tradisjonelle" stoffet til fordel for annet mer lokalt lærestoff. Læreren pekte på at han gjerne hadde ønsket at norsk- og naturfagtimene var satt opp "etter hverandre" på timeplanen slik at det i større grad hadde vært mulig å integrere disse to fagområdene.

I naturfag hadde klassen brukt arbeidsbok i arbeidet med stoffet. Elevene hadde arbeidet i grupper. Før gruppearbeidet startet opp, hadde klassen intervjuet en del eldre mennesker på "Eldreheimen". Den generelle erfaring var at bare de aller flinkeste elevene behersket intervjueteknikken. Tross disse vansker mente læreren at utbyttet hadde vært positivt. Elevene hadde gitt uttrykk for at dette var morsomt og ville gjerne gjøre flere slike intervjurunder. Spesielt hyggelig var det, fortalte læreren, at de eldre som var blitt inter-

vjuet, hadde gitt uttrykk for at denne kontakten med ungdommen var et ekstra hyggelig innslag.

Et av de største problemene dette året var at læreren var forholdsvis ny og ukjent på stedet:

"Jeg selv er svært interessert i å finne fram til og bruke mer lokalt stoff i undervisningen, men jeg har klart merket at jeg ikke har det nødvendige kjennskap til de lokale forhold for å organisere undervisningen slik som jeg helst hadde ønsket."

Denne læreren la vekt på å få fram verdien av å ta elevene med ut i lokalsamfunnet og/eller trekke personer med spesiell kunnskap om det nære miljø inn i skolen i samband med den mer lokalsentrerte undervisning.

"Det har vært naturlig for meg å trekke inn andre personer fra lokalmiljøet i undervisningen. Det har likevel vært vanskelig for meg som kommer fra et annet sted i landet å finne fram til disse personer."

Dette "lofotstoffet" "fenget" godt blant elevene, mente læreren:

"Jeg har inntrykk av at elevene syntes arbeidet var artig. Selvsagt kan dette henge sammen med at det vi har gjort er noe nytt og at det ekstra engasjement kan forstås ut fra dette nye. Jeg mener likevel å tro at det er noe mer, at dette lokalstoffet stimulerer sterkere enn annet tradisjonelt lærestoff."

Læreren fortalte videre at arbeidet med lokalstoffet hadde fungert som et "bindeledd" mellom ham og elevene. Dessuten mente han at arbeidet med disse emner i vesentlig grad hadde vært med å endre "den fastlåste samarbeidsstrukturen" ved skolen.

"Når vi fikk dette "lofotstoffet" så hadde vi straks noe å prate om, noe som bandt de forskjellige faglærere mer sammen. Dette stoffet var ikke på forhånd låst fast i bestemte fagbåser og derved hadde vi et nytt grunnlag for større samarbeid over faggrensene. Vi kan nå mer fritt, og dette blir hyppig gjort, spørre våre kolleger om slike ting som "hva har du nå gjort" og "hva gjorde du med den og den delen av heftet" etc. Dette stoffet har derfor også vært med på å bryte ned noen av de skranker som er mellom eldre og yngre lærere her ved skolen."

6.34 Synspunkter fra en lærer som selv er fra skolestedet

Læreren hadde valgt å arbeide med stoff fra hefte nr. 2, "historieheftet". Selv mente læreren at det var naturlig å starte opp med historiedelen på 7. årstrinn. Historien var som oftest godt egnet til å motivere elevene til arbeid med mer lokalt stoff. I hovedsaken var det blitt brukt timer fra samfunnsfag og norsk, ca. 35 timer tilsammen.

"Arbeidsboka" hadde vært et nyttig hjelpemiddel, fortalte læreren. Når det gjaldt arbeidsmåten, så hadde læreren brukt, som han selv sa det, "den gode, gamle klasseundervisningsmetoden". Heftet var blitt brukt mest som lærebok og læreren hadde fulgt heftets disposisjon. I tillegg til heftet hadde klassen arbeidet med Bojers "Den siste viking".

Læreren hadde brukt en del supplerende stoff. Dette stoffet hadde han selv samlet inn og bearbeidet. Det hadde kostet ikke så rent lite merarbeid, "men det var verdt dette arbeidet", hevdet han. Elevenes interesse for dette stoffet hadde vært helt på topp, og denne interessen kom av at elevene kjente seg igjen og følte tilhørighet til det lærestoffet de arbeidet med, mente læreren. Læreren mente at slikt lokalt stoff ble spesielt godt mottatt av de svakere elevgrupper. "Nå fikk de endelig sjansen til å arbeide med noe som de hadde like gode forutsetninger for som de andre", sa læreren blant annet. Denne iveren for lokalstoffet hos de "svake" elevene måtte en også se i sammenheng med at arbeidet med slikt lokalt stoff ikke ble evaluert på samme måte som annet mer "pensumpreget" lærestoff. Det ville være, hevdet han, unaturlig å sette karakterer på slikt arbeid. Evalueringen måtte mer forekomme i form av f.eks. å bedømme arbeidsbøker og vurdere engasjement og interesse for oppgavene.

6.35 Vi intervjuer en lærer som er fra Lofotregionen

Vi spurte først læreren hvilke av heftene han hadde brukt, hvorfor han hadde valgt dette stoffet og i hvilken grad det hadde vært nødvendig å supplere med mer lokalt preget stoff.

"Jeg har brukt artiklene i hefte to. Stoffet synes å passe godt på 7. klassetrinn. For øvrig har jeg valgt dette heftet for å kunne samarbeide med klasseforstanderen for parallellklassen. Dette samarbeidet har vært til stor fordel for meg fordi den andre læreren er fra stedet selv og derved har fungert som en viktig ressursperson. Når det gjelder supplerende stoff, så har vi ikke funnet annet enn det som vi kan bruke fra dagspressen. Både elevene og jeg har vært oppmerksom på stoff i avisene om Lofoten. Jeg mener nok at det er nødvendig å supplere med en del lokalt stoff for ordentlig å få "gløden" opp hos elevene."

Hva er ditt inntrykk av elevenes interesse for dette stoffet?

"Det viste seg at elevinteressen ble langt større enn jeg hadde ventet meg denne. Dette gjaldt såvel for guttene som for jentene. Det har ikke vært noen som helst problemer å få elevene med på arbeidet med stoffet. Jeg kan her som et a propos nevne at en elev i klassen min kom på skolen og fortalte at han ikke hadde fått gjort leksene "fordi han pappa hadde lest i heftet hele kvelden". Når det gjelder elevenes engasjement for øvrig, så synes guttene i klassen å ha vist større interesse for dette stoffet enn jentene. Svake elever har vært lettere å få med i arbeidet med typisk lokalt stoff. Jeg kan nevne at vi her i klassen har en elev som normalt er svært urolig i timene. Da han fikk arbeide med emnet "Lofotbåter" ble det plutselig en annen gutt. Jeg kjente nesten ikke eleven igjen, så ivrig ble han."

Når det gjelder arbeidet med den videre utforming og bearbeiding av disse heftene, hvilke endringer mener du er nødvendige?

"Først og fremst har jeg savnet flere gode illustrasjoner. Når det gjelder heftene generelt, må det utarbeides flere og mer elevtilpassede arbeidsoppgaver. Jeg har videre savnet generelle metodiske råd og vink om hvordan en kan legge opp dette stoffet i undervisningen. Hvis jeg får flere ønsker, så måtte neste bli at det ble utarbeidet en del slides-serier som kunne brukes som motivering for arbeidet eller som kunne være med på å binde stoffet i heftene sammen. Jeg mener at lærerne her må få tips, råd og vink. Veiledninga må ikke komme i form av en "rettledning" eller "kokebok". Det er svært viktig at ikke lærerne programmeres, men at de får et idétilfang som de selv kan arbeide videre ut fra. Det må absolutt bli gitt stort spillerom til den enkelte lærer og klasse til å utforme oppgavene selv."

6.4 En skole som ikke har fast skyssordning

6.41 Om skolen

Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole. Den ble bygd i 1966 og tatt i bruk skoleåret 1966/67. Den tidligere skoleordning var 6-delt barneskole pluss obligatorisk framhaldsskole fra 1955. Før den tid hadde framhaldsskolen vært frivillig.

Gjennomsnittlig elevtall de siste fire årene har vært ca. 150. Inneværende skoleår har skolen 147 elever. Dette skoleåret er det 14 lærere tilsammen ved skolen (inklusive time- lærerne). Styreren forteller at lærerkollegiet i de siste årene har vært relativt stabilt, mens det i årene før har vært en god del utskifting. Skolen har tilsammen ni klasser med en førskoleklasse.

Denne skolen har ikke skoleskyss bortsett fra en skyssordning med drosje. Denne skyssordningen gjelder for barneskolens 1.-4. klasse og benyttes kun på dager med ekstra dårlig vær.

6.42 Generelt om arbeidet med lokalstoffet ved skolen

Vi starter ut med å gi noen glimt fra arbeidet ved denne skolen skoleåret 1974/75. Kontaktlæreren for "Lofotprosjektet" forteller:

"De klassetrinn som har vært engasjert i forsøkene er 7., 8., og 9., men det er 8. klasse som har arbeidet mest med lokalstoffet. I 7. og 9. klasse har vi hovedsakelig forsøkt å parallellkjøre emner fra "Lofotprosjektet" med fagene geografi, samfunnsfag og historie, dvs. en slags integrering. I 8. klasse har vi - i tillegg til det som allerede er nevnt - drevet en del gruppearbeid der vi har forsøkt å tilpasse arbeidsopplegget etter de ulike elevnivåer. Dette gjelder for faget norsk. De som har hjelpeundervisning i norsk i 8. klasse har bl.a. laget et gruppearbeid om fuglelivet i Lofoten. De andre har laget et godt gruppearbeid om Lofoten før og nå - for å belyse det samfunn fiskerne i Johan Bojers "Siste viking" møtte - og ville ha møtt i dag. Stort sett har vi plukket litt stoff fra antologien "hist og pist". Fra og med neste skoleår, har vi her ved skolen funnet å prioritere

arbeidet langt sterkere. Kontaktlæreren har fått 2 timer nedsatt lesetid til å planlegge og organisere denne undervisningen. I tillegg har en annen lærer fått 2 timer pr. uke (sammen med elevene for å lage dias - AV-serier om stedet)."

Hva har så lærerne ved denne skolen gjort i år, skoleåret 1975/76? Vi er spesielt interessert i dette da denne skolen har gitt arbeidet med lokalstoffet forholdsvis høy prioritet, i det to av lærerne har fått 2 timer nedsatt lesetid hver til planlegging og tilrettelegging av en mer lokalsamfunnsentrert undervisning. Den nye ressurs i form av bedre tid - det at noen lærere får tid innen de ordinære rammer for undervisningen til å organisere denne undervisningen vil, kunne vi forvente, føre til større aktivitet og virke stimulerende på arbeidet. Vi kunne også forvente at flere lærere brukte mer tid i år til å ta opp i undervisningen og bruke stoff hentet fra nærmiljøet. Denne forventningen har sin bakgrunn i ønske fra lærerhold om å få et "puff" - et følt behov for at det er noen ved skolene som har tid til å planlegge og sette i gang nye tiltak (se kap. 5 s.). Vi spurte kontaktlæreren vår ved denne skolen om realiteten var i tråd med forventningene.

Kontaktlæreren fortalte at han selv hadde hatt tro på at når to lærere (deriblant han selv) hadde fått nedsatt lesetid til denne virksomhet, så måtte det vel "bli sving på sakene".
- "Men", sa han,

"det faktiske forhold er at vi i år har gjort mindre enn i fjor. Jeg vet ikke hva dette kommer av. Jeg har forsøkt etter beste evne å stimulere til større aktivitet, men vi ligger etter fjoråret i arbeidsmengde og innsats hva gjelder arbeid med dette lokalstoffet. Mye av årsaken ligger nok i det forhold at vi ennå ikke har fått tilsendt de nye bøkene. De "gamle lefsene" fra i fjor ligger der på materialrommet, men i år har de ikke lenger nyhetens verdi. Det er mulig at det er en skinn-forklaring, men lærerne sier selv at grunnen til at de ikke har startet opp ennå, er at de venter på de nye bøkene. Selv tror jeg at det blir en helt ny giv når bøkene kommer. Like etter jul fikk vi hefte en og to, og da var det tydelig at lærerne ble interessert."

Kontaktlæreren fortalte videre at det hadde vært vanskelig å "puffe på" i noen særlig grad tidlig på høsten i det heftene

ikke var kommet ennå. Han mente det var mer gunstig å vente til alle fire bøkene var ferdig. Dette synspunkt hadde nær sammenheng med at det var flere nye lærere ved skolen, lærere som var nyutdannet, eller manglet godkjent utdanning. Disse lærerne, mente vår kontaktmann, hadde mer enn nok med å sette seg inn i "alt det nye ellers", og det var gunstig å vente en tid før man tok fatt på disse oppgavene for alvor. Kontaktlæreren så heller ikke bort fra at flere lærere stilte seg likegyldig til dette lofotstoffet.

En annen årsak til at det var så vanskelig å få arbeidet startet opp var, mente kontaktlæreren, den generelle motstand mot alt det nye, alle "omkalfatringer" av lærernes arbeidssituasjon. "Men", forsøkte jeg, "vi i prosjektgruppen har jo aldri forsøkt å legge press på lærerne, forsøkt å få de til å legge om sine rutiner."

"Det er bare det at vi lærere nå, tror jeg, har begynt å plante hælene i bakken i protest mot alle rundskrivene og direktivene ovenfra. Vi har opparbeidet en generell holdning mot nye endringer, og jeg tror at mange lærere ville ha vært mer aktivt med i prosjektet om det ikke hadde vært for den skiftende og ustabile arbeidssituasjonen vår",

svarte han blant annet.

Hva vil skje når vi i prosjektgruppen trakk oss ut? Her mente kontaktlæreren at arbeidet med lokalstoffet ville fortsette. En forutsetning for at lærerne skulle kunne bruke artikkelsamlinga var, trodde han, at "Idéboka" ble en realitet.

"Slik som stoffet i antologien nå er, kvier lærerne seg for å bruke dette. Det koster en del merarbeid for å tilrettelegge dette for undervisning. Når Idéboka kommer, vil lærerne kunne bruke dette stoffet på lik linje med annet stoff, og da vil det bli tatt i bruk av langt flere lærere",

sluttet han.

Vi gjør et "hopp" og hører hva kontaktlæreren forteller våren 1976, etter at lærerne har fått tilsendt noen eksemplarer av den midlertidige utgaven av Idéboka:

"Selv om man stort sett må si at lærerne ved skolen har stilt seg positive til bruken av "Lofotbøkene",

har jeg tydelig kunnet registrere divergerende holdninger. Kanskje kan man dele lærerne inn i tre kategorier - sett på bakgrunn av holdninger til "Lofotbøkene".

- 1) De lærere som er så entusiastiske at lokalt stoff er blitt integrert i undervisningen fra det øyeblikk de første hefter forelå.
- 2) Lærere som ser det positive i det å bruke lokalt stoff, men som synes integrering byr på for stor belastning og av den grunn kvier seg for å bruke "Lofot bøkene".
- 3) Lærere som verken har en positiv eller negativ holdning til stoffet. Disse stiller seg mer eller mindre likegyldig til lokalt/regionalt stoff.

Undervisning i forbindelse med "Lofot - bøkene" ble tatt opp som eget emne på en planleggingsdag den 2. april 1976. En stor del av tiden ble brukt til å gjøre seg kjent med de nye tekstbøkene og den nye idéboka.

Etter en del diskusjon etterpå kom det fram at samtlige lærere ønsket et fast antall timer avsatt til bruk av "Lofotbøkene". Det som imidlertid er det mest interessante i denne sammenheng, er at det syntes som om min tidligere kategorisering av lærerne ble gjort til skamme. Samtlige lærere viste en enhetlig entusiasme. Dette skyldes etter min mening to faktorer:

- 1) Idéboka (som fikk meget god kritikk) ble oppfattet som det den var ment å være: En hjelp til å bruke stoffet.
- 2) At man får et fast antall timer til bruk av "Lofotstoffet".

Disse to faktorer gjør at jeg sitter igjen med en følelse av at de mange lærere som før så på "Lofotenstoffet" som et "nødvendig onde" i dag ser fram til å bruke stoffet."

Etter drøftinger lærerne i mellom ble følgende enstemmige vedtak fattet i lærerråd:

"Lærerne ved skolen går enstemmig inn for at det fra skolestart 1976/77 blir avsatt faste timer til bruk av "Lofotenbøkene" 1-4. Grunnen til at lærerne ønsker egne timer til regionalt og lokalt stoff, er at man mener undervisningen på denne måte blir metodisk enklere og mer oversiktlig.

Man forutsetter at undervisningsåret starter med "Lofotenstoffet" slik at elevene i størst mulig grad går fra det kjente til det ukjente.

Det er også vedtatt at skoleåret starter med en planleggingsdag. I tillegg til de emner som måtte bli tatt opp på en slik planleggingsdag, skal ovenfornevnte vedtak gjøres kjent for nye lærere. Faglærerne

som skal bruke "Lofotenbøkene", kommer dessuten sammen for å diskutere hvilke emner/artikler den enkelte lærer skal bruke i undervisningen.

Timefordelingen for de enkelte fag er foreslått etter følgende tabell (antall timer i ett undervisningsår):

Tabell 1. Timefordel.	7.klasse	8.klasse	9.klasse
Geografi	10 t	10 t	10 t
Samf.lære + hist.	10 t	10 t	10 t
Naturfag	20 t	20 t	0 t
Norsk	0 t	10 t	20 t
Kristendom	5 t	5 t	5 t
Sum	45 t	55 t	45 t "

6.43 Klasseforstanderen for en 7. klasse kommenterer

Læreren for en 7. klasse sa dette om hvorfor han hadde begynt å arbeide med stoff fra nærmiljøet:

"Jeg oppdaget tilfeldig at ingen, absolutt ingen, av elevene i klassen hadde kjennskap til stedets lokalhistorie. La gå at disse elever har sine besteforeldre i institusjoner og selv sitter klistret foran TV-skjermen - men denne observasjonen forbauset meg virkelig."

Læreren hadde så tatt opp dette emnet i klassen og spurt elevene om de kunne tenke seg å arbeide med mer lokalt stoff, og "svaret ble et stort ja", fortalte han. Denne klassen var i følge læreren kjent som ekstra vanskelig. Resultatet av arbeidet ble likevel positivt. "Jeg tør påstå at stoffvalget ble en direkte suksess", sa han.

Etter denne oppdagelsen ble lokalt stoff "brukt som drops" når klassen ble urolig og vanskelig å hanskkes med. Læreren sa at de verste "blåserne" var med så snart en berørte visse emner fra det nære miljø, som f.eks. fuglefangst før i tida.

Vanskene i første rekke var at det manglet stoff som kunne brukes mer direkte i undervisningen. Lofotheftene var et viktig supplement, men de var etter denne lærerens mening for

regionale i sin karakter og hadde bare i mindre grad med emner som var særlig aktuelle for skolen. Dessuten hadde læreren liten tid til å bearbeide dette stoffet. Da han selv hadde interessert seg for den lokale historie hadde han likevel "en del stoff i hodet" som han kunne bruke som grunnlag for diskusjon og samtale med elevene. Han hadde snakket om fuglefangst og fiske før i tida, om gamle hustufter og gårdshauger, om stedsnavn, om bosettingsmønster, økonomi, kirkens historie, om husmennene og presten m.m. Med utgangspunkt i disse utgreiingene kom så samtalen i gang "og" - sa læreren - "nå fikk jeg for første gang i denne klassen til en skikkelig diskusjon. Jo dette var en viktig og overraskende oppdagelse for meg. Det er klart at jeg skal arbeide mer med disse emnene i år og i årene framover", sluttet han.

6.44 "Den største vansken var at jeg var ukjent på stedet"

Læreren begynner med å fortelle at det var eventyrlysten som drev henne nordover og "at det siste også er en indikasjon på at det læres for lite om Nord-Norge i skolene sørpå. Noe må jo være riv, ruskende galt når en som jeg, med solide bonderøtter, drar på "oppdagelsesferd" i sitt eget land."

Læreren fortalte at hun hadde brukt mest stoff fra Lofot-antologiens hefte nr. 4 samt noe stoff fra hefte nr. 2 i 8. klasse. Jeg spurte om hvilke alternative valgmuligheter hun hadde hatt, og fikk dette svaret:

"Så vidt jeg har greid å bringe på det rene, finnes det ikke noe egentlig alternativ til disse heftene om Lofoten som egner seg til skolebruk. Når jeg sier dette, så ser jeg selvsagt bort fra de lærere som sitter med "innebygde" kunnskaper på disse områdene. Jeg sikter her til lærere som selv er vokst opp i regionen og som kanskje er spesielt interessert i f.eks. lokalhistorie, regionens plante- og dyreliv, næringsgreiner, topografi m.v."

Den største vansken for å komme i gang var å vite hvordan en skulle finne fram til stoff som var egnet til undervisningen. Her var det, i følge læreren, et handicap å være "søring". Stedet var nytt og det var vanskelig å finne fram til gode

eksemplere fra lokalmiljøet som kunne "motivere elevene til å starte ut med glød". Læreren pekte videre på faren for at "nylæreren" ble så oppslukt av stoffet og detaljer i dette selv at han glemte det egentlige perspektiv for arbeidet. Læreren la kanskje opp til en undervisning med et innhold som han selv syntes var interessant, men som for elevene var dagligdags og trivielt. Uten å kunne relatere dette stoffet til en videre sammenheng kunne undervisningen lett bli mindre vellykket.

Læreren fortalte at hun hadde hatt store forventninger i startfasen. "Dette var liksom noe jeg alltid har ønsket å gjøre. Det avgjørende "puffet" fikk jeg da jeg så lofothefene nede på materialrommet og hørte mer om dette "Lofotprosjektet". "Men", føyer hun til, "målsettingen var svært diffus, nesten til sammenligning med et barn som har et fat kaker foran seg og som ikke riktig vet hvilken sort det først skal velge."

Denne læreren hadde en gruppe 8.-klasseelever, i alt seks, og gruppearbeid ble den naturlige arbeidsmåte. Læreren fortalte at det største problemet i starten var at elevene "helt manglet evne til selvstendig arbeid. Jeg opplevde det nærmest som et krav fra elevene at jeg skulle finne fram til, bearbeide og "mate" dem med lærestoff."

Et annet problem var timeplanen. Av timer som "passet" til dette stoffet hadde hun bare norsk. Hun mente at mange problemer ville vært løst om hun også hadde hatt timer i forming og/eller O-fag. Faglærersystemet var en klar ulempe, mente hun.

"Både styreren og lærerne er greie, men vi har liksom ikke fått til noe egentlig samarbeid", fortalte læreren. "Pensum sto høgt hos de fleste og jeg hadde inntrykk av at det generelt var problematisk å gjøre noe nytt - noe som ikke hørte heime i rutinen. Vi kan godt si at det var et slags "pensumspøkelse" ute og gikk." Et stort ønske for neste års planlegging og arbeid med dette stoffet var at lærerne fikk i stand et større samarbeid seg i mellom. Det måtte være,

mente læreren, fullt forsvarlig å bruke én kursdag til planlegging av mer lokalt preget stoff i undervisningen. Hun pekte på at det at lærerne møttes og drøftet dette tema, kunne virke holdningsskapende, og der mer positiv innstilling fra mange læreres side ville være nødvendig. Læreren mente at mange lærere, for mange, var alt for lite bevisstgjort med hensyn til verdien av å ta opp i undervisningen mer lokalt stoff.

"Jeg er ikke sikker, men jeg tror at en del lærere innerst inne ser på dette med "Lofotprosjektet" som noe utenom - noe man gjør for å være høflig - og noe man raskt gjør seg ferdig med for å komme i gang med "noe ordentlig"."

"Noe av samme holdningen kan vi også spore hos foreldrene", fortalte denne læreren. Dersom en lærer brøt med rutinen og tok elevene med seg ut av skoleportene og ned til fjæra eller andre ekskursjonsmål i nærmiljøet, så ville nok en del foreldre begynne å prate om "lettvint undervisning" og "turundervisning"! Læreren trodde at det ville ta tid før foreldrene aksepterte "ekskursjoner" og "uteundervisning" som like god undervisning som den som foregikk innenfor skolens fire vegger. "Og", føyde hun til, "dette gjelder ikke bare foreldrene. Jeg har også inntrykk av at mange lærere ser på dette med ekskursjoner som å ta for lettvint på undervisningsoppgavene."

Elevene ble etter en tid "glødd" for dette stoffet og det ble lettere å arbeide med lokalt stoff. En stor fordel her var det, i følge læreren, at denne skolen ikke hadde skyss-elever. Samtlige elever kjente til stedet og en slapp denne "spredningen" i elevenes bakgrunn. Læreren fortalte i denne forbindelse at hun hadde arbeidet ganske mye med å finne balanse mellom typisk regionalt og typisk lokalt stoff og påpekte betydningen av å orientere det lokale stoffet stadig mer utover mot regionen og landet for øvrig. Noe provoserende la hun til:

"Hvis en bare velger typisk lokalt stoff, så kommer en vel egentlig ikke lenger her enn når en sitter med sørnorsksentretre lærebøker. Jeg tror at lokalt stoff i skolen er svært viktig, men vi må alltid tenke på å rette blikket lenger ut enn akkurat det lille samfunnet vi til daglig rører oss i."

6.45 "Det at jeg selv er fra stedet har vært til stor hjelp"

Læreren for en 8. klasse hadde organisert undervisningen i norsk i form av et gruppearbeid. Gruppearbeidet varte ca. en måned og samtlige norsktimer var blitt brukt. Emnet var hentet fra Johan Bojers bok "Den siste viking", og i dette gruppearbeidet hadde læreren brukt stoff fra samtlige av lofotheftene.

Læreren mente selv at det alt i alt hadde vært et vellykket gruppearbeid. Elevene arbeidet to og to sammen. De fleste elevene mente dette var artig, fortalte læreren. Selv om produktet ikke ble så strålende, så virket denne nye innfallsvinkelen til stoffet engasjerende, mente han videre. Jeg spurte læreren om hvilke fordeler det var for å planlegge og gjennomføre et gruppearbeid at alle elevene var fra samme sted. Læreren understreket betydningen av at elevene snakket "samme språk" og hadde tilnærmet samme bakgrunn. Dette forhold lettet arbeidet med å gjennomføre et gruppearbeid, sa han.

Det største problemet var at så snart elevene møtte vanskelig stoff, så ble det mye avskrift av bøkene. Neste gang skulle læreren legge mer arbeid på selv å bearbeide dette stoffet, og en neste gang skulle det bli for "dette gruppearbeidet ga mersmak".

Hva var så grunnen til at denne læreren hadde valgt å arbeide mer med lokalt preget stoff? "For det første", fortalte han,

"er jo vi lærere interessert i at elevene skal lære mest mulig. Når det gjelder metode, så er det jo absolutt en fordel å ta utgangspunkt i de ting som er kjent, forhold som står nært for elevene. For det annet er jeg, som selv er fra stedet, opptatt av det rent kulturelle - opptatt av å gi elevene gjennom undervisningen noe som de kan identifisere seg med."

Trodde så denne læreren at det å ta opp mer lokalt preget stoff i undervisningen kunne gi seg utslag som for eks. at flere ungdommer enn ellers ville komme tilbake til stedet? "Selvsagt tror vi det", var svaret,

"men vi regner ikke med at denne nye giv når det gjelder endring av skolens innhold skal gi øyeblikkelige

resultater. Kanskje kan vi se resultater om 5 eller 10 år. Vi merker jo tydelig at ungdommen her i "Lofoten" nå ser på sitt heimsted noe annerledes enn vi gjorde for noen år tilbake. Det har skjedd en positiv utvikling i innstilling, og jeg er ikke i tvil om at dette arbeidet med å gi skolen et mer lokalt preg vil være med å påskynde utviklinga."

Det tredje moment som læreren pekte på når det gjaldt hans motivering for å bruke mer lokalt stoff, var at dette stoffet var sterkt kontaktskapende - skapte større kontakt mellom lærer og elev, og som en konsekvens av dette, større kontakt mellom skole og heim. "Nå får vi stadige situasjoner der elevene selv forteller."

Læreren mente videre at dette stoffet også la kimen til en arbeidsmåte der elevene selv var mer aktive. Han mente at dersom elevene skulle være aktive, så måtte de få arbeide med stoff som engasjerte og stimulerte til aktivitet, og nettopp det mer regionalt og lokalt pregede lærestoffet var medvirkende til større elevengasjement.

"Men dette forhold, det at stoffet egner seg spesielt godt for mer elevaktive arbeidsformer, kan nettopp være et stort problem for mange lærere - lærere som har arbeidet etter "klasseundervisningsprinsippet". Nå blir det plutselig en ny situasjon i klassen, og jeg vet at flere lærere synes det er vanskelig å legge om arbeidsmåten og her kan det oppstå en konflikt."

Hva med flere ekskursjoner? Hva ville f.eks. foreldrene si dersom lærerne tok klassen med seg ned til fjæra, ut til en holme eller på fjellet etc. og brukte flere timer enn det som var vanlig til slike ekskursjoner? Læreren var enig i at det var naturlig å "gå ut av skoleporten" i kanskje større grad når en arbeidet med stoff fra det lokale miljø. "Mye av stoffet ligger jo i "ren form" rundt omkring. Det er jo bare å gå ut til det", sa han blant annet. Men hvordan ville en slik ny vektlegging av arbeidsmåte bli mottatt av foreldrene? "Dessverre har foreldrene her den oppfatning at en elev kun lærer på skolen", hevdet han. "For noen år siden", fortalte han videre,

"ble en lærer her ved skolen kritisert for å ta elevene med seg på studietur ned i fjæra, og jeg er ikke i tvil

om at dersom vi som lærere ønsker å gå mer ut og legge undervisningen "dit hvor stoffet er", så vil vi få foreldrereaksjoner mot denne arbeidsform. Jeg tror neppe at denne læreren ville bli ansett som en god og drivende lærer. Undervisning i foreldrenes øyne er å lære fra boka. Foreldrenes innstilling blir derfor en klar hemsko for den læreren som ønsker å drive mer utadvendt. Vi ser denne tendensen klart i forbindelse med arbeidsuka. Jeg tror at mange av foreldrene ser på dette som en ferie, ikke som et seriøst forsøk på å føre elevene inn i arbeidslivet. Og forresten", føyde han til; "vi skal ikke se bort fra at foreldrene har noe rett i dette og. Vi må huske på at disse elevene springer ned til kaia og ombord på båtene så snart skolen er slutt. De får på denne måten en god innføring i arbeidslivet på stedet og rikelige muligheter til å prøve arbeidet selv. Ut på våren, når været er bra, er også mange elever med ut på feltet. Denne arbeidsuka kan derfor virke som noe kunstig, og jeg tror at en ytterligere utvidelse av slike alternative undervisningstilbud kan få en negativ mottakelse av flere av foreldrene."

Når det gjaldt foreldrereaksjoner på arbeidet med Lofotprosjektet, så hadde læreren orientert om tiltaket på et foreldremøte. Bare et fåtall av foreldrene hadde vist særlig interesse. De reaksjonene som var kommet på arbeidet hadde vært positive. "For øvrig er foreldrene lite interessert i hva skolen bedriver", sa læreren.

I dette kapitlet har vi gitt en del kasuistiske beskrivelser fra arbeidet med mer lokalt preget stoff ved de skoler som er med i "Lofotprosjektet". Disse spredte glimtene vil også være med å danne en mer konkret ramme for de tre neste kapitlene. I det følgende kapittel gir vi noen "tverrsnittsbeskrivelser" fra arbeidet med lofotstoffet.

7. Arbeidet med lokalstoffet - "tverrsnittbeskrivelser" og kommentarer

Under dette kapitlet vil vi ta med noen oversikter som viser hva lærerne har valgt av stoff for en mer regionalt og lokalt preget undervisning. Vi har oppmerksomheten spesielt rettet mot "lofotheftene" og bruken av disse, men forsøker samtidig å se dette stoffet i relasjon til annet stoff som lærerne velger for denne undervisningen. Videre ser vi nærmere på hvilke fag lærerne har valgt og hvor mange timer de har brukt til de ulike opplegg. Mange av oversiktene går dessuten mer på hvordan dette stoffet er blitt organisert i undervisningen. Til slutt tar vi kort med noen oppsummeringer som viser hvordan elevene og foreldrene har reagert på lokalstoffet og arbeidet med dette i skolen.

1.1 Valg av lærestoff

Tabell 2. Våren 1974.

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Antologien				Supplerings- stoff	Merknader. Evt. hvilket tilleggs- eller supplerende stoff
			I	II	III	IV		
Kabelvåg	1	7.		X		X	Aviser	
	2	7.		X		X	Andre bøker/tidsskrifter	
	3	8.	X				Stoff nok i heftet	
Sørvågen	1	7.		X		X	Aviser - muntlige overleveringer	
Flakstad	1	7.		X		X	Museumsbesøk - ekskursjoner	
Bøstad	1	8.	X	X			Kommer senere - vannprøver	
Røst	1	7.		X			Nødvendig, egnet stoff, men vanskelig å finne	
Værøy	2	7.		X		X	Bøker (fra Røst-historien)	
	1	7.		X		X	Nødvendig. Vanskelig å finne. Muntlig stoff	
			2	8	1	6		

1
9
8
1

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Antologien				Supplerings- stoff	Merknader. Evt. hvilket tilleggs- eller supplerende stoff
			I	II	III	IV		
Kabelvåg	1	9.	X			X	X	"Rorbua", diverse artikler, lærebøkene
	1	8.	X		X	X	X	Bøker, utstillinger
	2	7.				X		Ikke nødvendig
	3	8.9.	X		X	X	X	Diverse
	4	7.		X		X		Ønskelig
	5	8.	X	X		X	X	Slides - bilder
Bøstad	6	7.8.9.	X		X	X	X	Bøker, AV-midler
	1	8.		X		X	X	Lærebøker, andre bøker, slides, billedbok
	2	7.		X		X		Ikke nødvendig
Værøy	3	7.	X		X			"
	1	6.				X	X	"Rorbua", "Med tørrfisk til Bergen"
	2	8.		X		X	X	Fra bygdeboka, AV-midler
	3	7.		X		X	X	Bøker, artikler
	1	8.9.		X		X	X	Utstillingen "Nord-Norge gjennom 1000 år"
Røst	2	8.			X	X	X	Aviser, bøker
	3	7.				X		NB! Lokalt stoff (ingen av heftene)
	4	7.8.9.	X		X	X	X	Aviser, bøker, div. artikler, annet
	1	8.				X		Diverse aviser
Sørvågen	1	8.				X		
	2	7.				X		
Sum	19		7	13	5	12	12	

Kommentar

Det går fram av oversiktene at lærerne skoleåret 1973/74 stort sett har valgt å bruke stoff fra hefte nummer to, historie, lokalsamfunnskunnskap. Videre ser vi at det for det meste er blitt arbeidet med stoffet på 7. årstrinn. Året etter er situasjonen en noe annen. Nå er flere hefter tatt i bruk og vi får en større spredning i valg av innhold. Vi noterer oss at historiestoffet er mye i bruk på 7. årstrinn også dette året.

Vi spurte lærerne om hvorfor de hadde valgt å starte ut med den historiske delen. Noen lærere fortalte at de hadde ønsket å finne stoff som kunne være med på å motivere elevene for arbeid med emner hentet fra det nære miljø, og de hadde vurdert det slik at historieheftet passet best til dette. Dette stoffet var best egnet i en introduksjonsfase der målet var å få en større vektlegging på en lokalsamfunnsentrert undervisning. Andre lærere mente at dette stoffet dannet et naturlig grunnlag for arbeidet med det øvrige stoff i heftene. En del lærere sa at de hadde brukt stoffet fordi den lokale historie var det første de tenkte på i forbindelse med mer lokalt preget stoff.

Når det gjaldt valg av stoff generelt, så svarte de fleste lærerne at de hadde valgt det som falt naturlig inn i den øvrige delen av pensum. Stoffvalget fra antologien avhang videre av hvilke fag læreren hadde i klassen og hvilket klasses-trinn han hadde undervisning på. Ved en skole hadde lærerne også brukt en av planleggingsdagene til å drøfte hvilke emner de forskjellige lærerne skulle ta fatt med for å kunne få i stand et bredest mulig samarbeid og best mulig samkjøring av oppleggene.

En lærer fortalte at han hadde valgt å arbeide med dette stoffet mest fordi han ønsket å gi en relativt stor gruppe svake og lite skolemotiverte elever mer konkret og "jordnært" stoff å arbeide med. I tillegg til dette motivet, så hadde han valgt dette stoffet fordi han selv hadde lyst å lære mer om regionen og om lokale forhold.

Klasseforstanderen for en 8. klasse ved en annen skole hadde valgt å bruke mer lokalt stoff fordi hun syntes de lærebøkene som skolen brukte i samfunnsfagene var for generelle og der- ved lite aktuelle for de fleste elevene. Dette lokalstoffet ble derfor et brukbart supplement til læreboka.

En lærer i samfunnsfag i en 7. klasse forklarte at han hadde valgt å arbeide med dette stoffet fordi han mente det lenge hadde vært et savn i skolen å gi elevene anledning til å lære mer om det nære miljø. Denne læreren hadde ingen "skrup- ler" med å kutte ut læreboka til fordel for mer lokalt preget stoff. Læreren sa blant annet:

"Det er nå på tide å bevisst gå inn for å lære elevene å bli glad i sitt heimsted. Slik som situasjonen nå er, føler mange elever at disse småbygdene og det å leve og bo i dem er mindreverdige i forhold til å bo i andre mer urbane strøk av landet. Vi som lærere må derfor legge mye større vekt enn det hittil har vært vanlig på å hjelpe elevene til å utvikle sansen for nærsamfunnet."

Svært mange av lærerne begrunnet sitt valg i forbindelse med en større vektlegging på regionalt og lokalt stoff med at de ønsket at elevene skulle få større interesse for heim- stedet. Vi har trukket ut et av lærersvarene som synes å gi et dekkende bilde for denne lærergruppens vedkommende.

"Man ser vel ikke bort fra den baktanke at man skal drive litt PR-virksomhet for elevene for det sted de bor på. Selvfølgelig er det helt urealistisk å tro at det ikke skal skje ei fraflytting, men man har vel kanskje hatt i bakhodet at når elevene kommer til et annet sted, så skal de vite litt mer om heim- stedet sitt slik at de har en plattform å stå på, og de skal vite at kultur ikke bare er bondestua på Øst- landet, men også rorbua i Lofoten. Samtidig tenker man på det pedagogiske prinsipp om å bruke eksempler fra nærmiljøet og gå fra det kjente til det ukjente. Dette gjelder jo i ungdomsskolen selv om vi helst snakker om det i forbindelse med barneskolen, men det gjelder jo her også. Det er vel et sparsomt brukt prinsipp i ungdomsskolen, men det er vel for det første fordi vi har "turistlærere" og for det andre dette med den tradisjonelle holdning til lære- boka."

Vi ser at lærernes begrunnelser for arbeidet med lokalstoffet varierer ganske sterkt. Noen lærere ønsker å bruke dette

stoffet for å gi en spesiell gruppe elever et bedre tilbud innenfor o-fagene. Flere lærere valgte stoffet som et supplement til læreboka mens en del andre lærere igjen anså arbeid med stoffet så viktig at de la bort læreboka eller brukte denne mer som supplement i perioder av skoleåret.

Av oversiktsskjemaene ser vi at de aller fleste lærere har funnet det nødvendig å supplere undervisningen med annet lærestoff. Når vi sier supplerende stoff, så er dette litt misvisende da en del lærere har tatt utgangspunkt i lokalt stoff og mer brukt antologien som en supplerings. Hvis vi likevel holder oss til de lærere som har organisert denne undervisningen med utgangspunkt i artikler fra antologien, så viser det seg at de fleste av lærerne har brukt annet stoff som supplement. Et flertall lærere peker på at mye av stoffet i antologien er for regionalt i sin karakter for å kunne fange elevenes interesse. Det har derfor vært nødvendig å bearbeide stoffet eller finne annet mer lokalt preget stoff som en kunne knytte an til artiklene.

7.2 Fag/faggrupper benyttet til lokalundervisningen

Tabell 4. Våren 1974.

Skole	Lærer	Klassetrinn	Fag
Kabelvåg	1	7.	O-fagene
	2	7.	O-fag + norsk
	3	8.	Norsk
Sørvågen	1	7.	Klasserådstimer, norsk matematikk, fysikk
Flakstad	1	7.	Norsk, o-fag, matematikk
Bøstad	1	8.	Naturfagene
Røst	1	7.	Samfunnsfag + norsk
	2		Norsk
Værøy	1	7.	Norsk

Tabell 5. Våren 1975.

Skole	Lærer	Klassetrinn	Fag - faggruppe
Kabelvåg	1	9.	O-fag
Flakstad	1	8.	Norsk + o-fag
	2	7.	Norsk + religion
	3	8. + 9.	Norsk, samfunnsfag, religion
	4	7.	Norsk + samfunnsfag
	5	8.	Samfunnsfag + norsk
	6	7. + 8.	O-fag
Bøstad	1	8.	Samfunnsfag
	2	7.	"
	3	7.	O-fag
Værøy	1	6.	O-fag
	2	8.	Norsk - samfunnsfag
	3	7.	Historie
Røst	1	8. + 9.	Norsk
	2	8.	Samfunnsfag + religion
	3	7.	O-fag, norsk, forming, matematikk
	4	7., 8., 9.	Norsk, samfunnsfag
Sørvågen	1	8.	O-fag + norsk
	2	7.	Samfunnsfag + norsk

Kommentar

Når det gjelder valg av fag og faggrupper, så går det fram av oversiktene at o-fagene sammen med norsk er de fag som hyppigst er brukt til undervisning med emner fra og om det nære miljø. Vi ser også at kombinasjonen o-fag - norsk går igjen. Av andre fag nevnes matematikk og kristendom. Når det gjelder de sistnevnte fag, så forteller de lærere som har brukt disse timer til "lokalundervisningen", at de bare i mindre målestokk har "integrert" undervisningen i fagene. Disse timene er for det meste "lånte" timer, timer som

lærerne har brukt til f.eks. emneopplegg med stoff fra lokalsamfunnet. Den konklusjon vi kan trekke etter å ha drøftet dette tema med lærerne, er at samfunnsfagene, naturfagene og norsk synes å være de mest egnede fag å integrere denne undervisningen i. Dette er og fag som lærerne "uten alt for stor skyldfølelse" bruker timer fra til "frittstående" emneopplegg med et mer lokalt og regionalt preg. Det synes ikke å by på særlige problemer å velge bort annet mer "tradisjonelt" lærestoff i disse fagene til fordel for mer lokalt stoff. Flere lærere peker på at en f.eks. i norsk med like stort utbytte, om ikke større, kan øve inn studieteknikker av forskjellig art der en bruker lokalsamfunnsentretede innholdsvarianter. En av lærerne har også foretatt en analyse av lærebøker som skolen brukte i geografi og historie, og satt opp en oversikt med forslag til stoff i disse bøkene som kunne kuttes ut til fordel for stoff fra antologien. (Se vedlegg 15.) Når det gjelder formingsfaget, så vil en kanskje undre seg over at dette ikke er nevnt. Flere lærere har antydnet at mange artikler i antologien ville kunne egne seg ypperlig som utgangspunkt for formingsopplegg. Selv om lærerne ikke nevner formingsfaget eksplisitt, så går det fram av samtalene med lærerne at dette stoffet i stor utstrekning er blitt brukt som grunnlag for typiske formingsaktiviteter i f.eks. o-fagene. Som et eksempel her kan vi nevne arbeidet ved en av skolene der o-fags- og norsktimer ble brukt til å lage en rorbu i miniatyr.

7.3 Antall timer brukt - forslag til samlet antall timer

Tabell 6. Våren 1974.

Skole	Lærer	Klassetrinn	Timetall	
			Brukt	Forslag
Kabelvåg	1	7.	ca. 30 timer	1/3 av o-fags-timene
	2	7.	ca. 35 timer	ca. 30 timer
	3	8.	ca. 30 timer	ca. 30 timer
Sørvågen	1	7.	ca. 17 timer	Vanskelig å si - mer enn 20 t.
Flakstad	1	7.	ca. 20 timer	Vanskelig å si - mer enn 20 t.
Bøstad	1	8.	ca. 20 timer	Så ofte det er mulig
Røst	1	7.	Vanskelig å si	15-20 timer
	2	7.	30 timer	Mer enn 30 t.
Værøy	1	7.	15 timer	1/4 av o-fagene
Gjennomsnitt			ca. 25 timer	ca. 35 timer

Tabell 7. Våren 1975.

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Brukt	Timetall Forslag
Kabelvåg	1	9.	ca. 25 timer	30-40 timer
Flakstad	1	8.	15 timer	40-50 timer
	2	7.	ca. 15 timer	Umulig å si
	3	8.+9.	70 timer	"
	4	7.	15 timer	"
	5	8.	10 timer	40 timer
	6	7.,8.,9.	30 timer	1 time pr. uke
Bøstad	1	8.	15 timer	1/3 av s-fagene
	2	7.	6 timer	40 timer minimum
	3	7.	18 timer	40 timer eller 25% av o-fagene
Værøy	1		12-15 timer	20 timer pr. kl.
	2		20-30 timer	20-30 timer
	3		Vanskelig	1 time ukentlig
Røst	1	8.+9.	30 timer	40 timer
	2	8.	10 timer	Vanskelig å si
	3	7.	30 timer	40 timer
	4	7.,8.,9.	30 timer	50 timer
Sørvågen	1	8.	20 timer	40 timer
	2	7.	20 timer	40 timer
Gjennomsnitt			ca. 22 timer	ca. 38 timer

Kommentar

På spørsmål til lærerne om hvor mange timer de har brukt til denne undervisningen, svarer flere at det har vært problematisk å komme fram til et eksakt timetall. Dette forhold har sammenheng med at undervisningen ikke er blitt organisert i klart avgrensede emner eller konsentrert i kortere perioder. I de tilfeller der lokalstoffet er "puttet inn" i forskjellige fag, kanskje som illustrasjon eller supplement til annet stoff, og der undervisningen er spredt over et lengre tidsrom, har forslag til samlet antall timer måttet "gå på en slump". For de lærere som har organisert undervisningen i emner og konsentrert emneoppleggene i kortere perioder, har det vært noenlunde greit å holde rede på timetallet. Ut fra det som er nevnt, kan det være grunn til å streke under at disse oversiktene ikke vil være annet enn en pekepinn om hvor mye tid lærerne har valgt å bruke til "lokalundervisningen".

Når det gjelder lærernes syn på hvor stor samlet plass den mer regionalt og lokalt pregede undervisningen skal få i skolen, mener noen lærere at det er vanskelig å angi denne plassen i timer. Av de lærere som kommer med konkrete forslag, ser vi at gjennomsnittsforslagene er 35 og 38 timer for h.h.v. 1973/74 og 1974/75. Vi ser videre at lærerne gjennomsnittlig foreslår å bruke flere timer enn de har brukt. Vi vil i neste kapitel drøfte mulige grunner til denne "skjevheten".

I det følgende vil vi vise noen oversikter der vi først tar for oss organisering av undervisningen i tid. Dernest gir vi et bilde av hvor mange av lærerne som har arbeidet med stoffet som eget emne eller "puttet" det inn i de enkelte fag. Som tredje punkt vil vi ta for oss elevenes grad av deltaking i plan- og tilretteleggingsarbeidet. Til slutt kartlegges den sosiale organiseringsform i klassene under arbeidet med mer lokalt preget stofftilfang.

7.4 Organisering av undervisningen i tid

Tabell 8. Våren 1975.

Skole	Lærer	Kl.-trinn	Kortere period.	Lengre period.	Vårhalv-året	Høsthalv-året	Hele året
Kabelvåg	1	9.	X		X		
Flakstad	1	8.	X				
	2	7.		X	X		
	3	8.+9.					X
	4	7.	X	X	X		
	5	8.	X				X
	6	7.,8.,9.					X
Bøstad	1	8.		X		X	
	2	7.	X		X		
	3	7.	X				X
Værøy	1	6.	X		X		
	2	8.					X
	3	7.		X			
Røst	1	8.+9.	X		X		X(8)
	2	8.	X		X		X
	3	7.			X		X
	4	7.,8.,9.	X		X		
Sørvågen	1	8.	X			X	
	2	7.	X			X	
			12	4	9	3	8

Kommentar

Vi ser av oversikten for skoleåret 1974/75 at lærerne har arbeidet med dette stoffet både i kortere perioder av året og over lengre tid. De aller fleste har imidlertid valgt å legge denne undervisningen til vårhalvåret. Mange lærere begrunner dette med at "lofotheftene" ikke var ferdig til skoleårets begynnelse. Et kanskje viktigere argument er at flere

lærere fant det gunstig å legge "lofotundervisningen" til "fiskesesongen". Noen lærere hadde hatt gode erfaringer med å bruke ca. 14 dager av undervisningstida før sesongstart til å arbeide med artikler i heftene og stoff forøvrig som omhandlet fisk og fiske. Lærerne ved en av skolene fortalte at de i februar og mars hadde kuttet ut mye av den tradisjonelle undervisningen (i o-fag) til fordel for den mer lokalsamfunnscentrerte. De hadde gjort dette fordi erfaringen ellers var den at det var svært vanskelig å arbeide med tradisjonelt o-fagsstoff i "høysesongen" for skreifisket. Lærerne fortalte at mange av elevene, særlig guttene, hadde spesielt stort fravær i denne tida og at disse elevene så på skolen og undervisningen som en direkte plage. De fortalte videre at dette lofotstoffet hadde gitt en "helt ny giv". Det var lettere å motivere visse elever til arbeid med dette stoffet.

Erfaringene med å "spre" undervisningen over hele året var stort sett positive. Derimot mente en del lærere at sterk konsentrering av lokalundervisningen kunne slå negativt ut. De fortalte at mange av elevene gikk trøtt på slutten av perioden og ønsket seg tilbake til læreboka. Flere lærere stilte også spørsmålsteget ved nytten av å organisere lokal- og regionalundervisningen i egne emner, løsrevet fra skolens innhold forøvrig. Andre lærere som hadde konsentrert denne undervisningen i kortere perioder, hadde bare hatt positive erfaringer. I noen tilfeller hadde elevene motstrebende gått tilbake til læreboka. Mange lærere mente at en kunne oppnå en fin motiveringseffekt ved å konsentrere opplegg med innhold fra det nære miljø. Særlig i startfasen, mente disse, var det nødvendig å "markere" denne undervisning. Skulle lokalundervisningen få den plass den fortjente, måtte den ikke druknes i en forsiktig integrering.

7.5 Organisering av lærestoffet

Tabell 9. Våren 1974.

Skole	Lærer	Klassetrinn	I fagene	Som emne
Kabelvåg	1	7.		X
	2	7.		X
	3	8.	X	
Sørvågen	1	7.	X	X
Flakstad	1	8.	X	
Røst	1	7.		X
	2	7.	X	
Værøy	1	7.	X	
			4	5

Tabell 10. Våren 1975.

Skole	Lærer	Kl.- trinn	Organisering av lærestoffet			Andre
			Som eget emne	Delvis in- tegrering	Full inte- grering	
Kabelvåg	1	9.		X		
Flakstad	1	8.	X	X		X
	2	7.	X	X		
	3	8.+9.	X	X		X
	4	7.		X		
	5	8.	X			X
	6	7.,8.,9.				
Bøstad	1	8.	X	X		
	2	7.	X	X		
	3	7.		X		
Værøy	1	6.		X		
	2	8.		X		
	3	7.	X			
Røst	1	8.+9.	X			
	2	8.	X	X		
	3	7.		X		
	4	7.,8.,9.	X	X		
Sørvågen	1	8.	X			
	2	7.	X			
			12	13		4

Kommentar

Vi har fått en relativt jevn fordeling av lærere som har organisert undervisningen som eget emne og lærere som har "puttet" lokalstoffet inn i de ordinære fagene. Noen lærere peker på at de har valgt å ordne undervisningsopplegget som eget emne, da det har vært en del problemer med å "integrere" stoffet i fagene. For å kunne få til en slik integrering krevdes det en mer grundig analyse av lærebøkene og en om-

fattende vurdering med hensyn til hvilket stoff en kunne kutte ut til fordel for mer lokalt stoff, var et av synspunktene. Andre lærere igjen mener at det har vært lite problematisk å bytte ut tradisjonelt stoff med mer lokalt preget, men innrømmer at dette har en viss sammenheng med lengden av undervisningspraksis og med faglig innsikt. Kontakten med lærerne viste også at de yngre, nyutdannede lærere følte seg relativt mer usikker når det gjaldt å velge bort "lærebokstoff". En del lærere peker på at stoffet slik det er presentert i antologien egner seg godt til emneundervisning, men mener samtidig at det kan være uheldig å skille dette stoffet fra annet mer tradisjonelt stoff, da det lett kan oppfattes som noe eget, noe som ikke har naturlig sammenheng med det mer "nasjonalt og globalt pregede innholdet i skolen".

7.6 Elevenes deltaking i plan- og tilretteleggingsarbeidet

Tabell 11 . Våren 1974.

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Grad av elevdeltaking		
			Aktivt med	Noe med	Ikke med
Kabelvåg	1	7.		X	
	2	7.			X
	3	8.		X	
Sørvågen	1	7.	X		
Flakstad	1	7.		X	
Bøstad	1	8.			X
Røst	1	7.		X	
	2	7.	X		
Værøy	1	7.			X
			2	4	3

Tabell 12 . Våren 1975

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Grad av elevdeltaking		
			Aktivt med	Noe med	Ikke med
Kabelvåg	1	9.			X
Flakstad	1	8.			X
	2	7.		X	
	3	8.+9.		X	
	4	7.			X
	5	8.			X
	6	7.,8.,9.		X	
Bøstad	1	8.			X
	2	7.			X
	3	7.		X	
Værøy	1	6.		X	
	2	8.		X	
	3	7.		X	
Røst	1	8.+9.		X	
	2	8.			X
	3	7.		X	
	4	7.,8.,9.		X	
Sørvågen	1	8.		X	
	2	7.		X	
			0	12	7

Kommentar

Inntrykkene en sitter igjen med etter kontakten med de lærere som har arbeidet med lokalstoffet, er at lærerne selv har forestått det meste av plan- og tilretteleggingsarbeidet. De mener det stort sett er vanskelig å få elevene aktivt med i denne første fase, og videre at forsøk på å få elevene aktivt med fører til relativt mye merarbeid. I og med at organisering

av lokalstoffet i undervisningen i seg selv har vært en belastning i lærernes daglige arbeidssituasjon, velger mange å "gå minste motstands vei". Disse lærerne peker likevel på ønskeligheten av å trekke elevene mer aktivt med i forberedelsesfasen.

De lærere som har tatt elevene aktivt med fra starten av har stort sett hatt positive erfaringer med dette. Lærerne her peker på at det at elevene selv får være med på å bestemme og planlegge oppleggene, er en stor fordel ikke minst fordi elevene også derved får større interesse for stoffet og ikke går så fort "trøtte". De lærere som har planlagt for en mer elevaktiv arbeidsmåte sier at det har ført til en del mer arbeid i arbeidets første fase, men at arbeidet underveis gikk greiere enn de hadde ventet.

7.7 Elevaktive - elevpassive arbeidsmåter

Tabell 13 . Våren 1974.

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Den sosiale organiseringsform		
			Stort sett klasseunderv.	Stort sett gruppearb.	Like mye begge deler
Kabelvåg	1	7.	X		
	2	7.	X		
	3	8.			X
Sørvågen	1	7.			X
Flakstad	1	7.	X		
Bøstad	1	8.	X		
Røst	1	7.	X		
	2	7.	X		
Værøy	1	7.	X		
			7	0	2

Tabell 14. Våren 1975.

Skole	Lærer	Klasse- trinn	Den sosiale organiseringsform		
			Stort sett klasseunderv.	Stort sett gruppearb.	Like mye begge deler
Kabelvåg	1	9.			X
Flakstad	1	8.			X
	2	7.	X		
	3	8.+9.			X
	4	7.	X		
	5	8.	X		
	6	7.,8.,9.	X		
Bøstad	1	8.	X		
	2	7.	X		
	3	7.	X		
Værøy	1	6.	X		
	2	8.	X		
	3	7.	X		
Røst	1	8.+9.		X	
	2	8.	X		
	3	7.	X		
	4	7.,8.,9.		X	
Sørvågen	1	8.			X
	2	7.			X
			12	2	5

Kommentar

De aller fleste lærerne svarer at de stort sett har brukt "vanlig klasseundervisning". Nå må vi straks føye til at dette med vanlig klasseromsundervisning neppe er noe entydig begrep. Grunnen til at vi har brukt uttrykkene "klasseundervisning" og "gruppearbeid" er at lærerne selv ofte bruker disse begrepene. "Vanlig klasseundervisning" vil i denne

sammenheng mer stå for en arbeidsmåte der elevene er relativt passive eller reseptive, mens gruppearbeid må oppfattes i betydningen av en mer elevaktiv arbeidsmåte.

Oversikten gir ingen holdepunkter for å si noe om i hvilken utstrekning lærerne også stort sett har planlagt for en relativt elevpassiv arbeidsmåte. En rekke kontakter med skolene og samtaler med de enkelte lærerne viste derimot at flertallet av lærerne hadde planlagt for en mer elevaktiv arbeidsmåte enn de hadde maktet å gjennomføre. Lærerne begrunnet den planlagte undervisning med at "lofotstoffet" i sin nåværende utforming syntes å passe best for en arbeidsmåte der elevene selv var mer aktive. Utfallet av spørreundersøkelsen ved slutten av skoleåret var derfor noe overraskende på grunn av den store avstanden mellom planlagt og gjennomført undervisning. Dette overraskelsesmomentet har vi tatt opp til nærmere drøfting i neste kapittel.

7.8 Noen reaksjoner på stoffet og arbeidet med dette

Vi vil under dette punktet gi en kortfattet framstilling av en del elevreaksjoner og reaksjoner fra foreldrehold på arbeidet med mer lokalt preget stoff. Oversiktene og kommentarene er basert på samtaler og intervjuer med lærerne, og dette vil derfor være reaksjoner fra elev- og foreldrehold slik som lærerne har oppfattet disse.

7.81 Reaksjoner fra elevene - elevenes interesse for stoffet

Tabell 15 . Våren 1974.

Skole	Lærer	Kl.- trinn	Elevinteresse/elevengasjement			
			Svært stor	Større enn for vanlig lærebokstoff	Som for vanlig lære- bokstoff	Liten
Kabelvåg	1	7.	X			
	2	7.	X			
	3	8.		X		
Sørvågen	1	7.			X	
Flakstad	1	7.	X			
Bøstad	1	8.		X		
Røst	1	7.	X			
	2	7.		X		
Værøy	1	7.		X		
			4	4	1	0

Tabell 16 . Våren 1975.

Skole	Lærer	Kl.- trinn	Elevinteresse/elevengasjement			
			Svært stor	Større enn for vanlig lærebokstoff	Som for vanlig lære- bokstoff	Liten
Kabelvåg	1	9.		X		
Flakstad	1	8.			X	
	2	7.			X	
	3	8.+9.		X		
	4	7.				X
	5	8.			X	
	6	7.+8.			X	
Bøstad	1	8.		X		
	2	7.			X	
	3	7.			X	
Værøy	1	6.			X	
	2	8.			X	
	3	7.		X		
Røst	1	8.+9.		X		
	2	8.		X		
	3	7.		X		
	4	7.,8.,9.		X		
Sørvågen	1	8.			X	
	2	7.			X	
	3	9.			X	
		20		8	11	1

Kommentar

Da vi intervjuet lærerne våren 1974 svarte ca. halvparten av de spurte at elevene hadde vist svært stor interesse for dette stoffet. En av lærerne sier bl.a. dette:

"Det viser seg at interessen for dette stoffet er kjempe-

stor. Dette gjelder såvel for guttene som for jentene i klassen. Det er helt klart at stoffet jeg har brukt er mer engasjerende enn annet mer tradisjonelt lærestoff innenfor fagområdet."

En annen lærer svarer slik:

"Elevenes interesse for det mer lokalt pregede stoff har vært helt på topp. Denne interessen kommer trolig av at elevene kjenner det fra før, har hørt om det av foreldrene eller andre i bygda. Jeg kunne tydelig se at i de tilfeller der elevene hadde litt kjennskap til stoffet, virket dette som en sterk motivasjon for å arbeide videre med emnet."

Vi kan også ta med et av svarene som vi har plassert under kategorien "som for vanlig lærebokstoff":

"Jeg har inntrykk av at elevene syntes det var morsomt å lære om dette emnet, men vi kan nok, tror jeg, skrive noe av den ekstra interessen på "nyhetens konto"."

Dette svaret kan trolig også gi en del av forklaringen av forskyvning i svarfordelingen fra 1973/74 til 1974/75. Vi ser at ingen av lærerne gir svar som vi har funnet å plassere under kategorien "svært stor"! Likevel har vi relativt mange lærere som mener at elevene har vist større interesse for dette mer lokalt pregede stoff enn for annet "tradisjonelt" stofftilfang.

Av tidlige samtaler med lærerne fikk vi inntrykk av at mange mente at det spesielt var de "svake" og/eller lite skolemotiverte elevene som viste stor interesse for dette stoffet. I et intervju våren 1974 stilte vi bl.a. spørsmål om det mer lokalt pregede stoffet var særlig godt eller særlig lite egnet for spesielle elevkategorier. I oversikten som følger forsøker vi å få fram lærernes syn på spørsmålet om hvilke elevgrupper som synes å ha vist særlig stor interesse for dette stoffet i relasjon til det mer tradisjonelle lærestoffet.

7.82 Reaksjoner fra forskjellige elevkategorier

Tabell 17. Våren 1974.

Skole	Lærer	Klassetrinn	Svake elever særlig interessert	Middels flinke elever særlig interessert	Flinke elever særlig interessert
Kabelvåg	1	7.	X		
	2	7.	X	X	X
	3	8.	X		
Sørvågen	1	7.	X		
Flakstad	1	7.	X		
Bøstad	1	8.	X		X
Røst	1	7.	X		
	2	7.	X		
Værøy	1	7.			
	9		8	1	2

Skole	Lærer	Kl.- trinn	Elevreaksjoner på stoffet i forhold til "annet" lærestoff			Flinke elever					
			POS. NØYTR. NEG.	Middels flinke POS. NØYTR. NEG.	POS. NØYTR. NEG.	POS. NØYTR. NEG.	POS. NØYTR. NEG.				
Kabelvåg	1	9.			X						
Flakstad	1	8.		X		X		X			
	2	7.	X			X		X			
	3	8.+9.	X		X			X			
	4	7.		X		X		X			
	5	8.		X		X		X			
	6	7.,8.,9.	X			X		X			
Bøstad	1	8.	X			X		X			
	2	7.	X			X		X			
	3	7.	X			X		X			
Værøy	1		X			X		X			
	2			X		X		X			
	3			X	X			X			
Røst	1	8.+9.		X		X		X			
	2	8.	X			X		X			
	3	7.	X			X		X			
	4	7.,8.,9.	X			X		X			
Sørvågen	1	8.		X		X		X			
	2	7.		X		X		X			
	3	9.				X		X			
			10	8	0	3	15	0	5	15	0

Kommentar

Den forsøksvise konklusjonen vi kan dra av lærernes svar er at de svake (og lite skolemotiverte elevene) viser relativt større interesse for dette stoffet enn de andre elevgruppene. En av lærerne forteller at fire av de svakere elevene i hans 7. klasse som normalt var vanskelig å få engasjert i forbindelse med stoff fra samfunnsfagene, hadde vist overraskende stor interesse for arbeidet med lokalstoffet. Denne læreren hadde videre lagt merke til at en av elevene, som ellers var svært urolig og lite motivert for skolearbeid, "plutselig våknet til liv da han fikk arbeide med et emne som omhandlet skreifisket". Ved en annen skole fortalte læreren i en hjelpeklasse følgende:

"Det er helt klart at det historiske stoffet er særlig godt egnet for de svake elevene. Dette er stoff de føler tilhørighet med. I noen grad passer lokalstoffet godt til f.eks. ekskursjon, og denne arbeidsform liker de svake elevene godt. Det er bare en tanke, men jeg har alvorlig fundert på om ikke det mer lokalorienterte stoffet er med på å viske ut noen av de tradisjonelle skiller mellom svake og sterke elever."

Flere lærere pekte på at en av grunnene til at de svarte at de svake elevgruppene viste størst interesse sett i forhold til det engasjement de ellers la for dagen i arbeid med "læreboka", var at mange av disse elevene sjelden viste særlig interesse i skolearbeidet. En la derfor med en gang merke til om en svak og "likegyldig" elev fikk interesse for nytt stoff. De evnesterke elevene var til vanlig de som la for dagen størst interesse for fagene. Når det gjaldt de "flinke" elevene, så svarte et stort antall av lærerne at disse elevene hadde syntet det var "artig" å arbeide med lokalstoffet. Det samme gjaldt for gruppen "middels flinke".

Året etter spurte vi lærerne om elevenes reaksjon på dette stoffet sammenlignet med annet "mer tradisjonelt fagstoff". Vi ba lærerne svare om hvordan reaksjonene hadde vært for h.h.v. den svake elev, den middelssterke og den flinke. I oversikten viser vi med et kryss om lærerne mente de forskjellige elevkategorier hadde reagert positivt, nøytralt eller negativt på dette stoffet i forhold til mer "tradisjo-

nelt" materiale.

I oversikten finner vi to lærere som bare avgir svar for kategorien "flinke elever". Dette har sammenheng med at disse lærerne har hatt sin undervisning primært i kursplan 3-gruppen. Vi legger ellers merke til at mange lærere mener at de svakere elevene reagerer mest positivt på stoffet i forhold til undervisningen i fagene ellers. Dette bekrefter inntrykket fra året før. Vi har ingen negative reaksjoner for noen av gruppene.

Hva er så situasjonen når det gjelder guttenes engasjement i forhold til jentenes? Mener lærerne at guttene jevnt over har vist større interesse for dette stoffet enn jentene?

Tabell 19. Guttenes/jentenes interesse.

	Størst interesse hos guttene	Størst interesse hos jentene	Ingen forskjell
Antall lærersvar	4	0	5

Vi ser at ingen av lærerne svarer at jentene viste størst interesse. Fire av de ni lærerne mener at dette stoffet har egnet seg særlig godt for guttene, mens de andre fem som ble intervjuet ikke hadde observert noen særlig forskjell i interesse og/eller engasjement. Jeg spurte noen av de lærerne som mente at stoffet de hadde arbeidet med passet best for guttene, hva som kunne være årsaken til dette. En lærer hevdet at denne forskjellen hadde sammenheng med at klassen hadde arbeidet med artikler og stoff om fiske og fangst, og at dette med fiskeriet lå nærmere opp til guttenes generelle interesse enn jentenes.

7.83 Foreldrenes reaksjoner

Vi tar også med en oversikt der vi forsøker å vise noen foreldrereaksjoner sett fra lærernes synspunkt. Oversikten er basert på en intervjurunde ved de deltakende skoler våren 1975.

Tabell 20. Foreldrereaksjoner.

	Svært positivt	Positiv	Ingen reaksjon	Negativ
Antall lærersvar	1	2	17	0

Bildet her skulle tale for seg. De aller fleste lærerne har ikke mottatt noen som helst reaksjoner fra foreldrehold, dette til tross for at de har brukt til dels mye tid på dette arbeidet i skolen, til tross for at de fleste lærerne (spesielt klasseforstanderne) har orientert foreldrene om "det nye" tiltaket på foreldremøter, klasseforeldrerådsmøter og i form av mer individuelle foreldrekontakter. En lærer svarer "svært positiv". Denne læreren forteller at hun har lagt mye vekt på arbeid med mer lokalt stoff i skolen gjennom en årrekke. Videre er hun selv fra stedet og har drøftet disse spørsmål grundig med foreldrene til de fleste av elevene. De to lærerne som svarer "positiv", forteller at de har hatt en rekke henvendelser fra foreldre til elever i klassen der disse har gitt klart uttrykk for "at dette var det mening i". Vi konstaterer til slutt at ingen av de spurte lærerne har møtt negative foreldrereaksjoner.

7.9 Oppsummering

Etter to års utprøving med Lofotstoffet ser vi at alle heftene har vært brukt i undervisningen. De aller fleste lærerne har brukt supplerende stoff som f.eks. bygdebøker og aviser.

Lærernes begrunnelser for å ta i bruk mer lokalt stoff i undervisningen varierer ganske mye. Noen nevner pensum, andre sier hensynet til de svake elevene. De aller fleste av lærerne mener de har valgt å arbeide med mer lokalt preget stoff fordi de ønsker å gi elevene større mulighet til å lære mer om de lokale forhold for derved å få større interesse for heimstedet.

O-fagene og norsk er de fag som mest er benyttet til lokalstoffet. Det synes som om stoffet relativt greit kan tilpasses innholdet i disse fagene. Vi sier relativt greit da mange lærere synes det byr på problemer å bruke stoffet med den utforming det nå har i artikkelsamlinga. Enda større problemer vil det ifølge lærerne være å integrere lokalstoffet i fag som f.eks. forming og matematikk. Likevel hevder mange at flere av artiklene egner seg godt hva gjelder innhold til undervisning i nevnte fag. Det blir pekt på at det må til en relativt stor bearbeiding av lokalstoffet dersom vi skal gjøre regning med at stoffet blir brukt i f.eks. disse to fagene i særlig grad. Det som først og fremst mangler, synes å være flere forslag til egnede arbeidsoppgaver til elevbruk. For bruk i o-fagene og norsk kreves det ikke så mye merarbeid fra lærernes side som i en del andre fag. Lærerne peker på at stoffets nåværende utforming setter klare grenser for de som ønsker å bruke dette i undervisningen.

Mange lærere synes det har vært problematisk å kunne si eksakt hvor mange timer de har brukt til denne undervisningen. Dette har en klar sammenheng med at stoffet mer er brukt som supplement til annen undervisning, ikke skilt ut i egne emner. Det gjennomsnittlige timetall for lokalundervisningen ligger på ca. 25 timer. Selv om dette tallet ikke gir en presis anvisning, så har vi likevel en pekepinn om hvor mye tid lærerne har brukt. De aller fleste som har arbeidet med regional- og lokalstoffet mener at det bør få større plass i undervisningen enn 25 timer pr. år. Lærernes forslag til samlet antall timer pr. år er ca. 35. Imidlertid blir det sterkt understreket av de fleste at vi ikke må se på dette med lokalsentrert undervisning som et spesielt emne eller fag. Dette stoffet passer naturlig inn i en rekke fag

og aktiviteter i skolen, og det er derfor svært vanskelig å angi den plass dette stoffet bør ha i antall timer. Når lærerne gjennomsnittlig foreslår å bruke 10 timer eller mer enn de har brukt, så synes noe av sammenhengen her å være at lærerne i utgangspunktet hadde ønsket å arbeide mer med dette stoffet, men at de underveis i arbeidet støtte på en rekke uforutsette hindringer og begrensninger (i systemet) som var sterkere enn de hadde regnet med. Disse hindringer og begrensninger synes derfor å være en mulig årsak til den relativt store forskjellen mellom antall gjennomsnittlig brukte timer og forslag til antall timer. I Kap. 8 vil en forsøke å identifisere og drøfte nærmere en del hindringer og begrensninger som lærerne møter i arbeidet med lokalstoffet.

Lokalundervisningen er stort sett blitt lagt til vårhalvåret. Endel lærere begrunner dette med at heftene et år kom relativt sent slik at de lærere som evt. hadde ønsket å arbeide mer med dette stoffet i høsthalvåret, ikke fikk anledning til dette. En relativt stor gruppe lærere forteller at de har valgt å bruke høstmånedene til å planlegge undervisningen. De aller fleste lærerne mener også at det passer best å legge mye av undervisningen til vinter- og vårhalvåret fordi vi da får arbeide med stoff på skolen som ligger mer opp til det lokale næringsliv. I denne forbindelse hevder også mange at det var lettere å få en del elever motivert for dette stoffet enn for annet mer tradisjonelt lærestoff.

Når det gjelder måten å ordne dette stoffet på, så ser vi at ca. halvparten av lærerne har valgt å knytte lokalstoffet til det øvrige innhold i skolen uten å gjøre særlige forandringer i forhold til den lokale undervisningsplanen for øvrig. Den andre halvdel av lærerne har organisert undervisningen i egne emner. For å få dette til, har det i noen høve vært nødvendig med relativt store endringer i forhold til den oppsatte plan. Den sistnevnte lærergruppen synes å ha møtt flere og relativt større problemer i gjennomføringen av arbeidet enn de som har "hengt" dette stoffet på de enkelte fag og fagplaner. Når det gjelder elevenes reaksjoner på arbeidet med mer lokalt preget stoff, så kan det være ting som tyder på at de svakere elevgrupper relativt sett har reagert mer

positivt på dette stoffet enn de middels flinke elevene. Elevene sett under ett synes, i følge lærerne, å ha funnet dette stoffet interessant, til dels mer engasjerende enn det tradisjonelle lærestoffet. Vi utelukker likevel ikke en "nyhetseffekt" i denne sammenheng.

Reaksjoner fra foreldrene er sparsomme. De aller fleste lærerne har ikke registrert særlig stor interesse for dette arbeidet fra foreldrenes side. De lærere som har fått respons, forteller at denne har vært positiv. Vi konstaterer at lærerne ikke har hatt negative reaksjoner fra foreldrehold. En del lærere jeg snakket med, mente at det at foreldrene der ved skolen ikke reagerte, som regel betydde at foreldrene var fornøyd eller godtok det lærerne gjorde. Dersom de hadde noe å utsette på et spesielt opplegg, så ville skolen ha fått reaksjon med en gang, hevdet de. Hvis vi kan feste lit til riktigheten i disse utsagn, så behøver ikke mangel på registrert interesse fra foreldrehold være ensbetydende med en likegyldig holdning. Vi kan kanskje like gjerne tolke denne mangel på respons som et tegn på at foreldrene stort sett aksepterer og/eller er fornøyd med at skolen tar opp mer lokalt og regionalt stoff i undervisningen.

Så langt i framstillingen av rapportens empiriske del har vi gitt noen glimt fra arbeidet med lokalstoffet ved noen av skolene. Videre har vi foretatt en slags "oppsummering" eller "tverrsnittbeskrivelse" av en del forhold som en har ment det var viktig å kartlegge nærmere. Dataenes omfang og art har ikke vært slik at vi har funnet det formålstjenlig å forsøke å komme med en mer uttømmende eller endelig konklusjon på det nåværende stadium. Vi har imidlertid festet oss ved noen trekk i det generelle bilde, som vi har valgt å foreta en mer grundig analyse og drøfting av i neste kapittel.

KAP. 8. Aktiva og restriksjoner i undervisningssituasjonen

8.1 En mulig ramme for analysen

Overskriften gir tegn om at den ramme vi vil komme til å diskutere er en "forsøksvis" ramme. Vi vil forsøke å finne fram til et begrepssett som kan danne grunnlag for valg av perspektiv for analysen. Vi har valgt mellom flere mulige begreper og derved også i mange henseender valgt mellom flere mulige perspektiver. Hensynet til problemstillingen har vært avgjørende når vi skulle foreta dette valget. Likeså har vi sett det som viktig å finne fram til begreper eller redskaper for analysen som kunne ordnes inn under den generelle ramme og utviklingsstrategi for prosjektet.

Navnene Barth, Berger og Luckman og Meløe vil bli nevnt i den følgende diskusjon. Disse har vært hovedkilden når vi har hentet ut vårt idétilfang for den overordnede ramme. Vi ønsker også å legge vekt på ordet idétilfang da vår pretensjon på ingen måte har vært å gi en mer omfattende redegjørelse for disse forskeres tenkning og teorier. Vi har lagt vekt på begreper som synes å være essensielle for vårt hovedproblem - å forstå hva som hindrer, begrenser og kanalisierer aktørens handlinger.

Vi har sagt at vi ønsker å forstå bedre hvordan aktøren (læreren) opplever sin situasjon. Hvis vi endrer litt på formuleringen kan vi også si at vi søker etter å forstå hvordan aktøren tolker situasjonen. Men med dette har vi implisitt sagt oss enig i det syn at aktøren tolker situasjonen, og at denne tolkingen vil få konsekvenser for hans valg av handlingsalternativer. Vi har godtatt aktøren som aktiv - som en som betrakter, vurderer og analyserer sin egen situasjon. Likevel har vi ikke sagt at aktøren alltid vil kunne se eller antisipere alle mulige valgalternativer i den konkrete situasjon - i opportunitetssituasjonen. Når vi sier at aktøren tolker og deretter velger, så innrømmer vi aktørens evne til å tolke og

vurdere, men vi sier ikke at den sosiale siktbarhet er total i den forstand at aktøren alltid har den fulle oversikt over situasjonelle aktiva og restriksjoner. Dette at aktøren er aktiv, at han tolker sin egen situasjon, er også et av Fredrik Barths hovedpoenger i det han slår fast at aktøren har evne til erkjennelse - eller har et apparat for tolkning og med dette et hjelpemiddel til å styre og kanalisere sine egne handlinger - styre dem unna (for han) uoverkommelige hindringer og styre dem inn i spor der han vet det finnes muligheter eller aktiva i systemet som kan være med å bære handlingene fram.

Aktørens tolkningsapparat vil være det kognitive hjelpemiddel hvorved han skaffer seg en viss grad av oversikt over situasjonen, og derved oversikt over de situasjonelle begrensninger og muligheter. Når vi snakker om hindringer og muligheter i det sosiale system (skolen), så mener vi også hindringer og muligheter slik som aktøren selv opplever eller tolker disse i situasjonen. Hindringer og muligheter blir derfor ikke en konstant størrelse som gjelder likt for alle aktørene i systemet. En følge av det syn vi har skissert blir at vi i prinsippet må kunne gå ut fra at aktørene i systemet opplever situasjonen noe forskjellig og at tolkningen også får som resultat at mulighetene og begrensningene i systemet blir oppfattet forskjellig. På samme måte som aktørens "ulike" tolkninger av situasjonen impliserer at situasjonen oppleves og forstås forskjellig fra aktør til aktør, vil også den enkelte aktørs tolkningsapparat være i stadig utforming - stadig være gjenstand for endring - selv om dette tolkningsapparatet likevel må sies å være relativt stabilt.

Vi har sluttet oss til det syn at aktøren aktivt tolker situasjonen og at handlingene eller valg av alternative handlinger bl.a. blir et produkt av denne tolkningen - at hindringer og muligheter i situasjonen blir opplevd ut fra den spesielle tolkning av denne. Dette aktørperspektivet sier oss noe om hvordan situasjonelle aktive og begrensninger oppleves. Hvordan disse faktorer "faktisk" er, blir uinteressant, ja, vi kan vel også si at faktiske, objektivt registrerbare hindringer blir vanskelig å tenke i det hele når vi velger dette perspektiv. Likevel, dersom flere aktører relativt sett opplever

samme hindringer og samme muligheter, må ikke dette bety at disse faktorer til en viss grad faktisk eksisterer. Aktøren opplever og tolker vel ikke situasjonen i et vakuum? Må ikke dette bety at systemet setter grenser - at systemet til en viss grad åpner for muligheter? Må ikke dette bety at systemet setter visse rammer innen hvilke aktørene handler?

Disse spørsmålene rører ved en kjerne i vårt perspektiv. Det syn vi forsøker å få fram er at det alltid vil herske et komplementært forhold mellom systemet med dets rammefaktorer og aktøren med sine verdier og sitt apparat for tolkning av oppportunitetssituasjonen. Vi kan med Berger og Luckman si at "en sådan integrasjon kræver en systematisk oppstilling af de dialektiske relasjoner mellom de strukturelle virkeligheter og den menneskelige indsats for at skabe virkelighet." (Berger og Luckman 1972). Ut fra dette synet vil en kanskje kunne si at hindringer og muligheter blir et produkt av møtet mellom situasjon og person og at systemets strukturelle virkeligheter filtreres gjennom aktørens tolkningsapparat før de blir virkelighet for aktøren. Et slikt dialektisk utgangspunkt innebærer at aktør og system kan betraktes som gjensidige produkter. Berger og Luckman sier også at:

- a) Mennesket er et samfunnsprodukt
- b) Samfunnet er et menneskelig produkt
- c) Samfunn er en objektiv virkelighet

Samfunn som objektiv virkelighet består i følge Berger og Luckman i et dialektisk forhold i den forstand at det er et entydig menneskelig produkt, men samtidig et produkt som kontinuerlig virker tilbake på mennesket i form av en objektiv virkelighet. Vi ser av dette at det oppstår et slags samhandlingsforhold mellom aktør og system. Når vi snakker om hindringer og muligheter i oppportunitetssituasjonen, så blir dette derfor ikke noen "fast størrelse", men avhengig av den dialektiske relasjon mellom aktør og system.

Vi har drøftet hindringer og muligheter og hva en velger å forstå med dette. Likevel er det noe som mangler. Vi kan starte ut med å spørre hvorfor aktøren, den som handler i det

sosiale system, møter hindringer. Vil vi egentlig kunne snakke om restriksjoner i en handlingssituasjon hvis det ikke var en drivkraft bak handlingene, en kraft som virket framover og en kraft som til en viss grad virket styrende? Hvis handlingen var uten dette drivstoffet og ikke hadde i seg noe som ga retning, ville det egentlig være mening i å si at noe i situasjonen hindret handlingen? Vi rører her ved et annet sentralt poeng i vår drøfting. Vi slutter oss til det syn at menneskelige handlinger er målrettet, rettet framover, rettet mot et mål i den hensikt å ivareta aktørens grunnleggende verdier. Det er med andre ord noe som utløser, driver fram og styrer handlingene. Vi kan kalle dette "noe" motiver, intensjoner eller verdier.

Det neste utsagn vi vil komme med er at aktøren alltid vil forsøke å realisere sine verdier maksimalt. Det er i lys av aktørens forsøk på å maksimere sine verdier at vi bedre kan forstå at han møter hindringer og grunnene til at han støter på disse. Aktørens verdier vil være en viktig faktor for hans valg av handlinger, og derved vil verdier til en viss grad være med å bestemme hvilke hindringer aktøren vil møte og hvordan han vil tolke og oppleve disse. Kjeden av handlingsvalg kan vi nå forstå som en rekke beslutninger gjennom hvilke den enkelte aktør prøver å maksimere visse verdier (jfr. Barth 1971). Sagt på en noe annen måte vil handlingsvalgene også kunne forståes ut fra aktørens grunnleggende verdisett - verdisett som fungerer som generaliserende incitament for valgene samtidig som disse vil være en kanalisierende og begrensende faktor for de ulike valg.

Vi har konstatert at aktørens verdier er drivstoffet bak handlingene og det som gir handlingene retning og styring. Videre har en slått fast at aktøren alltid vil forsøke å maksimere sine verdier. Ut fra dette kan vi bedre forstå at aktøren møter hindringer i systemet og hvorfor han nødvendigvis må møte disse.

Et slikt syn reduserer på mange måter muligheten for at utenforstående kan bortforklare aktørens handlinger som irrasjonelle (Brox 1970). Vårt perspektiv ville heller danne

ramme for en tolkning av mennesker handlinger der vi ser på disse som fornuftige. Dette synet betyr likevel ikke at handlingene er de riktige "objektivt" sett. Det kan godt være at vi som utenforstående vil kunne se og vise for aktøren andre og nye handlingsalternativer som ville ha kunnet gitt et bedre "resultat". Aktøren vet hva han gjør, men hans viten må forstås ut fra hans særegne forutsetninger (jfr. Meløe 1963)

Et sentralt spørsmål i "lofotsammenheng" har vært å finne svar på i hvilken grad systemet er med på å sette hindringer og gir muligheter for aktørens valg av handling i forbindelse med arbeidet med regional- og lokalstoffet i skolen. I det vi har definert oss som deltakende planleggere (se kap. 1) har vi også sagt oss interessert i å være med å fjerne evt. systemhindringer. Vi vil med andre ord være med i arbeidet for å åpne for muligheten til å la aktøren (læreren) arbeide med dette lærestoffet på den måten han helst hadde ønsket.

For å kunne utføre vår oppgave, tror vi at en måte å gå fram på er å sette fokus på prosessen, den "sosio-didaktiske prosess". Ved å studere de aktive elementer i prosessen, handlingene, mener vi å ha et bedre inntak til å kunne forstå at aktøren velger som han gjør og grunnene til valg av ulike handlingsalternativer. Ved å studere handlingene fra aktørens synspunkt mener vi å kunne demme opp for risikoen av å dømme handlingene som irrasjonelle og blinde, og som en konsekvens av dette legge hovedvekten på det normative - på å formulere "bør-utsagn". Vi ser ikke bort fra at det vil gavne arbeidet å si noe om hvordan aktøren bør handle, men en forutsetning for slike normative utsagn må være at en forstår hvorfor aktøren handler som han gjør. Det vi forsøker å oppnå, er, sagt med Theodor Litt, et dialektisk forhold mellom det som er og det som bør være, mellom tingenes "Sein" og "Sollen" (se kap. 5)

Ved å studere regulære trekk i aktørens handlingsvalg, frekvenser, mener vi å ha en indikator på at aktøren har funnet en form der han forsøker å maksimere sine verdier. Vi tror at ved å gå nærmere inn på disse regularitetene vil vi bedre

kunne forstå hindringene slik som aktøren møter dem i arbeidet. Derved vil vi også ha et mer solid grunnlag å basere våre egne handlinger eller aksjoner på når vi skal ta standpunkt til hvilke tiltak som bør prioriteres og hvordan aksjonene bør gjennomføres for at vi skal kunne makte å fjerne noen av de stengsler i systemet som aktøren ellers ville ha måttet bøye unna eller ha gitt opp for.

8.2 Hindringer og muligheter i arbeid med mer lokalt preget stoff

Av oversiktene i kap. 7 har vi notert oss at den tradisjonelle klasseundervisning dominerer, dette til tross for at de aller fleste lærerne under planleggingsfasen ga uttrykk for at de ønsket å organisere undervisningen som emnearbeid og gruppeundervisning. Mange lærere sier at de har valgt å gå tilbake til den arbeidsmåten de kjenner best i arbeidet med regionalt og lokalt stoff. De begrunner denne "kursendringen" med problemer og hindringer som de møter når de legger opp til mer elevaktive arbeidsmåter. Vi skal i det følgende se litt nærmere på noen av gjengangerne av problemer og hindringer og starter med å vise hvordan timeplanen kan vanskeliggjøre arbeidet med dette stoffet, hvordan planoppsettet kan sette grenser for lærerens valg av arbeidsmåte i forbindelse med lokalstoffet. Videre tar vi med noen betraktninger om hvordan tradisjonelle holdninger til pensum og pensumkrav kan være en mulig begrensning for opptak av regionalt og lokalt stofftilfang.

Disse nevnte forhold er kanskje først og fremst problemer som melder seg i startfasen - hindringer med å komme i gang med arbeidet. Vi skal videre også gi en nærmere drøfting av ulike hindringer som lærerne møter underveis - i gjennomføringsfasen - og vise forsøk fra lærerens og elevens side på å løse de ulike vanskene.

8.2.1 "Timeplanen er en eneste stor plage!"

Slik falt uttalelsen fra en av lærerne som forsøkte å arbeide

mer konsentrert med "lofotstoffet". Det var imidlertid ikke bare denne ene læreren ved denne skolen som klaget over timeplanen i forbindelse med arbeidet med regional- og lokalstoffet. "Når vi ønsker å bruke mer lokalt stoff i undervisningen, så er dette av hensyn til elevene", sa en annen lærer. Han mente videre: "Det er bare det at min timeplan ikke synes å være tilpasset elevene, men heller fagene."

Hva er det så som er galt med timeplanen, og blir timeplanen spesielt vrang i forbindelse med arbeidet med lokalt stoff? Er timeplanen et generelt problem, eller blir den særlig problematisk når undervisningen blir organisert på spesielle måter? Hvilken arbeidsmåte synes i tilfelle å være i best overensstemmelse med timeplanoppsettet? I hvilken grad vil det være mulig å endre timeplanen underveis slik at den mer fleksibelt kan tilpasses ulike måter å ordne undervisningen på? Vi skal forsøke å svare på disse og lignende spørsmål.

Det inntrykk jeg satt igjen med etter å ha vært deltakende observatør ved skole A, var at elevene som hadde arbeidet med lokalstoffet var sterkt engasjert. Etter samtaler med elever og lærere, konkluderte jeg med at denne store elevinteressens hadde nær forbindelse med at undervisningen ble konsentrert slik at elevene kunne arbeide med stoffet sammenhengende. Lærerne som hadde forestått planleggingen, var enige om at en ikke ville ha fått elevene motivert for og engasjert i arbeidet med lokalstoffet på samme måte dersom en hadde valgt å "følge timeplanen" og puttet inn stoffet i de aktuelle fag.

I det at noen lærere hadde gått sammen om et opplegg der arbeid med lokalt stoff ble konsentrert til en uke og der lærerne valgte å bryte med det tradisjonelle timeplanoppsettet, hadde de unngått en av hindringene. Denne "vrien" av organiseringsformen var gjort ikke minst fordi en hadde erfaringer for at det var vanskelig "å få til noe særlig" i samband med "lofotstoffet" innenfor de ordinære timeplanrammer.

Hva var så disse erfaringene? Vi skal høre litt mer detaljert hvilke problemer lærerne mener timeplanen representerer i arbeidet med lokalt preget lærestoff; men først viser

vi to eksempler på timeplaner som ble betegnet som "vanskelige" og "umulige".

Eksempel 1.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Kl.t.	8a	-	Eng. 9b	-	S.fag. 8a
Norsk	8a	Mat. 8ab	Eng. 9b	Eng. 9b	Norsk 8a
Mat.	8ab	Eng. 8a	S.fag. 8a	-	Eng. 8a
-	-	Eng. 9b	Mat. 8ab	Mat. 8ab	-
-	-	S.fag. 8a	Norsk 8a	Eng. 8a	-
-	-	Norsk 8a	Kr.d. 8a	Kr.d. 8a	-

Eksempel 2.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Kl.t.	8b	Mat. 9ab	Mat. 10	Nat.f. 8b	S.fag. 8b
Norsk	8b	Mat. 8b	Mat. 9ab	Mat. 10	Norsk 8b
Mat.	8b	-	-	S.fag. 8b	Mat. 9ab
Mat.	9ab	Mat. 10	Mat. 8b	Mat. 8b	Mat. 10
S.fag.	8b	Norsk 8b	Norsk 8b	-	-
Nat.f.	8b	-	-	-	-

Hvorfor var så disse timeplanene umulige? Var det stort sett enighet blant lærerne ved skolen om at timeplanene var dårlig tilpasset skolens hverdag?

"Hovedproblemet", sa en av lærerne, "er at min timeplan er så sterkt faglærersentrert". Læreren viste til hvordan timeplanen hadde lagt hindringer i veien for et forsøk på å organisere lokalundervisningen i form av gruppearbeid. Han pekte på at en av forutsetningene for å kunne gjennomføre et gruppearbeid med godt resultat, var at elevene kunne arbeide med emnene flere timer i sammenheng. Lærers timeplan var lite egnet til gruppearbeidsopplegg fordi de aktuelle timer var "spredt" over hele skoledagen. Læreren hadde f.eks. første og fjerde

time i klassen én dag, og andre og sjette time neste dag. En slik timeplan vanskeliggjorde et sammenhengende arbeid med et emne. "Det blir til at du når så langt som å motivere elevene for emnet den ene timen, men når kanskje halve dagen går før du får fortsette, så er det til å motivere på nytt", klaget klasseforstanderen for en 7. klasse ved skole A.

En måte å løse dette problemet på kunne være å "låne" timer fra sine kolleger slik at elevene og læreren kunne få arbeide med stoffet over flere timer. Denne "lånevirkksomheten" var imidlertid ikke uten problemer. "En slik løsning kan nok være mulig en eller to ganger, men i lengden vil en slik løsning være uholdbar", sa klasseforstanderen for 8 a. Dette utsagnet er trolig noenlunde representativt også for mange andre læreres syn på dette spørsmål. En faglærersentrert timeplan var, hevdet de fleste lærerne jeg snakket med, en klar begrensning for mer elevaktivt arbeid, fordi lærerne "ikke kunne ordne seg som de ville". Jeg snakket med en lærer som var svært fornøyd med sin timeplan. "Det beste av alt er at jeg har så mange timer etter hverandre i klassen at jeg står mer fritt med hensyn til arbeidsmåte", sa hun bl.a., og hennes timeplan så slik ut:

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
7. klasse	-	7. klasse	7. klasse	7. klasse
"	-	"	"	"
"	-	"	-	"
"	7. klasse	"	-	"
"	-	"	-	-
"	7. klasse	-	-	-

Etter samtaler med andre lærere som hadde en klasselærerpreget timeplan, sitter en igjen med det inntrykk at denne type planoppsett stiller lærerne friere til selv å velge arbeidsformer. De kan foreta nødvendige justeringer og endringer av de oppsatte planer underveis, samtidig som de får større mulighet til å prøve ut idéer som oppstår gjennom aktivitetene.

En klasselærerpreget timeplan fryser ikke fast undervisningsorganiseringen i samme grad som den faglærersentrerte plan synes å gjøre det.

"Faglærersystemet er en stor ulempe hvis du ønsker å drive gruppearbeid. Denne ordning fører ofte til en unødig oppstyking av arbeidsdagen og dette skaper både uro og frustrasjon for de som arbeider i skolen. Dersom du har mange timer i sammenheng i klassen, vil mange av disse problemene være løst. Faglærersystemet er greit så lenge du har et ferdig oppdelt pensum og kan arbeide med stoffet etter klasseundervisningsmetoden. Det blir atskillig mer problematisk hvis du skal slippe elevene mer aktivt til, eller hvis det blir behov for mer enn én time",

mente kontaktlæreren for "lofotprosjektet" ved skole B.

Når det gjaldt muligheten for samarbeid med andre lærere om emner med stoff fra det nære miljø, så viste det seg at et faglærersentrert timeplanoppsett kunne føre til vansker for å realisere et samarbeidsopplegg. Særlig i de tilfeller der en ønsket et "vertikalt" samarbeid, f.eks. der 7. årstrinn skulle arbeide sammen med 8. klasse, ble dette problemet følsomt. Det gikk stort sett greiere å tilpasse timeplanene slik at en kunne samkjøre undervisningen for parallelle årstrinn. Når det gjaldt muligheten for å koordinere et undervisningsopplegg for 7. og 8. klassesstrinn, sa en lærer ved skole A det så sterkt:

"Du kan gjerne prøve, men du prøver ikke mer enn en gang. Det å bryte med en fastlagt struktur fører til langt flere problemer enn du kunne tenke deg."

Vi skal etter hvert vise at et brudd med rutinen i skolen i svært mange høve fører til mange uforutsette problemer, men først stiller vi spørsmål om ikke skolens administrasjon og lærerne i fellesskap vil eller kan lage en timeplan som har den fornødne smidighet og fleksibilitet? Vi spurte styrerne ved to av de deltakende skoler hva som kan gjøres for å gi flere lærere en mer klassepreget timeplan? Vil styreren sammen med lærerne klare å rette opp noe av denne "skjevheten" neste gang timeplanen skal utarbeides?

Styreren ved skole A fortalte at det var gjort forsøk på å

lage timeplanen så "god" som mulig, men da lærerne ikke hadde ytret ønske om spesielle forandringer, hadde styreren stort sett satt opp timeplanene i samsvar med tidligere rutine. Lærerne hadde ikke vært aktivt med i arbeidet med timeplanoppsettet. På mitt spørsmål om hva som eventuelt kunne gjøres fra administrativt hold for å lage en timeplan som bedre kunne tilpasses arbeidet med lokalstoffet, svarte styreren at det var vanskelig å ta hensyn til spesielle aktiviteter. "Det er alt for mange ting som binder timeplanoppsettet, bl.a. hensynet til spesialutdannede lærere, bruken av spesialrom etc.", sa styreren.

I forbindelse med feltarbeid ved skole B, bekreftet styreren at det praktisk talt var umulig å ta særlige pedagogiske hensyn ved utarbeiding av timeplanene. Spesielt for denne skolen var det forhold at skolen måtte gi undervisning i praktiske fag og fagaktiviteter for en del 7. klasse-elever fra andre skoler. For å lette skyssproblemet for de tilreisende elevene, hadde en måttet konsentrere den praktiske undervisningen til to av ukens skoledager. Dermed var muligheten for et åpent og fleksibelt timeplansystem allerede sterkt redusert. Hensynet til spesialutdannede lærere var årsaken til at en hadde måttet splitte opp samfunnsfagene i noen klasser og fordele disse på forskjellige lærere.

Styreren viste til hvordan ulike "ytre" faktorer hindret en pedagogisk godt tilrettelagt timeplan. Han fortalte at han i samarbeid med lærerne aktivt hadde forsøkt å løse ulike timeplantekniske problemer, og bl.a. hadde gått inn for å bygge ut klasselærersystemet; men at arbeidet bare i mindre grad hadde lyktes.

Timeplanen kan være et problem for arbeidet med lokalstoffet, men det er ikke det eneste. Hva med pensum? Har lærerne tid til å ta opp i undervisningen nytt stofftilfang? Er ikke skolen "fylt opp" med stoff allerede?

8.22 "Vi har dette pensumsspøkelset hengende over oss"

Da jeg på en intervjurunde spurte en av lærerne hva hun mente

var den største hindringen i arbeidet med lokalstoffet, svarte hun at egentlig så skulle svaret ha vært pensum, men siden pensumsbegrepet mer eller mindre var blitt visket bort i og med den nye Mønsterplanen, så visste hun ikke hvordan hun klart skulle gi uttrykk for sine meninger. To dager etter dette besøket fikk jeg en lapp i posten fra samme lærer, hvor det står:

"Nå har jeg funnet navn på det jeg mente å uttrykke. Det er ikke pensum, men "pensumspøkelset" som er det største problemet."

På samme måte som lærerne nevnte at timeplanen var en hindring, så fremholdt flere dette "pensumspøkelset" som en hemsko for arbeidet med lokalstoffet.

"Jeg tror at dette pensumspøkelset kan være en hindring fordi lærerne tradisjonelt er veldig bundet av læreboka og pensum som tidligere skulle gjennomgås",

var en kommentar.

"Det skyldes kanskje manglende orientering, men mange foreldre forventer at vi gjennomgår pensum. Hvis vi gjør særlig avvik fra det tradisjonelle, så får vi straks reaksjoner fra elevene selv og fra foreldrene",

var et annet synspunkt.

Da jeg spurte en av (de få) lærere som hadde samfunnsfag og som stilte seg avventende til å være med i prosjektet, svarte denne bl.a. at pensum og pensumkravet hadde vært helt avgjørende. Han så seg simpelthen ikke tid til å gjøre noe annet enn "det læreplanen foreskrev".

Klasseforstanderen til en av niendeklassene sa at pensum og pensumkravene hadde vært utslagsgivende for hans vedkommende. I åttende klasse året før hadde denne klassen arbeidet mye med lokalstoffet og erfaringene var svært positive. Elevene hadde også ønsket å fortsette, men etter grundig vurdering hadde læreren besluttet å konsentrere seg om å komme igjennom pensum. Denne læreren mente at læreplanen kunne representere et problem for de lærere som ville drive ekspansivt og ta opp i undervisningen andre emner og annet stofftilfang enn det som var ført opp i planen. "Pensum er som et ris bak speilet", sa en av de andre lærerne.

Lærerne ved en annen skole mente at skolesystemet la opp til en undervisning i adskilte fag der lærerne fikk seg forelagt et mer eller mindre ferdigtrykt pensum. Læreren pekte videre på at pensum hadde innarbeidet seg i skolen så sterkt at selv om læreplanens rammer ble endret, så ville det ta flere år før lærerne forandret på sine arbeidsrutiner. Pensumkravet vil i lang tid framover hindre at lærerne tar opp nytt stoff og aktiviteter i undervisningen, mente han. Disse kommentarene skulle tyde på at selv om den nye mønsterplanen hadde åpnet rammen for større fleksibilitet og pensumkravet er minsket, så er dette kravet, eller synes å være - så sterkt innarbeidet hos lærerne, elevene og foreldrene at det ikke er gjort på kort tid å forandre dette.

Et generelt inntrykk er at det har vært vanskelig å få til et arbeid med mer lokalt stoff der pensum synes å ha høy prioritet. På denne måten kan pensum og den oppfatning lærerne har av pensum, bli en helt avgjørende hindring for arbeidet med lokalstoffet. Styresen ved en av skolene uttalte følgende på et seminar med deltakende lærere:

"Problemet her ved skolen har vært det samme som for andre skolers vedkommende. Lærerne har hatt vanskeligheter med å velge bort fast oppsatt pensum. Personlig er jeg ikke i tvil om at det er riktig å integrere denne undervisningen fullt ut. Så lenge vi skal være nødt til å velge bort, fjerne faste deler av det oppsatte pensum, vil det vel ofte være slik at vi kvier oss for dette."

Kontaktlæreren for en av skolene som har hatt aller vanskeligst for å få organisert denne undervisningen, en skole som har hatt svært stor gjennomtrekk av lærere, uttalte følgende:

"Disse lærere som kommer ny her til stedet, trenger først tid til å leve seg inn i de lokale forhold - tid til å lære om stoffet selv, før de kan gå ut til elevene med denne kunnskapen. Jeg finner det også naturlig at disse studentene begynner å bruke lærebøkene. Dette er innarbeidet stoff som de i noen grad kjenner seg igjen i, og har gjennomgått selv. Lærebøkene er programmert og studentene vet da hva de har å holde seg til. De har oversikten over pensum. Nye opplegg og nye stoffområder vil straks være vanskeligere å starte opp med. For å bøte på dette problemet har vi til neste år avsatt en planleggingsdag til Lofotprosjektet. Jeg er likevel spent på hvordan denne dagen skal brukes og hva som blir resultatet."

Ut fra ovenstående er det visse forhold som indikerer et mulig avhengighetsforhold mellom den prioritert lærerne gir det mer faste og tradisjonelle innhold i skolen og omfanget og graden av arbeidet med lokalt preget stoff. "Pensum" kan være avgjørende for enkelte læreres vedkommende når de ønsker å arbeide med lokalstoffet, men ikke realiserer sine planer fullt ut. De finner liksom ikke plass for noe nytt. Skolens hverdag er for disse lærere allerede sprengt når det gjelder innhold. Dersom en skal ta inn "nytt" stoff må noe annet velges bort, og denne "transaksjonen" synes ikke alltid å være like enkel.

Oppfatningen av hva som skal være skolens innhold varierer relativt mye. Inntrykkene fra kontakten med de skoler som er med i Lofotprosjektet, er at der "pensum" har høy prioritet, er pedagogisk utviklingsarbeid med ett blitt vanskelig. En pensumorientert skole reduserer på mange vis lærerens muligheter til å drive med noe nytt i sin undervisning. Det vil kreve mer av den enkelte lærer å "slå" gjennom systemet og ta opp nytt innhold, nye ressurser, i undervisningen.

Kontaktlæreren for en av skolene sa det slik:

"Vi lærere her ved skolen er dessverre tradisjonelt sterkt bundet til pensum. Grunnen til at vi ikke har sett oss tid å arbeide mer aktivt og målbevisst med lokalstoffet, er at vi ikke har hatt noen ildsjel som driver saker og ting igjennom."

Disse ord er med på å bekrefte et generelt inntrykk: Dersom skolen skal ta opp i undervisningen mer lokalt preget stoff, er det nødvendig at noen tar initiativ og setter i gang denne prosessen. I noen tilfeller, som ved skole B, var det tilstrekkelig at utenforstående møtte lærerne og motiverte dem for dette arbeidet. Denne skolen hadde relativt mange lærere som ikke følte dette såkalte "pensumspøkeiset" særlig sterkt. Under samtaler med lærerne sa de også klart at de oppfattet Mønsterplanen dit hen at de nå hadde større frihet enn før når det gjaldt innholdsvalg - og handlet deretter. For disse lærerne var det ikke spesielt problematisk å velge bort noe av det tradisjonelle pensumpregede stoffet til fordel for mer lokalt lærestoff.

Lærerne ved en annen skole følte seg derimot svært usikre når det gjaldt bortvalg av det tradisjonelle lærestoffet. Kontaktlæreren ved denne skolen mente at det som manglet var en ildsjel, en eller flere av lærerne ved skolen som "puffet" på de andre. Skolens styrer bekreftet overstående og kunne fortelle at dersom skolen skulle starte opp med "noe nytt", sette i gang læringsaktiviteter som falt litt utenom de tradisjonelle, så måtte det alltid mobiliseres mye "startenergi".

"Dette har ingenting å gjøre med at lærerne her er late, dorse eller generelt negative til nye ting. Jeg tror at hovedårsaken er at vi her ved skolen har relativt mange lærere som er "innkjørt" i det tidlige pensum og føler seg bundet av dette."

Lærerne ved skole B fortalte at pensumspøkelset kunne manifestere seg i en rekke forbindelser. Selv om lærerne hadde tilpasset seg den nye læreplan for grunnskolen så noenlunde, så var det på ingen måte sikkert at elevene og foreldrene hadde den samme holdningen. Lærerne hadde erfaringer for at elevene mot slutten av et emneopplegg i forbindelse med "Lofotprosjektet", hadde lurt på om læreren "helt hadde glømt at de hadde et pensum som skulle gjennomgås". En av lærerne fortalte følgende:

"Dette spørsmålet har jeg hørt ofte i det siste, selv om elevene etter hvert har begynt å forstå at vi står friere og at de ikke må svare for et fast oppsatt pensum på samme måte som før."

(Vi kan kanskje føye til som et a propos at læreren fortalte at det stort sett var de flinkeste elevene som spurte etter pensum.)

Jeg snakket med en lærer ved skole B som fortalte at både han og elevene var innstilt på å kutte ut en del av det tradisjonelle o-fagsstoffet til fordel for mer lokalt innhold. Etter en tid kom likevel en av foreldrene og spurte om læreren hadde tenkt å "lage sin egen skole". Hvorfor hadde de kuttet ut pensum, var spørsmålet. Andre lærere jeg snakket med, fortalte at selv om formelle pensumkrav stort sett var fjernet fra leseplanen, så var disse "kravene" på mange måter blitt hengende igjen hos en del lærere, elever og kanskje først og fremst hos foreldre. Så kan vi spørre hvorfor. Er ikke

lærere, elever og foreldre godt nok orientert om "det nye" i skolen? Hva med kontakt skole - heim, er denne god nok? Vi skal kort høre hva en av lærerne mente om dette:

"Nå tror jeg også at det er en veldig forskjell på hva de forskjellige lærere mener her. Det avhenger også mye av hvilket fag du har i klassen. En matematikk-lærer føler pensumspøkelset mye sterkere enn vi som norsklærere, i allefall jeg - fordi norsk er et veldig vidt fag. Og du vet at om du bruker lokalt stoff - så kan du bruke dette stoffet like såvel som annet stoff til å lære elevene de teknikker som de skal igjennom. Til intervju kan du med hell bruke lokalt stoff osv. Du ser at det blir forskjell alt etter faget. Og så har du videre med lærernes sikkerhet å gjøre. Tør du å engasjere deg så mye - sette deg så godt inn i stoffet at du kan si at du nå setter et stort kryss over pensum og bruker noe annet i stedet? Jeg opplever veldig ofte at lærere som er usikre spør: "Har vi lov til dette? Har vi lov til å hoppe over den sida i læreboka?" Såklart vi har lov, dersom vi kan gjøre ting bedre - eller rettere erstatte med stoff som er bedre.

Jeg tror at det kan være manglende orientering at foreldre og elever forventer at pensum skal gjennomgås. Jeg tror at dersom vi starter opp med et arbeid som går på tvers av læreboka, eller om vi skal kutte ut læreboka, så tror jeg det er veldig viktig at vi bruker god tid til å fortelle elevene om planene eller hva som skal skje. Det er viktig at denne orienteringa ikke bare skjer fra time til time, og dette er vel kanskje det mest vanlige - men at du orienterer på litt lengere sikt. Du kan f.eks. fortelle dem at i en viss periode på 8-10 timer eller to-tre uker fra nå av så skal vi forsøke å arbeide med dette emnet, og da legger vi læreboka til side.

Av og til - når vi skal ha et litt større opplegg, så lager jeg en stensil til elevene om det nye opplegget. Vi leser igjennom dette og bruker den tida vi trenger til dette nye opplegget. Selv om det nå går bort en time, så er ihvertfall elevene orientert, og da vet de at norsktimene f.eks. i noen tid framover kommer til å bli brukt til emnet "fiskerigrensen", og da tror jeg at vi slipper å oppleve dette ropet på pensum fra alle hold."

Svært mange lærere var enige om at ropet på pensum fra elever og foreldre ville forstumme noe dersom det ble etablert bedre kontakt mellom heimen og skolen. Lærerne mente videre at så lenge de ikke var helt sikre på hva foreldrene mente, så ble det til at mange valgte å "følge den slagne landevei" i utvelgelse av innhold. Klasseforstanderen for klasse 7b

ved en av skolene uttrykte seg slik:

"Dersom vi plutselig skal begynne å følge opp intensjonene i Mønsterplanen, så kan vi risikere å få en del av foreldrene "på nakken". Foreldrene er nemlig dårlig orientert om den siste utviklingen i skolen, og mine egne erfaringer er at flere ser med skepsis på alt arbeid som ikke er pensum og som ikke kommer innenfor tradisjonelle faggrenser. Jeg ser heller ikke bort fra at noen foreldre regarerer på at vi lærere bruker relativt mye tid til lokalstoffet, men tross alt er vel dette det stoffet også foreldrene best kan vurdere verdier og nytten av."

En gruppe lærere ved skole B var usikre med hensyn til hva foreldrene mente om det å legge større vekt på arbeid med lokalt preget stoff. Det hadde derfor vært en styrke, fortalte de, at det hadde vært flere lærere som hadde samarbeidet om opplegget i forbindelse med "Lofotprosjektet". Ved å gjennomføre et program i fellesskap, sto lærerne sterkere rustet til å motstå eventuelt press fra forskjellige hold om å "vende tilbake til rutinen". Disse lærerne følte nok foreldrenes tilsynelatende indifferente holdning som et problem og mente at de selv måtte ta initiativ for å møte foreldrene. Men selv om skolens lærere inviterte til klasseforeldreråds-, foreldremøter etc. var det bare et fåtall av elevenes foresatte som møtte. Her som mange andre steder var det stort sett foreldrene til de flinke elevene - til de som får ros - som møtte, og som en lærer sa det:

"Skolen må selv bære skylda for den dårlige kontakten med foreldrene. Husk at nesten alle meldinger til foreldrene er av negativ karakter. Hvis vi ønsker å oppnå bedre kontakt, så må vi etablere flere "småkontakter" med positive fortegn."

Vi har sett hvordan timeplantekniske spørsmål kan representere en begrensning for lærernes valg av arbeidsmåte. Videre er det pekt på hvordan tradisjonelle holdninger til pensum hos lærere, elever og foreldre kan være en hindring for opptak og valg av nytt innhold i undervisningen. Der pensumlojaliteten er sterk, synes det straks vanskeligere å ta opp lokalt og regionalt stoff i skolen.

Hva så med de lærere som på tross av timeplanvansker og "pensumspøkelser" likevel går aktivt inn for å la elevene få et

nærmere kjennskap til det nære miljø enn det som hittil har vært vanlig? Hva er erfaringene i arbeidet underveis med lokalstoffet? Hvilke hindringer møter lærerne i gjennomføringsfasen? Hva mener lærerne selv en kan gjøre for å løse de ulike problemene?

8.23 "Jeg møtte en rekke uforutsette vansker underveis i arbeidet med "lofotstoffet" "

Vi skal under dette punktet forsøke å vise noen av de problemene som denne læreren og andre lærere møtte underveis i arbeidet med stoffet, og vi starter ut med å drøfte hvordan skolens budsjett kan være med å sette grenser for planlagte læringsaktiviteter.

8.231 "Stramt budsjett har gjort det vanskeligere å arbeide med lokalstoffet"

Skolens økonomi vil være med å bestemme om læreren og hans klasse skal kunne la ønsker eller intensjoner bli til virkelighet. Et stramt budsjett vil ha følger for realiseringen av undervisningsopplegg der en tar sikte på mer utadrettet virksomhet enn vanlig, der lærere og elever går ut av klasserommet, ut av skoleporten og oppsøker lærestoffet og kildene til stoffet direkte. Dette er hovedinntrykket.

Det er ikke først og fremst i de tradisjonelle lærebøker en finner kunnskap om de lokale forhold. Kunnskapen foreligger vel ofte mer sporadisk - i "uferdig" form til skolebruk. Noe stoff finner en kanskje på bygdemuseet, men museet ligger som regel ikke utenfor skoledøra. Hvis en ønsker å foreta en ekskursjon dit, må ekstra buss leies. En skoleklasse på 20-30 elever kan ikke uten videre puttes inn i privatbilen. Å leie buss koster penger. En av lærerne sa bl.a. dette:

"Det har dessverre vist seg å være vanskelig å skaffe de økonomiske midler til de ekskursjoner vi hadde ønsket å ta. Stramt budsjett har gjort det umulig å arbeide med lokalstoffet slik som jeg hadde ønsket. Dette med dårlig økonomi har vært en opplagt hindring. Vi kan ikke komme forbi dette momentet når vi skal planlegge undervisningen."

Lærerne ved skole A understreket også at skolens noe stramme budsjett var en hindring for å gjennomføre de planer som lærerne hadde skissert i forbindelse med den lokalsamfunnsorienterte undervisningen. En av lærerne redegjorde for at situasjonen var spesielt prekær på dette tidspunktet da skolen var i ferd med å kjøpe inn nye lærebøker i forbindelse med overgang fra kursplansystemet til undervisning i sammenholdte klasser. Situasjonen var nemlig den at de tradisjonelle kursplantilpassede lærebøker ikke var godt nok egnet til undervisning i sammenholdte klasser. Denne utskiftingen ville kreve en prioritering av skolens budsjett som tilsa at det var vanskelig å få frigjort midler til annet lærestoff og andre læremidler. Styrelsen ved skolen kunne opplyse at skolen hadde prioritert nyinnkjøp for redskapsfagene og en del av valgfagene. Slik som situasjonen nå var, manglet lærerne egnede lærebøker i en rekke fag, og da særlig i o-fagene. Lofotantologien var derfor etter mange læreres mening en god hjelp.

Økonomien og det stramme budsjettet ga seg også utslag på et annet felt enn det å reise ut av skoleportene. En av lærerne ved skole A hadde ønsket å lage et mindre emneopplegg selv, og til dette arbeidet måtte han ha en del stensilpapir. Han fikk i denne forbindelse en del uventede reaksjoner på at han brukte for mye papir. Det var ikke vanlig praksis der på skolen at lærerne produserte egne opplegg. Skolen hadde ikke budsjettert med at lærerne skulle bruke en så anselig mengde stensilpapir, var lærerens inntrykk. Dette kan illustrere hvor vanskelig det kan være for en lærer som vil drive litt utenom det vanlige opplegget dersom skolen har et stramt budsjett. Skolens økonomi er på denne måten en begrensning og vil kunne slå spesielt sterkt ut der skolen forsøker å ta opp nye ressurser i undervisningen, ressurser som kanskje krever en noe annen arbeidsmåte enn systemet gir muligheter for.

Vi kunne også registrere den økonomiske barrieren for arbeidet med lokalstoffet ved skole B. I forbindelse med innkjøp av film eller utarbeiding av slides, kopiering av bilder, eller kostnader i forbindelse med intervju av personer fra stedet, ble skolens stramme budsjett opplevd som en sterk hindring.

"Man kan da ikke vente at lærerne skal dekke slike utgifter selv", sa en av lærerne. I plenumsdiskusjonen på et møte med lærerne på Gravdal (se vedlegg 16), ble det bl.a. stilt spørsmål om hvorfor noen av skolene hadde opplevd dårlig økonomi som et spesielt problem. Lærere ved andre skoler hadde ikke erfart dette med penger som noe vesentlig problem. Kontaktlærerne for de respektive skoler som hadde opplevd skolens stramme budsjett som en restriksjon, pekte da også på at problemet med penger og økonomi først viste seg å bli aktuelt idet lærerne brøt med de tradisjonelle undervisningsformer.

En representant fra skolekontoret som var tilstede under diskusjonen, var forbauset over at skolen ikke hadde søkt skolekontoret om ekstra tildeling til slike midler, da en søknad om et mindre beløp sannsynligvis ville ha blitt innvilget. Representanten fra skolekontoret ønsket også at det ble et større samarbeid mellom kontoret og skolene, og mente at det ikke ville stå på velvilje fra deres side dersom det kom henvendelser fra skolene om ekstra tilskudd til disse aktiviteter. Han kom også inn på at det muligens var skolekontorets feil som ikke drev oppsøkende virksomhet at slike behov om ekstra ressurstildeling ikke var lokalisert og gjort noe med.

På denne bakgrunnen kan vi kanskje si at de økonomiske problemer for denne skolen i forbindelse med arbeidet med "lofotstoffet", kunne vært løst på det lokale/kommunale plan dersom det hadde vært bedre kontakt mellom lærerne og skolekontoret. For å hjelpe lærerne over de verste vansker, ble det fra "Lofotprosjektet" gitt økonomisk støtte, en støtte som i følge lærerne var nødvendig for at de kunne starte ut med å realisere sine planer. "Nå har vi straks mulighet for å realisere våre planer", takket en lærer ved skole A. Lærere ved andre skoler har også pekt på at det på mange vis er deprimerende å planlegge og organisere lokalundervisningen når så mange "artige" tiltak må droppes fordi skolen har for stramt budsjett.

Det er flere ting som tyder på at skolens budsjett er tilpasset en arbeidsmåte der det meste av undervisningen foregår innen skolens fire vegger, og der innholdet organiseres etter tradisjonelt mønster (f.eks. klasseundervisningen). Dess ster-

kere avvik i undervisningsorganisering fra det etablerte mønstre, dess flere og større problemer og hindringer møter skolens aktører. Lokalt og regionalt stoff synes å passe godt for en mer elevaktiv og "utadvendt" undervisning. Økonomien ser ut til å være en av begrensningene for en slik måte å arbeide med dette stoffet på. En annen hindring i arbeidet med lokalstoffet kan være skolens sentraliseringsgrad. Vi skal forsøke å greie ut om hvorfor.

8.232 "Det var elevene fra skolestedet som ble sterkest engasjert"

Klasseforstanderen for en 7. klasse ved skole A fortalte at han hadde brukt lang tid på å forberede et opplegg om og fra lokalmiljøet - et opplegg fra bygda eller stedet der skolen var plassert. Mange av elevene viste også stor interesse for dette nye tiltaket - men ikke alle elevene - og det var denne observasjonen som forbauset læreren. "Dette fikk meg til å lure, det stemte liksom ikke lenger", sa han. "Men plutselig en dag oppdaget jeg en mulig sammenheng", fortsatte han, og det var denne sammenhengen han greide ut om: Læreren hadde lagt merke til at de elevene som var fra skolestedet - altså fra det sted der undervisningsopplegget var hentet - var de mest engasjerte. Disse elevene ble lettere motivert enn de andre. Forskjellen var helt merkbar, mente læreren:

"Det ble etter hvert helt klart, stoff hentet fra en bygd fenger best hos de elever som er fra denne bygda."

Denne klasseforstanderen sa at forskjellen i engasjement og interesse hadde nær sammenheng med det forhold at elevene kjente seg igjen i det nye stoffet, at de følte tilhørighet til det de lærte om. Men nettopp fordi læreren hadde sentrert om et emne fra "sentralstedet", ble det en følbar forskyvning i interesse. Det viste seg også at bare 12 av klassens 25 elever var fra det sted opplegget for undervisningen var hentet fra. De andre 13 elevene var ikke, mente læreren, mer interessert i dette emnet enn i annet tradisjonelt lærestoff. Han så heller ikke bort fra at det sparsomme engasjementet

hadde sammenheng med at mange elever fra "småstedene" reagerte mot en konsentrering av undervisningen fra "sentralstedet".

Observasjonene til denne læreren synes å være i overensstemmelse med erfaringer fra andre skoler:

"Det er vanskelig å få elever som kommer fra en bygd til å bli spesielt motivert til å arbeide med stoff hentet fra nabobygda",

mente en av lærerne ved en av de andre deltakende skoler.

Lærerne viste videre til hvilke problemer det ville by på undervisningsorganisatorisk å finne fram til og legge til rette et stofftilfang som var like aktuelt for alle elevene i en klasse i de tilfeller der ungdomsskolen var sterkt sentralisert. En av lærerne ved skole B hadde prøvd å løse dette problemet ved å gi elevene "særoppgaver", arbeidsoppgaver der elevene skulle velge emnet fra sitt eget miljø. På denne måten ville alle elevene i klassen få høve til å arbeide med stoff som de kjente og følte tilhørighet til.

På bakgrunn av observasjoner fra skolene og synspunkter fra lærere har vi gjort oss følgende refleksjoner: Stoff hentet fra ett sted fenger best hos de av elevene som er fra vedkommende sted. Det som blir typisk lokalt stoff for noen elever blir mer uaktuelt og perifert for andre, og dette til tross for relativt små geografiske avstander. Lærere som ønsker å gi undervisningen et mer lokalt preg finner dette vanskelig, bl.a. fordi mange ungdomsskoler har en så sterk sentraliseringsgrad at lærerne selv ikke makter å skaffe seg den nødvendige oversikt over, innsikt i og kunnskap om de lokale forhold til å kunne lage gode undervisningsopplegg - formulere egnede oppgaver. En sterk skolesentralisering synes derfor å være en hindring i arbeidet med å ta opp lokalt preget stoff i skolen.

Så langt i framstillingen har vi forsøkt å vise hvordan timeplan, pensumoppfatning, budsjett og skolens sentraliseringsgrad kan være med på å bestemme arbeidsmåten i skolen - hvordan de representerer begrensninger eller hindringer i lærernes og elevenes arbeid med å realisere sine planer i forbindelse med

organisering av lokalstoffet. I de følgende avsnitt skal vi konsentrere oss om ulike forhold knyttet mer direkte til lærerne og elevene, forhold som er med å sette barrierer i arbeidet med lokalt og regionalt stoff. Vi begynner med lærerne.

8.233 "Hva med oss lærere selv da?"

Kontaktlæreren for skole A understreket at dårlig samarbeid mellom lærerne hadde satt sitt preg på undervisningen. Denne læreren fremholdt sterkt behovet for å arbeide i lag, særlig når man skulle forberede og drive en undervisning av prosjekttypen. Neste år ville lærerne ved skolen prøve å rette opp noe av denne skjevheten. De ville da forsøke å starte opp så tidlig som mulig på høsten med lagarbeid. Det ville være riktig, mente læreren, å få gitt de nye lærerne som skulle være med, en så grundig orientering som mulig, og at denne orienteringen kom så tidlig som mulig på høsten, slik at lærerne fikk satt seg inn i det nye stoffet som forelå. Erfaringene fra tidligere år har vært at lærerne hørte om Lofotprosjektet og så heftene som lå på materialrommet, uten at det ble gjort noe særlig mer.

Problemet med å få til et godt samarbeid, må vi se i nær sammenheng med noen av de hindringer vi allerede har nevnt. Timeplanen var et problem for mange. Det var ikke alltid like enkelt å finne fram til en romsituasjon som muliggjorde et samarbeid i praksis. Så lenge lærerne ikke hadde "parallele" timer var det vansker med å organisere et felles opplegg for klassene. Pensumtenkningen eller reminisenser fra den tidligere pensumorienterte skole kunne være en begrensende faktor, i det flere av lærerne ikke var interessert i å samarbeide med andre. Lærerne hadde sin klasse og sitt klasserom og ønsket å beholde den konvensjonelle arbeidssituasjonen. En stram økonomi ville i tillegg legge en demper på samarbeidstiltak om mindre emner eller opplegg av prosjekttypen (å la "Lofotuka" ved skole A). En lærer sa det også slik:

"Som du forstår er det ikke vanskelig for meg som lærer å produsere gode unnskyldninger for ikke å samarbeide. Og i realiteten har vi vel slike gode unnskyldninger.

Likevel kan vi ikke se bort fra at vi selv som lærere kan løse mange av disse problemene hvis vi bare vil, men vi vil kanskje ikke, og det er det største problemet. Vi vil ikke, fordi vi ikke vet utfallet."

Vi har fått en rekke slike lærerkommentarer i forbindelse med spørsmålet om hvorfor det ikke lykkes bedre å organisere et bedre og mer effektivt samarbeid. Et av problemene synes å være tid til disposisjon. Lærerne ved skole B hadde etablert et meget godt samarbeid. De hadde formet ut planene for den mer lokalsamfunnstilpassede undervisning i fellesskap. Disse fem lærerne hadde ikke samme "frykt" som andre lærere vi snakket med for å sette i gang en generativ prosess som de ikke kjente konsekvensene av. "Men", sa en av lærerne,

"det går for en tid å arbeide i team. Du må bare se i øynene at for å få til et slikt samarbeide må vi ta av vår egen fritid. Det er ikke avsatt tid nok til samarbeide innen den ordinære skoleramme. Vi har riktignok den 38. skoleuka til disposisjon, men det er mange ting som denne skal brukes til. Når en velger å ta inn nytt stoff, så må vi bruke av vår egen fritid til å organisere det nye innholdet for undervisning."

Disse fem lærerne ved skolen fortalte at en ny ressurs som f.eks. lokalstoffet, måtte planlegges og tilrettelegges for undervisningsbruk utenfor den ordinære arbeidstid. En eller kanskje i høyden to planleggingsdager var alt for lite. En ny og relativt lite utprøvd ressurs krevde ekstra mye planlegging, og dersom lærerne skulle møtes for i fellesskap å arbeide ut et opplegg, så måtte denne planlegginga foregå på ettermiddagstid - i lærernes fritid. Herved vil arbeid med den nye ressursen komme "i konkurranse" med lærernes særinteresser og hobbies. Fritida var, i alle tilfelle for de fem lærerne ved skole B, fullt ut besatt med en rekke aktiviteter og gjøremål. Lærerne sa også at de dette året hadde "satt av mye plass" til arbeidet med "Lofotstoffet", men de tvilte på om de også i årene framover ville gjøre det samme. Lærerne understreket at en hovedbetingelse for at . . . lokalt preget stoff skulle få større plass i skolen, var at lærerne fikk avsatt større tid innen de ordinære rammer til planlegging av slike opplegg. I alle fall måtte en av lærerne ved hver skole få nedsatt lesetid til dette arbeidet.

Et godt samarbeid mellom lærerne vil trolig løse mange pro-

blemer. Et godt organisert samarbeid vil gjøre det lettere å realisere planene - lettere å organisere en mer elevaktiv undervisning i forbindelse med mer lokalt stoff. På tross av at de aller fleste ønsker et bedre samarbeid, synes det vanskelig å få dette til i praksis.

Lærerne peker på en rekke hindringer som må fjernes og problemer som må løses før de kan få til et samarbeid om de ulike undervisningsoppleggene. Mange vil kanskje si at lærerne ikke kan samarbeide. Vi vil heller si at det, i alle fall langt på vei, er forståelig at lærerne ikke samarbeider. Eksemplet fra skole B viser at lærerne både vil og kan samarbeide, men at et utstrakt samarbeid, og da særlig i forbindelse med en relativt ny ressurs, byr på relativt mange, store og til dels uforutsette vansker. Lærerne ved denne skolen hadde både viljen og evnen til samarbeid, men hadde ikke tid. Skolens ordinære rammer til planlegging ble for trange. Den øvrige planlegging måtte derfor nødvendigvis foregå på det lærerne selv mente var deres fritid, og ut fra dette kan vi kanskje si oss enige med en lærer ved skole A som sa:

"Hvis vi ikke får avsatt mer tid til å arbeide med dette nye tiltaket, så går det vel med dette som så mye annet. Det blir presset ut av skolen igjen, fordi det ikke er plass eller blir gitt plass for mer enn det som allerede er. Vi lærere kan ikke gjøre underverker. Vi må ha hjelp fra de som er over oss - fra myndighetene."

En annen lærer ved skole A fortalte om hovedgrunnen til at hun hadde planlagt for en mer elevaktiv arbeidsmåte enn hun hadde klart å gjennomføre. "Det er elevene som ikke behersker denne arbeidsformen", sa hun bl.a., og vi skal i neste avsnitt høre nærmere om hvilke problemer elevenes manglende ferdighet til selvstendig arbeid kan skape når det gjelder arbeidet med mer lokalt og regionalt stoff i ungdomsskolen.

8.234 "Elevene kan ikke arbeide selvstendig"

Vi starter med noen "klipp" fra rapporter fra lærerne. Spørsmålet var om lærerne hadde spesielle grunner for sitt valg av arbeidsmåte.

Lærer 1.

Klassene er alt for dårlig trenet fra barnetrinnet når det gjelder alternative arbeidsmåter. Skal en gjøre noe på ungdomstrinnet, må en starte i 7. klasse med trening i selvstendigere arbeidsformer. Det har jeg ikke hatt anledning til.

Lærer 2.

Vi hadde en del problemer, fordi elevene så ut til helt å mangle evne til selvstendig arbeid. De var vant til å bli ledet, og "fant seg i" dette. Som lærer opplevde jeg dette nærmest som et krav fra elevene.

Lærer 3.

Klassen må karakteriseres som svak. Den har dårlige arbeidsvaner. Elevene er ikke flinke til å arbeide selvstendig. Det er store problemer med å få klassen til å finne fram stoff selv. Elevene er ikke øvet i å bruke kilder.

To av guttene leder an på en negativ måte. Alt skal være lett i denne klassen. Når elevene møter problemer gir de opp med en gang. De skriker over seg når de får nye oppgaver.

Etter snart ett års arbeid med klassen kan jeg spore en viss framgang. Hvis jeg kan ha greie arbeidsoppgaver å mate dem med, så kan de arbeide godt i lengere tid.

Arbeidsoppgavene som jeg fikk fra N.N. var derfor kjærkomne. Klassen har arbeidet engasjert med dette stoffet. Alle elevene i klassen har kjøpt stive permer til arbeidsboka. De har også vært veldig nøye med å få med alle oppgavearkene.

Elevene har sittet sammen i grupper, men har arbeidet individuelt. Deres dårlige arbeidsvaner har umuliggjort bruk av gruppearbeid i vesentlig grad. Jeg kan ikke bruke stoffet slik jeg kunne ha ønsket, og jeg tror elevene ville fått mye mer ut av dette dersom de hadde større ferdighet i å arbeide selvstendig."

Lærer 4.

Ved en av skolene hadde læreren for den klassen det gjaldt, planlagt et emneopplegg, og resultatet har bl.a. vært et emnehefte om skolestedet og dets historie.

Læreren fortalte at forarbeidet til dette heftet ble planlagt og satt i verk av ham selv. Han forsøkte å få elevene med seg, men det gikk forholdsvis lenge før elevene begynte å arbeide. I denne første fase ble det derfor avkrevd læreren svært mye ekstraarbeid. Dette arbeidet ville han ha sluppet unna, dersom han hadde benyttet en tradisjonell, lærebokpreget arbeidsmåte, mente han. Men da hadde det vel også vært vanskelig å få utført dette arbeidet, sa han videre. Han hevdet at hvis elevene hadde hatt større evne til å arbeide selvstendig og mer kunne ha deltatt i planlegging og tilrettelegging av undervisningen, så ville mye av dette ekstraarbeidet kunne vært unngått.

Hovedinntrykket synes å være at lærere som har prøvd mer elevaktive arbeidsmåter, stort sett har gjort den erfaring at dette er vanskelig. Mange lærere peker på at elevene har fått altfor dårlig oppøving i dette arbeidet fra barneskolen av, slik at det er helt umulig å bruke gruppearbeid i større utstrekning i ungdomsskolen. Lærerne synes at en mer elevaktiv arbeidsform er vanskelig og tungrodd. Elevene får for lite ut av gruppeoppgavene, de kan ikke arbeide selvstendig, og det blir mye avskrift fra kildebøkene, var en av gjengangerne i synspunkter.

Lærere ved en av skolene hadde høstet negative erfaringer med gruppearbeid ett år, og ønsket å planlegge for mer tradisjonell klassundervisning året etter. Som en konsekvens av dette, hadde de valgt å bruke en av planleggingsdagene til å foreta en grundigere analyse av ulike integreringsmuligheter for lokalstoffet. På denne måten ville de forsikre seg om at lokalstoffet ble brukt mer systematisk enn ved at hver enkelt lærer puttet inn etter eget forgodtbefinnende (se vedlegg 15).

Lærere som på tross av timeplantekniske problemer, sterk pensumslojalitet, dårlig økonomi, "vanskelige" kolleger etc., har tatt inn denne nye ressursen i undervisningen, opplever i

mange tilfelle at elevene ikke behersker den arbeidsform som synes å være best egnet for det lokalt pregede lærestoffet. Men, kan vi spørre, har ikke lærerne vært klar over dette forhold før? Mange lærere er det, og som en av dem sa: "Hvis du vet at elevene ikke behersker denne arbeidsmåten, så planlegger du ganske enkelt for en annen." Dette sa en lærer som hadde vært 10 år ved samme skole. En annen situasjon får vi i de tilfeller der læreren ikke har dette nære kjennskapet til skolen og elevene. Læreren kommer kanskje rett fra skolebenken og/eller er ukjent på stedet. Men da, spør vi videre, er det vel vanlig praksis at læreren kontakter tidligere klasseformstandere for vedkommende klasse eller i det minste leser skriftlige rapporter om elevene og klassen? Vi kan høre hva en av lærerne sa i denne forbindelse:

"Tenk deg selv at du overtar en 8. klasse her ved skolen. Du kommer kanskje fra Sør-Norge et sted og er nettopp ferdig med lærerskolen. Du har gode forsetter og går inn for å få kontakt med de lærere som har hatt klassen på 7. årstrinn. Kanskje klarer du å få kontakt med noen, men dette vil sikkert ha kostet mange timers reise med buss, bil, ferge og småbåt. En 8. klasse kan nemlig være satt sammen av en rekke 7. klasser, og elevene kommer fra vidt forskjellige skolekretser. Dersom du i tillegg regner med den vanlige lærergjennomtrekk, så vil nok den "idealistiske nylæreren" gjøre mange bomturer. Lærerne "står" ikke svært mange årene på øyene og inne i "fjordhullene"."

Denne læreren fortalte videre at selv om du kunne få inn til sentralskolen en del elev/klasserapporter, så ble disse sjelden lest. Han visste ikke helt hvorfor, men mente det kunne ha sammenheng med en generell reaksjon mot alt "skolebyråkratiet", alle skrivene, alle papirene. Læreren trodde heller ikke at du visste stort mer om den nye klassen om du studerte elevrapportene aldri så mye. Når så mange nye elever fra så mange forskjellige steder kom sammen, så var det vanskelig å predikere hvordan klassen som enhet ville opptre.

Hvor stor spredning i elevgrunnet kan vi så finne? Vi ser på eksempler fra skole A. Vi forsøker i oversiktene å få fram antallet grender eller barneskolekretser som elevene ved ungdomsskolen er rekruttert fra. Sentralskolestedet merkes av i parentes.

Tabell 21. Fordeling barneskolekretser.

7. klasse

Barneskolekrets (grend)	Antall elever
A	6
B (skolestedet)	17
C	1

8. klasse

<u>8 a</u>		<u>8 b</u>	
Barneskolekrets (grend)	Antall elever	Barneskolekrets (grend)	Antall elever
A	2	A	4
B (skolestedet)	12	B (skolestedet)	15
C	1	C	4
D	5	D	1
E	1		
F	1		
G	5		

9. klasse

<u>9 a</u>		<u>9 b</u>	
Barneskolekrets (grend)	Antall elever	Barneskolekrets (grend)	Antall elever
A	3	A	2
B (skolestedet)	10	B (skolestedet)	4
C	3	C	3
D	1	D	2
		E	1
		F	2
		G	1
		H	1
		I	2

10. klasse

Barneskolekrets (grend)	Antall elever
A	1
B (skolestedet)	8
C	1
D	2
E	1
F	1

Av ovenstående oversikter ser vi at elevene kommer fra relativt mange barneskolekretser. Vi kan ut fra dette bedre forstå lærernes problemer med å finne ut i hvilken grad den enkelte elev behersker de ulike arbeidsmåter. En prøve- og feile-"prosess", særlig i startfasen, vil være nødvendig. Flere lærere innrømmer (7. årstrinn) at de ikke har forsøkt gruppearbeid i noen særlig grad, og at de gjennom arbeidet med "lofotstoffet" først ble klar over hvor dårlig elevene jevnt over behersket mer elevaktive arbeidsmåter. Andre lærere visste at elevene hadde liten øving i gruppearbeid fra barneskolen av, og ellers kjente "klasseundervisningsformen" best fra ungdomsskolen. På tross av dette valgte mange av disse lærerne å planlegge for gruppearbeid og emneundervisning. Hvorfor? Hva er det med lokalstoffet som gjør at lærerne ønsker å organisere undervisningen på en måte der elevene er mer aktive enn ellers i undervisningen? Hvorfor planlegger ikke lærerne for en arbeidsmåte som de vet at elevene behersker? Hva er så erfaringene med lokalstoffet i undervisningen når lærerne organiserer dette etter et mer kjent og tradisjonelt mønster?

Vi spurte noen lærere som hadde lagt opp til en mer elevaktiv arbeidsmåte om grunnene til dette valget. Et av svarene som vi fikk kan formuleres omtrent slik:

"De fleste av oss lærere resonnerer vel som så at når det er gjort så store anstrengelser for å lage så mye godt stoff om denne regionen, så bør vi lærere gjøre en ekstra vri med stoffet i undervisningen. Vi ønsker kanskje å

gjøre noe litt utenom det vanlige, og da er det nærliggende å prøve gruppearbeid og mer konsentrert emneundervisning."

Planene ble ofte større og finere enn det en i praksis hadde muligheten for å gjennomføre. Disse lærerne ga derfor som råd at en startet ut beskjedent og heller økte "doseringen" etter hvert som en bedre så de ulike muligheter i systemet for å bruke denne ressursen. På denne måten ville en unngå å støte på så mange store og uforutsette hindringer som tilfellet kunne være når avstanden mellom plan og realitet ble for stor.

Selv om f.eks. gruppearbeid er valgt fordi lærerne ønsker "å gjøre noe ekstra" i arbeidet med lokalt stoff, så synes ikke dette momentet å være den viktigste grunn for valg av arbeidsmåte. De aller fleste lærerne sier at de i utgangspunktet valgte en elevaktiv måte å arbeide med stoffet på, fordi en slik arbeidsmåte bedre harmonerte med "stoffets særpreg". Hva legger så lærerne i dette? Vi kan forsøksvis sammenfatte svarene og synspunktene slik: Lokalt stoff er kjent stoff for elevene. Det er derfor rimelig å legge opp til en arbeidsmåte der elevene er aktivt med i arbeidet med dette stoffet. I mange tilfeller kjenner elevene stoffet bedre enn lærerne, og en tradisjonell form der innhold formidles via læreren, og der elevene mer er passive mottakere, virker unaturlig og lite passende. Lokalt stoff finner en ikke primært i lærebøker. Dette stoffet er utenfor skolens fire vegger. Stoffet er bare i mindre grad bearbeidet og tilrettelagt for "skolebruk". Det er nødvendig å ordne lokalstoffet, og her vil det også være en klar pedagogisk fordel om elevene er med i tilretteleggingsarbeidet. En tradisjonell undervisningsmåte (f.eks. klasseundervisning) vil bare i mindre grad være egnet til det lokalt pregede stoffet. På samme måte synes det rimelig i noen grad å endre stedet for undervisningen fra klasserommet og skoleområdet til de steder der "stoffet er". Kort sagt: Typisk lokalt stoff synes å være svært godt egnet til en arbeidsmåte der elevene er aktivt med såvel i plan- og forberedelsesfasen som under selve gjennomføringen av opplegget. Videre synes det i arbeidet med lokalt stoff, rimelig å utvide undervisningsbegrepet til å la dette også omfatte aktiviteter

som foregår utenfor skolens fire vegger - utenfor skoleportene. Men så møter altså skolens aktører alle problemene og hindringene i forsøket på å organisere dette stoffet i tråd med en elevaktiv arbeidsmåte. For de aller fleste ble hindringene for store. Det koster for mye å "løpe linen helt ut", og de fleste vender eller ønsker å vende tilbake til den gamle formen. Vil så alle sorger være slukket? Er det færre hindringer og problemer med en mer "tradisjonell" arbeidsmåte?

"Det største problemet er vel at du ved en tradisjonell måte å arbeide på ikke når ut til stoffet. Du blir mer avhengig av "ferdig" stoff - stoff i skriftlig form",

var en av kommentarene (skole A).

"Dersom vi skal kunne arbeide med mer regionalt og lokalt stoff i skolen slik nå denne en gang er, så må det utarbeides stoff. Vi lærere sammen med elevene makter ikke dette alene. Når vi nå har denne artikkelsamlinga, har vi straks noe å arbeide med. Vi har et stofftilfang som vi kan arbeide med etter et kjent mønster."

Samtlige lærere som jeg snakket med, fortalte at "Lofotantologien" hadde vært en verdifull hjelp, i det lærerne nå hadde et stofftilfang å arbeide med. Nå kunne i alle fall elevene arbeide med lokalt stoff innenfor skolens fire vegger, og da unngikk en delvis hindringer av budsjettmessig art, manglende foreldreforståelse m.v. Konklusjonen var klar: Det nye stofftilfanget løste mange problemer. Likevel - alle vansker var på langt nær overvunnet. For det første: Stoffet i antologien har for det meste et regionalt preg. Fremdeles gjensto problemene med å finne den naturlige balanse mellom det regionale stoffet i artikkelsamlinga og typisk lokalt stoff. Lærerne manglet tips og idéer til utforming av egnede oppgaver for arbeidet med lokalstoffet.

I neste kapittel skal vi mer systematisk komme inn på disse problemene og vise forsøk på å løse en del av problemene, men aller først tar vi en kort oppsummering samt forsøker å relatere empirien i et videre perspektiv.

noen særlig gjennomslagskraft. Lærerne møtte fremdeles en rekke hindringer. Men, var det enighet om fra lærernes side, mange av disse hindringene kunne fjernes, men skolens aktører alene kunne ikke make dette arbeidet. De trengte ressurser og hjelp utenfra.

8.242 Drøfting

Basil Bernstein skiller i en artikkel (jfr. Bernstein 1971) mellom to sentrale begreper, begreper som står i et gjensidig forhold til hverandre. "Klassifikasjon" refererer seg til relasjonen mellom innholdskomponentene. Dette begrepet ligger også nær opp til det Herbst kaller "segmentering" (se Kap. 3).

Der segmenteringen eller klassifikasjonen er sterk, vil de enkelte delene av innholdet være klart adskilt. Svak klassifikasjon er med å redusere grensestyrken mellom enhetene (ibid, s. 49).

"Innramming" (framing) refererer seg til styrken i avgrensning mellom det som regnes som god, relevant kunnskap i skolen og mer irrelevant undervisningsinnhold. Med uttrykket "frame" mener også Bernstein det pedagogiske forholdet mellom lærer og elev, og den kontroll disse har når det gjelder utvelgelse og valg av organiseringsform av kunnskap. Det er også den siste betydningen av termen som vi får mest bruk for i den følgende drøfting.

Styrken i "klassifikasjon" og "innramming" vil i følge Bernstein avhenge av hvilke "koder" som bestemmer undervisningsorganiseringsformen. Han skiller mellom "kolleksjonskoden" og "integrasjonskoden". Mens integrasjonskoden åpner for større tverrfaglighet og større kontakt mellom aktørene/aktørgruppene, medfører kolleksjonskoden en "lukking" av de enkelte innholdskomponentene og større barrierer mellom aktørene.

"Any organization of educational knowledge which involves strong classification, gives rise to what is here called a collection code. Any organization of educational knowledge which involves a marked attempt to reduce the strength of classification, is here called an integrated code. Collection codes may give rise to a series of sub-types, each varying in the

relative strength of their classification and frames." (Ibid, s. 51).

De aller fleste lærerne som har vært med i "Lofotprosjektet" planlegger den lokalsamfunnsorienterte undervisningen i tråd med integrasjonskoden. De finner dette naturlig bl.a. ut fra den form en vanligvis finner lokalstoffet i. Den integrerte kode på planleggingsnivået fører til stor grad av åpenhet mellom innholdskomponentene. Koden impliserer også at lærerne planlegger for en arbeidsmåte der elevene får flere og større frihetsgrader enn ellers, og der lærer-elevforholdet blir mer åpent. Dette viser seg å være et brudd med skolens hverdag. I arbeidet med å realisere de oppsatte planer kommer arbeidet i "konflikt med praksis". Forholdet mellom aktiva og restriksjoner er forskjøvet i negativ retning. Lærerne møter nye og større hindringer enn det de hadde forventet. Grovt uttrykt kan vi kanskje si at systemet i årenes løp stort sett har blitt tilpasset kolleksjonskoden. Aktiva og restriksjoner er avmålt i forhold til denne koden. En undervisningsorganisering med basis i integrasjonskoden vil støte på problemer i gjennomføringsfasen, nettopp fordi systemet bare i mindre grad har sitt mulighetspotensiale avpasset etter denne koden. I det følgende gjør vi et forsøk på å utdype denne påstanden med utgangspunkt i erfaringer fra "Lofotprosjektet".

Lærernes "planleggingskode" avviker fra den kode som dominerer plassen i praksis, men organisering etter integrasjonskoden er fullt i overensstemmelse med de sentrale retningslinjer for arbeid i skolen slik som disse har kommet til uttrykk gjennom senere læreplanarbeider. Nye læreplaner kan også sies å ha ført en klarere integrasjonslinje enn det som tidligere har vært tilfelle. Etter hvert som nyere pedagogiske strømninger har nådd norsk skole, har disse bl.a. gjennom læreplanene kommet til uttrykk i form av en rekke forsøk på å fjerne noe av den sterke isolasjon mellom fagene i skolen og mellom aktørene i systemet. Normalplanen av 1939 pekte på verdien av å få i stand en større samordning av lærestoffet.

"Endå om faga er oppførde kvar for seg i timebyttetabel-
len og i arbeidsplanen, skal ein ikkje halda faga
skarpt skilde frå kvarandre i opplæringa. ... I staden

for å sjå lærestoffet oppdelt og spreidd, bør borna mest mogleg sjå det som noko heilt." (s. 7)

Disse synspunkter blir også understreket i Læreplan for forsøk med 9-årig skole, der det bl.a. heter:

"Det er derfor viktig at en ikke ser dette fagområdet (samfunnsfagene) for isolert eller opprettholder for skarpe faggrenser... En bør også utnytte de mange tilknytningspunkter til andre fag." (s. 159)

Mønsterplanen for grunnskolen går enda lengere i arbeidet med å viske bort kunstige faggrenser:

"... Her bør man ta omsyn til mulighetene for koordinering av lærestoffet i samfunnsfagene med andre fag. Dette gjelder i særlig grad koordinering med norskfaget. Det vil i stor utstrekning være naturlig å se undervisningen i samfunnsfag og norsk under ett." (s. 198)

På s. 207 i Mønsterplanen sier denne at

"... ofte er deler av lærestoffet i ett av samfunnsfagene nærmere knyttet til fag utenfor denne faggruppe enn til lærestoff i de andre samfunnsfagene."

Uttrykk for en relativt svak "innramming" kommer blant annet fram i Mønsterplanen og dens forarbeider. I "Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963" pekes det på lærerens nye oppgave som arbeidsleder. Det sies bl.a. at "dei arbeidsmåtene som her er nevnt, set andre krav til læraren enn den tradisjonelle klasseundervisninga" (s. 126). Mønsterplanen slår fast at en hovedoppgave er å lære elevene å lære slik at de etterhvert kan bli i stand til å arbeide med stadig større oppgaver på egen hånd og motta færre detaljanvisninger fra lærerens side. Studieopplæringen bør gjøres til en naturlig del av opplæringen. Elevene må vennest til aktivt å søke kunnskap selv. Leseteknikk, notatteknikk er andre stikkord. (Mønsterplanen 1971 utg., s. 31 og 32.) På denne måten slås det fast at målet må være en elevaktiv arbeidsmåte.

Disse spredte eksempler kan vise hvordan tendensen i norske læreplaner har gått mot en stadig svakere klassifisering og innramming, og vi kunne kanskje forvente at aktørene i skolesystemet hadde relativt store frihetsgrader, mange og varierte muligheter til å gjennomføre sine planer i forbindelse med

lokalstoffet i og med at de er "på bølgelengde" med koden i læreplanen. Når lærerne støter på så mange hindringer som de gjør, så må en, tror jeg, se dette i relasjon til den relativt langsomme endringsprosessen i norsk skoleverk generelt.

Kolleksjonskoden sin sterke plass manifesterer seg bl.a. gjennom en faglærersentrert timeplan. En slik type planoppsett bærer bud om en relativt sterk klassefikasjon. Vi har tidligere vist hvilke problemer en sterk avgrensning mellom fagene skaper for gjennomføringen av opplegg organisert med en svakere klassifikasjonsstyrke.

Pensumlojaliteten hos mange lærere - svært mange - er en annen indikator på at kolleksjonskoden står relativt sterkt i skolen. Selv om Mønsterplanen ikke definerer et fastlagt pensum, så arbeider flere av lærerne som om det fremdeles var en slik definert og nøye avgrenset ramme for hva som skulle være skolens innhold. Lærerne nevner ordet "pensumspøkelset". Flere av disse gir uttrykk for ønsket om å løsrive seg fra en pensumorientert undervisning, men holdes tilbake gjennom de oppfatninger som andre lærere har om hva som skal være skolens innhold.

Å gjennomføre et arbeid planlagt etter integrasjonskoden krever stor grad av enighet og samhold mellom personalet i skolen. Mens den enkelte lærer vil kunne lukke undervisningen, gjøre sin undervisning "usynlig" for andre kolleger der kolleksjonskoden dominerer, vil arbeid organisert etter en integrert kode kreve større samstemmighet fordi den enkeltes undervisning nå nødvendigvis åpnes mer for de andre i systemet. Høy grad av konsensus blant lærerne om hvordan undervisningsorganiseringen skal foregå gjør det også lettere å gjennomføre et arbeid som er planlagt i tråd med integrasjonskoden. Vi har på bakgrunn av observasjoner fra lofotskolene kunnet slå fast at desto sterkere oppslutning blant personalet om integrasjonskoden, desto større muligheter gis det for å gjennomføre arbeidet. Jo flere medlemmer entreprenørgruppen ved en skole teller i relasjon til samlet antall ansatte, jo færre barrierer står mellom plan og realisering av disse planer.

Mange ting tyder på at skolens budsjett er tilpasset kollek-

sjonskoden - tilpasset den "tradisjonelle klasseundervisning". Og vi undres kanskje ikke så sterkt over dette når vi hører de fleste lærerne si at det i praksis er den tradisjonelle klasseundervisning som dominerer. Når lærerne planlegger etter den integrerte kode, møter de problemer av økonomisk art, problemer som er med å låse entreprisene. Lærerne klarer bare unntaksvis å fjerne disse barrierene. I de fleste tilfeller blir aktivaposten for liten og konsekvensen blir en kursendring mot en undervisningsorganisering som er i bedre harmoni med den kode som ennå synes å dominere på grunnskolens ungdomstrinn - nemlig kolleksjonskoden.

Arbeid med lokalt stoff gir store muligheter for pedagogiske møter mellom lærere og elever. Dette henger bl.a. sammen med at elevene nå bringer med seg nye og verdifulle ressurser, bringer med seg et større statusrepertoar (jfr. Høgmo 1976, s. 26). Det er ikke lenger læreren som "sitter inne med kunnskapen", og det vil derfor bli, i følge lærerne, en fremmed og kunstig situasjon å ensidig legge vekt på formidlingen av denne kunnskapen til elevene via læreren. I arbeid med lokale lærestoffvarianter er det viktig å la elevene få utnytte sine "innebygde" ressurser maksimalt, er lærernes klare mening om denne sak. Som aktører i skolesystemet har elevene den fordel at de har nært kjennskap til lokalmiljøet som nå er blitt skolerelevant (jfr. Olsen 1976, s. 59). I mange tilfeller er det elevene som kjenner miljøet best. Det er på mange vis læreren som nå står i læringsposisjon og derfor vil en tradisjonell klasseundervisning, der elevene stort sett er passive, er de som mottar kunnskapsbudskapet, være en lite egnet form å formidle det lokalpregede innholdet i. De aller fleste lærerne tilrettelegger derfor undervisningen i tråd med prinsippene i "møtemodellen". Gruppearbeid er en gjenganger i planene, men da det viser seg at de fleste elevene ikke har den nødvendige forutsetning for å arbeide mer selvstendig og at dette forsøket "kaster lite av seg", velger eller tvinges lærerne å gå tilbake til det gamle mønster. Selv om har et stofftilfang med svak klassifikasjon og selv om innholdets karakter gjør det rimelig å bryte ned noe av den tradisjonelle grensestyrken i "innrammingen", så viser det seg at dette byr

på store problemer. Elevene synes jevnt over å være sosialisert inn i elevrollen gjennom en prosess der kolleksjonskoden er rådende og der denne koden har vedlikeholdt en forholdsvis sterk "innramming". Rammestyrken på barnetrinnet har medvirket til en vedlikeholdelse av en arbeidsmåte der elevene er relativt lite aktive i planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. På ungdomsskolenivået forsterkes også denne "innramming" ved en økt klassifikasjonsstyrke (jfr. Bernstein 1971 og Herbst 1971).

Selv om lærerne har planlagt et emne i tråd med integrasjonskoden, der isolasjonsgraden mellom innholdskomponentene er lav, så vil det være problemer å gjennomføre undervisningen så lenge den faktiske rammestyrke er stor. Å løse opp denne innramming er en lang og møysommelig prosess. Det er neppe nok å vedta endringer av læreplanens innhold og av relasjoner mellom enhetene og så gå ut fra at formen i skolen tilpasser seg automatisk endringer i innhold. Aktørene må også gis muligheter gjennom utdanning og gjennom større tilføring av aktiva i arbeidssituasjoner. Uten å finne en bedre balanse mellom aktiva og restriksjon i den konkrete situasjon vil et skifte av kode føre til for store "kostnader" for entreprenørene. Systemgitte forutsetninger, forutsetninger nedfelt over lang tid der kolleksjonskoden har vært sterk, vil sette barrierer for en vellykket entrepriser.

I neste kapittel vil vi vise hvordan vi i samarbeid med lærere ved de deltakende skoler har forsøkt å fjerne noen av hindringene som lærerne møter i arbeidet med lokalstoffet. Hvilken hjelp ønsket lærerne primært? Lærerne hadde nevnt behovet for flere ressurser. Hvilke ressurser var det snakk om? I hvilken form ønsket lærerne disse ressursene? Dette er noen av spørsmålene som vi vil svare på når vi greier ut om arbeidet med Idéheftet, om dets innhold og form.

KAP. 9. Arbeidet med Idéboka - et forsøk på å fjerne noen av hindringene i arbeidet med lokalstoffet

9.1 Mot en Idébok

Våren 1975 ble lærere og styrere ved de skoler som deltar i Lofotprosjektet innbudt til et seminar på Gravdal i Lofoten der emnet var den såkalte Idéboka. Bakgrunnen for dette seminaret var lærernes ønske om å få stoffet i lofotantologien bedre tilrettelagt for undervisning. Flere forhold kunne tyde på at stoffets pedagogiske utforming "falt mellom to stoler" i det det så ut til å være vanskelig å bruke dette for gruppearbeid så vel som for vanlig klasseundervisning. Selv om lærerne mente at de fleste artiklene egnest seg best for mer elevaktive arbeidsformer, så krevdes det ganske mye merarbeid å ordne stoffet for gruppearbeid. Alternativet for mange lærere var å gå over til vanlig klasseundervisning, men også her viste det seg at stoffet til dels var for lite tilrettelagt og bearbeidet for bruk som lærebok i tradisjonell forstand. Selv om de fleste elevene syntes å beherske en slik arbeidsmåte bedre, så krevdes det også her relativt mye merarbeid fra lærernes side med omarbeiding og bearbeiding av stoffet til undervisningsbruk. På denne bakgrunn ble idéen om en idébok til.

Noen vil kanskje spørre hvorfor vi har valgt uttrykket idébok? Hvorfor ikke rettleiding eller lærerveiledning? Generelt kan vi si at navnet idébok må forstås ut fra lærernes ønske om å få et idétilfang som de kunne øse av i arbeidet med dette stoffet, en slags metodebank (jfr. Osnes og Sommerset 1973, s. 52). De ønsket råd og tips, men det var ikke likegyldig for lærerne hvem som ga disse rådene og tipsene. De pekte på at dersom idéene skulle få noen virkelig bruksverdi, så måtte de så langt råd var være prøvd gjennom praktisk erfaring. Lærerne så det derfor som ønskelig at forslagene til elevaktiviteter primært ble utformet av lærere som hadde arbeidet med lofotstoffet.

Før vi kommer konkret inn på hva deltakerne på seminaret mente skulle være innholdet i boka, skal vi kort summere opp lærernes tidligere syn på hva som måtte til for å gi stoffet en pedagogisk utforming som var i større overensstemmelse med den daglige rutine i skolen. Oppsummeringen er basert på en intervju-runde ved de deltakende skoler våren 1974 (se vedlegg 5).

Lærer Hva bør/kan gjøres for å gi stoffet en mer egnet pedagogisk utforming?

1. Det mangler gode tabeller. Flere illustrasjoner i heftene er nødvendige. Mange og gode arbeidsoppgaver utarbeides. Generelle råd om hvordan man kan legge opp dette stoffet i den øvrige undervisning vil være en hjelp. Ønskelig med en del slidesserier. Veiledningen må ikke bli for detaljert. Ikke ønskelig med en ferdig arbeidsbok. Denne må lærerne utarbeide selv eller sammen med elevene. Det må bli gitt stort spillerom til den enkelte lærer og elevene til selv å utforme de enkelte opplegg for undervisningen.

2. Flere elevoppgaver, illustrasjoner og tabeller må komme med. Greit om det kunne utarbeides et hjelpehefte for de lærere som skulle bruke dette stoffet. Heftet må være slik at læreren og elevene selv får arbeide mest mulig selvstendig med stoffet. Det må ikke være for strukturert og fast oppsatt. Når det gjelder arbeidsbøker, så ligger nettopp gleden ved arbeidet i klassen i at lærerne og elevene selv arbeider ut disse bøkene.

3. Flere illustrasjoner. Slidesserier ønskelig. Hefter med tips om hvordan lærerne kan arbeide med stoffet. Vekt på å få utarbeidet ferdige oppgaver til elevbruk.

4. Flere bilder i heftene. Langt flere arbeidsoppgaver. Slidesserier.

5. "Problemet er at vi her har en masse stoff, men ikke riktig vet hvordan vi skal gripe dette an. Det er derfor etter min mening et klart behov for en lærerveiledning med konkrete forslag til elevoppgaver og elevaktiviteter for øvrig", sa denne læreren.

6. "Det er klart at dersom det går an å få utarbeidet slides, arbeidsoppgaver og veiledninger og slikt, så vil dette være til stor hjelp. Når det gjelder arbeidsbøker, så mener jeg at dette bør stå opp til den enkelte lærer å utarbeide. Han må stå mer fritt i valg av det konkrete opplegg. Det jeg spesielt kunne ønske, var at vi fikk henvisninger til hvor vi kan finne mer utfyllende stoff og da spesielt mer lokalt stoff for oss om dette stedet", var lærerens syn.

7. Læreren hadde savnet en litteraturliste. Ønsket en oversikt over de bøker som omhandler Lofotregionen. Mente videre at et oppgavehefte ville kunne være til stor hjelp. Illustrasjoner og bilder må komme i antologiens endelige utgave.

8. Ønsket en veiledning med forslag til oppgaver. Understreket at det måtte tas sikte på å lage oppgavene i forslags form.

9.2 Oppsummering fra "Idébokseminaret"

9.21 Behov for en Idébok

På seminaret våren 1975 (se vedlegg 16) fikk vi en klar be-
kreftelse på våre tidligere inntrykk: Lærerne mente det var
nødvendig med et tilleggshefte med idéer og tips til hvordan
innholdet i antologien kunne brukes i undervisningen. Vi ser
av forestående avsnitt at lærerne (våren 1974) ønsker flere
bilder, illustrasjoner, tabeller og oversikter i forbindelse
med den endelige utgaven av antologien. Disse ønsker er det
forsøkt å ta hensyn til i den endelige utgave. Når det gjelder
behovet for flere arbeidsoppgaver, slides-serier m.m., så kom
vi fram til at den beste løsning ville være å samle opp disse
idéene i et eget tilleggshefte.

Deltakerne på seminaret ble delt inn i fem grupper, og et av
temaene for drøftingen var spørsmålet om behovet for en idébok.
Samtlige grupper kom fram til at det var nødvendig med et
tilleggshefte dersom en ønsket at dette stoffet skulle få sær-
lig gjennomslagskraft i skolen. Det var også viktig, ble det
videre pekt på, å få denne Idéboka ferdig før prosjektet for-
melt ble avsluttet. Konklusjonen var derfor at Idéboka
måtte komme og at arbeidet med denne måtte settes i gang så
snart som mulig.

9.22 Forslag til innhold

Det neste tema for gruppedrøftingene var hva Idéboka skulle
inneholde. Etter at gruppene hver for seg hadde drøftet emnet,
møttes alle deltakerne til diskusjon i plenum. Vi skal i det
følgende se litt nærmere på hvilket innhold de forskjellige
grupper mente at denne boka skulle ha.

Når det gjelder Idébokas innhold, tar vi med i stikkords form
de enkelte gruppeforslagene:

Gruppe 1.

A. Elevoppgaver. Forslag til elevaktiviteter.

- B. AV-midler. Utarbeide og skaffe oversikt over egnet AV-materiell.
- C. Utarbeide en lærerguide. Denne guiden bør inneholde et kort resymé av erfaringer med arbeidet med mer lokalt preget stoff i skolen samt en generell utgreiing om bakgrunnen for Lofotprosjektet.
- D. Kartlegging og oversikt over viktige ressurser i nærmiljøet (f.eks. ekskursjonsmål). En kort beskrivelse av eller tips til hvordan disse ressurser best kan utnyttes til undervisningsformål.

Gruppe 2.

- A. En god oversikt over supplerende stoff.
- B. Elevoppgaver av varierende vanskegrad.
- C. Generelle tips til hvordan artiklene kan brukes i undervisningen.
- D. En oversikt over egnet AV-materiell.

Gruppe 3.

- A. Detaljerte opplysninger om naturressurser.
- B. Forslag til hvordan stoffet i antologien kan integreres i de enkelte fag.
- C. En oppsummering av erfaringene med Lofotprosjektet hittil.
- D. Kartlegging av ekskursjonsmål i regionen.
- E. Oversikt over gode AV-midler og kartverker.

Gruppe 4.

En innledende del om bakgrunnen for arbeidet med mer lokalt stoff samt et resymé av erfaringer fra den enkelte skole som har vært med i prosjektet.

Oversikt over egnet suppleringsmateriale.

Praktiske elevoppgaver nødvendig.

AV-midler. Oversikt og tips til hvordan disse kan brukes i

undervisningen.

Generelle metodiske råd og tips.

Gruppe 5.

Arbeidsoppgaver.

Oversikt over AV-materiell.

Oversikter over gode ekskursjonsmål.

Oversikt over aviser i regionen (dagsaviser, bygdeaviser, skoleaviser).

Oversikt over generalplanutvalg og generalplaner.

Av redegjørelsen fra de enkelte grupper går det fram at det stort sett er enighet med hensyn til hvilket innhold denne idéboka skal ha. Gruppene understreker behovet for flere elevoppgaver, flere konkrete forslag til hvordan artiklene kan brukes i undervisningen, oversikt over AV-materiell, behovet for en generell orientering om bakgrunnen for prosjektet samt noen erfaringer fra arbeidet med lokalt stoff i skolen.

Når det gjelder bokas generelle del, så peker flere lærere på at denne vil ha særlig stor verdi for nye lærere, lærere som ikke har vært med i dette arbeidet mens prosjektet var i gang. Disse nye lærerne var, mente flere, derfor ikke motivert på samme måte som de lærere som hadde vært med på orienteringsmøter og kurs om Lofotprosjektet og bakgrunnen for dette. En del av deltakerne pekte på at de gjennom sin egen lærerutdannelse ikke hadde blitt særlig motivert til å bruke stoff fra lokalsamfunnet i undervisningen. Noen hevdet også at lærerskolen helt hadde neglisjert denne siden av undervisningen. På denne bakgrunn var det ekstra viktig at nye lærere kunne gis mulighet til selv å sette seg inn i tanker og idéer bak dette arbeidet. Denne innføringsdelen av idéboka skulle derfor, sa en av deltakerne, fungere som prosjektgruppens "forlengede arm".

9.23 Hvilken form skal Idéboka ha?

Mens gruppene relativt sett var enige om idébokas innhold, så ble det større usikkerhet om utformingen eller den form som boka skulle ha. I det følgende skal vi gjennom en redigert og forkortet framstilling av gruppesvarene gi en skisse av lærernes syn med hensyn til idébokas form.

Gruppe 1.

Idéboka bør først komme ut i en midlertidig form slik at lærerne får høve til å prøve ut de forskjellige idéene. Boka må være oversiktlig og enkel å benytte.

Gruppe 2.

Forslag fra gruppen om å dele inn idéboka etter samme mønster som artikkelsamlinga.

Gruppe 3.

Understreket at boka måtte være enkel å benytte. Den måtte ikke bli "en overveldende sak av opplysninger og detaljer som lærerne hadde problemer for å finne ut av". Det var bedre, mente gruppen, at boka tapte noe ved sin enkelhet enn at den skulle skremme ved sitt store omfang og detaljrikdom.

Gruppe 4.

Boka må være enkel. Den bør først komme ut i midlertidig form. Den må utformes slik at det er lettvent å supplere med nye erfaringer og nye opplysninger. Gjerne ringpermssystem.

Gruppe 5.

Idéboka må utformes i to trinn. Først en midlertidig utgave. Boka må gi brukerne maksimal mulighet til å supplere med nye opplysninger og nye erfaringer. Gruppen mener at ringperm-systemet vil være mest egnet.

I den påfølgende plenumsdebatt pekte flere lærere på at Idéboka og arbeidet med denne måtte ta større hensyn til lærernes aktuelle behov enn et ønske om å gi boka "et flott ytre".

Samtlige lærere var enige om at boka måtte være enkel å betjene. Samtidig var det mange som hevdet at denne enkle formen ikke måtte gå på bekostning av det innholdsmessige. Boka kunne gjerne være innholdsrik, men den måtte være lett å finne fram i.

Et annet problem var om Idéboka skulle utarbeides i fiks ferdig stand fra starten av, eller om vi heller skulle ta sikte på å sende den ut i en midlertidig form - en prøveform først. Mange lærere mente det var vanskelig å finne fram til en ferdig form på det nåværende tidspunkt. "Lofotprosjektet vil jo fortsette enda et år og det skulle være rart om ikke nye behov, nye ønsker, meldte seg også til neste år", sa en av deltakerne. Andre mente at dette stoffet var av en slik art at det var vanskelig å komme fram til et ferdig produkt og at en derfor måtte arbeide et program der det var mulig å forandre på enkelte ting eller supplere disse underveis.

9.24 Framdriftsplan for Idéboka og sammensetting av redaksjonskomité

Seminardeltakerne drøftet sammensetting av redaksjonskomité, og man ble enige om at denne komitéen skulle ha med representanter fra lærersiden. Videre måtte disse lærerne velges ut slik at det ble både geografisk og faglig spredning. Det ble også understreket at det måtte velges lærere som hadde gjennomprøvd dette stoffet i praktisk arbeid. Endelig forslag til sammensetning ble derfor: 3-4 lærere pluss de fire i prosjektgruppen.

Når det gjaldt arbeidet i komitéen, så understreket flere av de som hadde ordet at komitéen måtte arbeide kontinuerlig. Arbeidet måtte starte opp så tidlig som mulig på høsten slik at første utgave kunne være ferdig rundt juletider eller så tidlig på vårhalvåret at lærerne fikk brukt idéene og kunne komme med reaksjoner på de forskjellige forslagene.

9.3 Fra arbeidet i redaksjonskomitéen

Redaksjonskomitéen for idéboka har i alt hatt tre møter, der

bokas innhold og utforming har vært hovedtemaene for drøftingene.

I tillegg til disse møtene har medlemmene hatt en rekke mer uformelle kontakter. I de følgende avsnitt skal vi gi en kort redegjørelse for hva vi i komitéen har arbeidet med og hvilke beslutninger vi har tatt med hensyn til bokas innhold og form.

På det første møtet drøftet komitéen idébokas innhold og form med basis i synspunkter som kom fram på "Gravdalseminaret". Vi kom fram til at den mest presserende oppgave var å finne fram til personer som hadde den nødvendige faglige bakgrunn og pedagogiske forutsetning for å lage utkast til arbeidsoppgaver og forslag til elevaktiviteter. I tillegg til denne "idégruppen" mente komitémedlemmene at utarbeidelse av AV-midler måtte få høy prioritet. Dessuten ville det i følge redaksjonskomitéen være ønskelig å få med en mer generell del om bakgrunnen for arbeidet med mer regionalt og lokalt stoff samt oppsummering av noen "erfaringer" fra Lofotprosjektet.

Mens det stort sett var enighet i komitéen med hensyn til idébokas innhold og til hvem som skulle utarbeide materialet innen de enkelte avdelinger, ble det noe større diskusjon i forbindelse med bokas form. En av medlemmene mente at denne boka måtte presenteres i mindre enheter relativt uavhengig av hverandre. Han pekte bl.a. på verdien av at lærerne fikk "noe" å arbeide med så snart som mulig. Denne presentasjonsformen ville dessuten gi lærerne bedre anledning til en grundig vurdering av innholdet, var et annet argument. Dette syn ble imøtegått av de andre i komitéen. Disse argumenterte med at det var viktig at brukerne av idéboka kunne vurdere denne under ett - som en enhet. Det ble også pekt på at forslaget om en "del-distribusjon" ville være svært tidkrevende. Konklusjonen ble at vi skulle vente med å sende ut idéboka til vi hadde ferdig stoff innen flere av "ressursgruppene".

Arbeidet med å få utformet egnede elevoppgaver var et av hovedtemaene på et senere møte. Sentrale spørsmål i denne forbindelse var å finne mer overgripende retningslinjer for utarbeidelse av oppgaver og forslag til elevaktiviteter for øvrig. Det var enighet om følgende:

- I) Oppgavenes form og innhold måtte varieres fra artikkel til artikkel. Noen oppgaver kunne formuleres som spørsmål, og være mer kunnskapspregede. Andre kunne ha en mer omfattende karakter.
- II) Gjennom arbeidet med oppgavene måtte en så langt det var mulig forsøke å få til en integrering mellom antologien og skolens "øvrige" innhold.
- III) Oppgavene måtte gis en form der en så langt som mulig forsøkte å trekke inn også annen litteratur.
- IV) Oppgavene måtte være varierte slik at de tok hensyn til både den svake og den sterke elev.
- V) Oppgaveforslagene måtte være mange slik at den enkelte lærer kunne få stor mulighet til å foreta valg.

Når det gjaldt AV-materiellet, så kom vi fram til at idéboka måtte inneholde en oversikt over diasserier, billedband etc. som egnet seg til den mer regionalt og lokalt pregede undervisningen. I tillegg til oversikten var det ønskelig å få med idéer til hvordan en lysbildeserie f.eks. kunne brukes i undervisningen samt tips om hvilke av artiklene i antologien som ville passe spesielt godt for den aktuelle serie.

På "Gravdalseminaret" hadde lærerne gitt uttrykk for ønske om å ha med i idéboka en mer generell del om bakgrunn og utviklingsstrategi for "Lofotprosjektet" samt en kort redegjørelse for erfaringer fra undervisningen med lokalstoffet. I redaksjonskomitéen drøftet vi hvilken form denne mer generelle delen skulle ha. Medlemmene sluttet seg til det syn at utredningen måtte være oversiktlig og "lettlest". Lærerrepresentantene mente det var ønskelig å ta med konkrete eksempler fra skolene og lærernes arbeid med dette stoffet.

Når det gjaldt spørsmålet om hvor stor plass en skulle sette av for mer generell redegjørelse for prosjektet, mente to av lærerrepresentantene at denne delen av idéboka måtte bli kortest mulig (maks. en side). Et annet synspunkt var å sette av noe større plass til det generelle innholdet, men at dette kom inn mer som vedlegg til det mer "konkrete" idétilfanget. Det tredje forslaget var å gi en relativt fyldig presentasjon

av prosjektet, bakgrunnen for og erfaringer fra dette som innledning til det øvrige innholdet i idéboka. På denne måten ville en bedre knytte sammen de enkelte delene av boka og gi denne et helhetlig preg. Det ble her pekt på at det innledningsvis klart måtte gå fram at lærerne kunne bruke stoff fra de enkelte delene av boka uavhengig av hverandre.

Et annet tema for drøftingene i komitéen var hvordan vi på best mulig måte kunne organisere innholdet i idéboka til bruk i skolen. Lærerrepresentantene mente at en god ordning ville være å la idéboka ordnes etter ringpermsystemet, et syn som for øvrig fikk full tilslutning. Det ble pekt på følgende fordeler for lærerne med en slik ordning:

- I) Lærerne kunne supplere idéboka og gi denne en mer personlig form ved å sette inn nye ark med notater, oppgaver etc.
- II) Det ble større mulighet for å bruke noen av oppgavene direkte ved at et og et ark kunne tas ut og kopieres (f.eks. som brennstensil).

9.4 Den foreløpige utgave av idéheftet

9.41 Om forslagstillerne

Etter å ha hentet inn forslag til arbeidsoppgaver fra artikkelforfatterne, gikk vi ut til lærere og en del andre personer med forespørsel om å bidra med tips, forslag og idéer til hvordan stoffet i antologien kunne brukes i undervisningen. Forslagstillerne ble gitt en (grundig) orientering om lærernes (Gravdalseminaret) syn og de hovedretningslinjer for utformingen av idéene som vi i redaksjonskomitéen hadde blitt stående ved. I den følgende oversikt vil vi forsøke å vise hvilken tilknytning bidragsyterne har til hhv. læreryrket og til Lofotregionen.

Som det går fram av oversikten, er flertallet av de som har kommet med forslag til oppgaver, aktive lærere i Lofoten. Dermed skulle vi være noenlunde i overenstemmelse med lærernes ønsker om at oppgaveforslagene er basert på konkrete erfaringer med arbeid med lokalt preget stoff i skolen.

Etter at forslag til oppgaver og elevaktiviteter var innkommet, hadde medlemmene i komitéen et møte hvor vi ordnet og redigerte stoffet. Bortsett fra korrigerings av mindre unøyaktigheter ble det foretatt relativt små endringer. Komitémedlemmene var også av den oppfatning at en evt. større revisjon burde komme etter at andre lærere hadde brukt oppgaveforslagene i undervisningen og hadde høstet konkrete erfaringer når det gjaldt oppgavenes egnethet. Vi tenker oss å få i stand et seminar med lærere som har brukt idéboka og i fellesskap bli enige om evt. endringer og revisjoner.

9.42 Innholdet i den midlertidige utgave av Idéboka

Innholdet i den midlertidige versjonen av idéboka (se vedlegg 10), følger i grove trekk de momenter som ble understreket på "Gravdalseminaret", og vi kan skissere innholdet slik:

- I) En innledende, generell del.
 - a) Om bakgrunnen for arbeidet med mer lokalt stoff.
 - b) Om arbeidet med Lofotprosjektet.
 - c) Om erfaringer fra arbeidet i skolen.
- II) Denne delen inneholder forslag til arbeidsoppgaver og elevaktiviteter. Her har en valgt å følge samme disposisjon som for antologien.
- III) Del III inneholder en oversikt over det AV-materiell som er utarbeidet samt forslag til bruk av dette materialet.

IV) Vi har valgt å gi den siste avdelingen betegnelsen Appendix. Med her har vi noen tips som:

- I) Klassen besøker bygdemuseet.
- II) Elevene lager lysbildeserier.
- III) Elevene lager klassemuseum.
- IV) Eksempler på hvordan lofotstoffet kan tilpasses noen lærebøker i geografi og historie.
- V) Litteraturliste.

Det ble tidlig klart at lokalstoffet hadde en slik karakter at det stort sett var ønskelig å lage oppgaver av "utforskningstypen" (se Kap. 3). Målene for denne undervisningen fikk i tråd med dette et mer åpent preg (ekspressive mål). Hovedvekten ble lagt på å finne fram til gode pedagogiske "møter" (se Kap. 3).

Det går klart fram av lærernes uttalelser at de ikke ønsker noen metodisk "tvangstrøye". De ville ha et idétilfang, en idébank. I overensstemmelse med lærernes ønskelig har denne idéboka blitt utformet på en måte som gjør at den bare i mindre grad styrer og ensretter undervisningen. Hovedvekten er blitt lagt på å legge til rette for en undervisning der læreren selv fritt kan velge blant flere varierte muligheter. Osnes og Sommerset skisserer følgende figur som viser forhold som styrer lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning (se neste side).

Det vil være naturlig å plassere idéboka i gruppe 3. Den lave styringsgraden vil også være i overensstemmelse med lærernes tradisjonelle metodefrihet i norsk skole, slik som denne har kommet til uttrykk i læreplanene. Men selv om læreplanene ikke eksplisitt har preg av å gi mange og detaljerte instruksjoner og på denne måten ensrette undervisningen, så har de utvilsomt hatt en viss styrende effekt (ibid, s. 51). Selv om idéboka styrer lite hva gjelder rekkefølgen av handlinger i arbeidet med lokalstoffet, så vil denne idésamlinga likevel ha en viss styrende virkning på valg av innhold og arbeidsmåte.

Mønsterplanen gir hjemmel for arbeid med mer lokalt stoff.

1.	Formålsparagraf	styrer lite
2.	Læreplan	styrer noe
3.	Fagets metodebank	styrer lite
4.	Vanlige lærebøker	styrer ganske mye
5.	Utarbeidede undervisningsenheter	kan styre sterkt
6.	Programmert undervisning	styrer sterkt

Figur 7. Forhold som styrer lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning. (Fritt etter Osnes og Sommerset 1973, s. 52).

Planen understreker også verdien av å ta opp mer lokalt stoff i undervisningen, men den gir lite konkret hjelp til lærerne på dette felt. Idéboka kan i denne forbindelse sees på som et forsøk på å rette opp noe av denne skjevheten.

Det gjenstår å se om idéboka har svart til forventningen. Spredte observasjoner fra skolene kan tyde på at den allerede har vært til noen hjelp i arbeidet (se Kap. 6). I slutten av mai d.å. vil lærere fra lofotskolene komme sammen til et to-dagers seminar og drøfte hvilken betydning idéboka har hatt dette året. Videre vil vi arbeide mer systematisk med å finne fram til bokas mer endelige utforming (se vedleggene 17, 18 og 19). Den mer endelige evaluering av tiltaket vil først kunne komme etter at boka har vært i bruk i skolen over noe lengere tid. Håpet er at idéboka vil være et bidrag som i innhold og form kan være med å fjerne noen av de hindringer som lærerne har støtt på, og på denne måten gi arbeidet med å realisere de overordnede intensjoner for Lofotprosjektet ny kraft.

Vi har så langt i framstillingen gitt korte glimt fra arbeidet med "lofotstoffet". Noen "tverrsnittbeskrivelser" av hva lærerne har gjort og hvordan de har organisert undervisningen er også tatt med. Videre har vi forsøkt å vise noen av de problemer som lærerne støter på i arbeidet med dette stoffet. Til slutt skisserer vi et konkret forsøk på å løse en del av disse problemene ved å vise til arbeidet med idéboka.

I det siste kapitlet vil vi gi en oppsummering av rapportens empiriske del, og forsøker gjennom konklusjonene å relatere empirien og det mer aksjonspregede arbeid i prosjektet i et videre perspektiv.

KAP. 10. Konklusjon og utsyn

10.1 Innledning - økende krav om forandring i skolen

Utdanningsorganisasjoner i dag møter økende krav om forandring, dette i høyt industrialiserte land som i utviklingsland. Mye tyder også på at problemene kan bli kroniske i årene som kommer, sier Philip Herbst blant annet (jfr. Herbst 1971, s. 171). Selv om skolen som organisasjon har gjennomført en rekke endringstiltak, så kan disse tiltakene, særlig i de tilfeller der de er stykkevisse og isolerte, føre til økt uro og større usikkerhet i undervisningssituasjonen. Dersom en organisasjon ikke har innebygget evne til forandring, kan tiltak planlagt og satt i verk utenfra gjøre mer skade enn gagn. For å kunne bygge inn evne til selvforandring, må en kjenne de karakteristiske trekkene til det aktuelle utdanningssystem, de trekk som er med på å bestemme hvordan den totale organisasjon fungerer (ibid).

Selv om en strategi der planlegging og endringstiltak er styrt ovenfra har sine klare fordeler, vil en også kunne peke på en rekke svakheter. Risikoen for at avgjørelsene kommer for sent vil være en begrensning. Tempoet i avgjørelsen som er nødvendig for spontant å utnytte nye ressurser (f.eks. lokale initiativ) kan bli for tregt. "Saker hopper seg gjerne lett opp, og behovet for hurtige beslutninger overgår langt kapasiteten" (ibid, s. 22). En slik "kommisjonsstrategi" kan ofte være meget tidkrevende (jfr. Thorsrud 1972). Ved en sentralisert styring, som innebærer et mer omfattende utredningsarbeid før tiltakene kan realiseres, kan det være fare for at de vedtatte endringer i mellomtida er blitt mindre aktuelle (jfr. Jangård 1974). En annen svakhet ved en sentralt styrt endringsstrategi går på det forhold at de som først og fremst blir berørt av de nye tiltakene ikke - eller bare i mindre grad - selv får være aktivt med i utformingen av sin egen arbeidssituasjon. Dette skillet mellom dem som planlegger og tar beslutningene og de som skal gjennomføre de nye endringer i praksis kan bl.a. gi seg utslag i at brukerne forblir passive

overfor de foreslåtte endringer, neglisjerer disse eller i verste fall motarbeider dem.

"Frihet fra forandring kan f.eks. for en lærer noen ganger oppleves som den eneste virkelige måten å beholde en viss kontroll og innflytelse over sin arbeidssituasjon på. Han vet i alle fall at han behersker situasjonen når han arbeider slik han er vant til." (Jfr. Ebeltoft 1971, s.)

En alternativ tilnæringsmåte for å realisere nye tiltak i skolen vil være å planlegge og gjennomføre disse tiltakene i nært samarbeid med brukerne (lærerne). Vi kan gå ut fra at beslutninger som er tatt i samsvar med brukernes ønsker og behov gir større muligheter for en mer smidig bruk av krefter og ressurser.

"Mennesker kan i regelen langt mer enn de blir satt til... Større lokalt selvstyre gir rom for langt flere roller for den enkelte lærer og elev. En annen fordel ligger i evnen til å møte uforutsette situasjoner. Sentralt vedtatte planer kan aldri være dekkende for det mylder av situasjoner de skal passe for... Avstanden mellom unnfangelsen av idéen og omsetningen av den blir kort... En desentralisert organisasjon tilbyr økte muligheter for allsidig menneskelig trivsel og utfoldelse." (Ibid, s. 23, 24)

Dette er summen av Ebeltofts oppstilling av fordelene ved det han kaller en desentralisert struktur i skoleverket. Erfaringer fra "Autonomiprojektet" har også vist at det å gi enhetene relativt stor frihet til selv å strukturere sin arbeidssituasjon gir positive resultater. Denne strategi svarer seg i det arbeidet rapporteres mer meningsfylt og givende samtidig som initiativ og lønnsomhet blir bedre både for den enkelte arbeider og bedriften.

10.2 Lofotprosjektet - en alternativ endringsstrategi

I valg av strategi for "Lofotprosjektet" forsøkte en å imøtekomme behovet for en større tilnærming og kontakt mellom forsker og bruker. Iverksetting av tiltak og endringer har skjedd i nært samarbeid med de berørte parter. Lærerne har vært aktivt med i utformingen av de ulike programmer, og i oppfølgingen har vi forsøkt å benytte en strategi som muliggjør

at beslutningsgrunnlaget for nye tiltak så langt som råd base-
res på nært kjennskap til forholdene. Vi i prosjektgruppen har
definert oss som deltakende planleggere, ressurspersoner som
kan bistå aktørene med hjelp og støtte i deres konkrete bestre-
belser på å realisere målene for prosjektet. Ved å ta utgangs-
punkt i de eksisterende forhold håpet en å kunne finne best
mulige inntak i skolen for den nye ressursen. Fremgangsmåten
har mange felles trekk med det Ottar Brox kaller "generativ
planlegging". Det sosiale mønster vi observerer betraktes som
aggregerte konsekvenser av aktørens handlinger, et synspunkt
som for øvrig er i tråd med Berger og Luckmans betraktninger
om at sosiale trekk skapes og holdes oppe gjennom prosessene
eksternalisering, objektivisering og internalisering (jfr.
Høgmo og Solstad 1975, s. 115).

Etter å ha studert lærernes planleggingsvirksomhet, ble det
slått fast at lokalundervisningen ble organisert med grunnlag
i ekspressive undervisningsmål (se Kap. 3). Denne observasjon
sa oss også noe om strukturen i lokalt stoff generelt, og vår
konklusjon var at lokal- og regionalstoffet stort sett egner
seg godt for eksplorerende oppgavetyper, en type oppgaver som
har karakter som "beslutningsprosess med skrittvis læring" (se
Kap. 3). Strukturen i stoffet gjør det rimelig å forvente at
de som arbeider med dette vil måtte foreta en suksessiv vur-
dering av utviklingen. Denne oppgavetypen gir ikke en på for-
hånd definert riktig løsning, og vurderinger med hensyn til
den beste metodiske løsning vil foregå underveis i prosessen.
Strukturen i lærestoffet er med på å "åpne" læringsprosessen
slik at deltakerne må foreta en kontinuerlig utprøving av
løsningsalternativer.

I og med at spørsmålet om måltype ble reist, hadde en gått ut
fra at en kunne skille mellom forskjellige typer av undervis-
ningsmål. Denne antakelsen bygde på et læreplanteoretisk
studium. Det en særlig hadde festet seg ved var Elliot Eis-
ners skjelling mellom det han kalte "instructional" og "eks-
pressiv" undervisningsmål. Observasjoner fra skolene tydet
på at lærernes måte å forme ut mål for undervisningen hadde
mye til felles med Eisners definisjon og klargjøring av be-
grepet "ekspressive" mål. Ingen av lærerne syntes å sette mål

som svarte til kravene for typiske "instruksmål" (se Kap. 3). Vi fant mange likhetstegn mellom det lærerne kaller "idéer" og det Eisner betegner som "ekspressive" undervisningsmål. Lærernes "idé" definerer ikke primært det konkrete læringsresultat. Idéen danner likevel en avgrenset ramme for aktiviteten - fungerer som en slags skisse der utgangsbetingelsene er det sentrale. På spørsmål svarte lærerne at det var vanskelig å sette opp mål for undervisningen før prosessen, og særlig problematisk ville det være når en skulle ta inn nytt innhold i skolen. Målene ble i alt overveiende formet ut underveis i prosessen.

Overstående observasjoner var også med på å avgrense og klargjøre evalueringsstrategi for tiltaket. En summativ evaluering ville på dette stadium i prosjektet være mindre aktuell. De ekspressive undervisningsmålene, de vidt formulerte "møter", sa lite om ønsket sluttadferd. Det var derfor liten verdi i å vente til prosessen var slutført for så å finne i hvilken grad målene var nådd. En mer fruktbar strategi syntes å være det vi kalte formativ evaluering. Fokus var ikke her primært rettet mot sluttproduktet, men gikk mer på utformingen av arbeidet. Den formative evaluering skulle si noe om prosessen, arbeidet underveis, samtidig som dette var en strategi som ga gode muligheter for deltaking eller medvirkning i prosessen. Denne evaluering hadde som mål å frambringe data som primært skulle være med å forbedre det pågående arbeid.

10.3 Kort oppsummering av tverrsnittsbeskrivelsene

Etter to års utprøving viser det seg at samtlige hefter i antologien har vært benyttet i undervisningen. Heftet "Trekk fra vår historie" er det av de fire heftene som har vært mest i bruk. Det historiske stoffet er særlig blitt brukt på 7. klassetrinn. Lærerne sier at historieheftet egner seg særlig godt til motivering, og det vil derfor være rimelig å starte ut med dette.

De aller fleste lærerne har benyttet seg av supplerende lærestoff som f.eks. lokale aviser, bygdebøker og bygdemuseum. I tillegg har lærerne og elevene fått mye verdifull kunnskap om det lokale miljø ved å intervjuer personer fra bygda eller

andre som har nært kjennskap til de aktuelle emner.

Det er stort sett orienteringsfagene og norsk som er blitt brukt til "Lofotundervisningen". Lærerne sier at disse fagene "passer" best. Når det gjelder antallet timer som er brukt til undervisningen, har det vært vanskelig å komme fram til et eksakt antall. Når vi sier at lærerne for skoleåret 1973/74 og 1974/75 gjennomsnittlig brukte hhv. 25 og 23 timer, så vil disse tallene måtte betraktes som en pekepinn om den tid som jevnt over er gått med. Lærernes forslag til hvor stor plass målt i antall timer lokalundervisningen bør få i skolen er på samme måte til dels "tatt på en slump", og gjennomsnittsfor-slagene er her på 35 og 38 timer.

Når det gjelder organisering i tid, er det særlig vårhalvåret som har vært benyttet. Et viktig argument for å legge arbeidet til denne delen av skoleåret er å få lokalundervisningen samtidig med "høysesongen" for skreifisket. For enkelte skole-lers vedkommende var dette også et forsøk på å minske det ellers unormalt store elevfraværet i denne tida. Vi noterte at flere av lærerne sa at en sterkere vektlegging på typisk lokalt stoff i denne perioden hadde virket i ønsket retning.

Det er en relativt jevn fordeling mellom lærere som har tilrettelagt stoffet som egne emner og lærere som har "hengt" lokal- og regionalstoffet på skolens øvrige innhold. Det er vanskelig å finne holdepunkter for å si at den ene organiseringformen er "bedre" enn den andre.

Både når det gjelder emneopplegg og mer tradisjonell undervisningsorganisering, er det lærerne selv som har forestått det meste av plan- og tilretteleggingsarbeidet. Lærerne gir uttrykk for at det er ønskelig å trekke elevene mer aktivt inn i den første fase av arbeidet, men sier samtidig at det enkleste har vært å gjøre arbeidet selv. De lærere som har tatt elevene aktivt med i planleggingsarbeidet, peker på at dette har gitt gode resultater. Selv om det kreves en del merarbeid, så synes arbeidet under selve gjennomføringen å gå greit i de tilfeller der elevene selv får være med å ta beslutningene for valg av innhold og hvordan en skal arbeide med dette innholdet.

De aller fleste lærerne planlegger for en elevaktiv arbeidsmåte. Et stort flertall av lærerne mener at gruppearbeid vil være den beste sosiale organiseringsform i arbeidet med lokalstoffet. Elevene har her nye forutsetninger for selv å være aktivt med. På bakgrunn av disse observasjonene var det overraskende å registrere at det store flertall av lærerne ved skoleårets utløp (1973/74 og 1974/75) svarte at de stort sett hadde brukt den vanlige klasseundervisning.

10.4 Lærerens tilknytning til lokalsamfunnet

Utformingen av den relevante skole må foregå med utgangspunkt i det enkelte lokalsamfunns aktiva og begrensninger. En slik skole innebærer at flere lokale statuser blir gjort relevant i undervisningssituasjonen (jfr. Høgmo 1976). Elevene, gjennom sine mange lokale posisjoner, vil ha relativt omfattende kunnskap om lokalmiljøet. Dersom en "tradisjonell", mer kunnskapsformidlende arbeidsmåte skal benyttes, vil mye avhenge av den enkelte lærers kjennskap til stedet, i hvilken grad læreren selv "eier" det innhold som skal formidles til elevene.

Der læreren er "fremmed" på stedet, vil han måtte antas å møte relativt mange vansker, særlig i startfasen. I mange tilfeller får vi den situasjon at det er elevene som har den største kunnskap om temaet for undervisningen. Elevene blir på flere måter de viktigste ressurspersoner. Spørsmålet er i hvilken grad skolen gir muligheter for å utnytte disse ressursene, i hvilken grad lærerne f.eks. makter å lage oppgaver som fremmer størst mulig utnyttning av potensialet. Hvis læreren har få eller ingen lokale statuser, vil dette redusere hans muligheter i arbeidet som lærer. Særlig små vil mulighetene være hvis læreren organiserer denne undervisningen etter et "tradisjonelt" mønster. Læreren har ikke læreboka å holde seg til. Mønsterplanen gir liten konkret hjelp. Hvis vi kan generalisere ut fra det lærerne i Lofotskolene sier, så har lærerutdanningen heller ikke ofret dette aspektet ved skolen særlig stor plass. Det finnes lite "ferdig" stoff for lokalundervisningen. Det stoffet som finnes, kan en ikke uten videre hente fra bokhylla. "Nylæreren" vil i mange tilfeller være nødt til

å starte "på bar bakke" - hvis han starter.

Under Kap. 6 så vi noen eksempler på hvilke "begynnervansker" lærere som var ukjente på stedet hadde i relasjon til lærere som selv var derfra. Lærere med mange lokale posisjoner har relativt omfattende kunnskap om hvor en kan hente stoff, god oversikt over lokale ressurspersoner, kjennskap til egnede ekskursjonsmål m.v. I undervisningssituasjonen vil disse spontant kunne utnytte elevenes ressurser. De fleste lærerne planlegger å starte ut med typisk lokalt pregede emner for å trekke linjen til det mer regionale stoffet i lofotantologien. Problemet for de lærere som har begrenset kunnskap om lokal-miljøet er at de ikke vet hvor "de skal begynne". Noen lærere forteller at de har lagt opp et innhold som de selv syntes var interessant, men som etter hvert viste seg å være trivielt og til dels "kjedelig" stoff for elevene.

Av observasjonene våre går det fram at det er de skoler som har minst lærergjennomtrekk og relativt mange lærere fra stedet eller regionen som har lyktes best i forsøket på å trekke lokalt stoff inn i undervisningen. Der lærerstabiliteten er dårlig synes det som om det er langt større problemer med å finne gode inntak i skolesituasjonen for lokalstoffet. Særlig mange vansker er det ved skoler der hele, eller så godt som hele lærerstaben skiftes ut fra år til år. Her får vi den situasjon at lærere som ønsker å ta opp lokalt stoff ikke har noen kolleger å søke råd hos. En av lærerne ved en slik skole fortalte at han i arbeidet med "lofotstoffet" hadde følelsen av å handle "i et vakuum". I og med at han ikke hadde andre lærere ved skolen som kunne rettledede ham, gi tips om "ressurspersoner" i lokalsamfunnet, ekskursjonsmål, kildestoff etc., ble det svært problematisk å organisere undervisningen. En annen sak var at det ikke var helt enkelt å få nødvendige opplysninger "på bygda", da stedet ikke ga særlige "ytre" muligheter til kontakt med folk. Asle Høgmo har gjennom sitt feltarbeid i Lofoten også pekt på betydningen av at det enkelte lokalsamfunn besitter et bredt statusinventar (jfr. Høgmo 1976). I denne sammenheng er det ikke bare mengden av statuser som er avgjørende, men også måten disse er utformet på (ibid,

s. 26).

I de tilfeller der det finnes få lokale statuser, vil læreren ofte være henvist til, gjennom en endring av lærerrollen, å skape nye statuser, statuser som er med å minske avstanden mellom lærerens virkelighet og lokalsamfunnets, statuser som kan gi ham ny og bredere informasjon om det samfunn han ønsker å gjøre mer relevant i skolesituasjonen (ibid).

10.5 Aktiva og restriksjoner i undervisningssituasjonen

I en nyere sosiologisk undersøkelse var utgangspunktet bl.a. en antagelse om at elever som får arbeide med lokal/regional undervisning møter færre aktivitetssperrer enn det som er tilfelle i skolens undervisning forøvrig (jfr. Olsen 1976, s. 5). Det pekes her på det utvidete ressurspotensiale som klassen får i og med at hver enkelt av elevene har større muligheter for å bringe inn i undervisningen "utenforliggende" ferdigheter og interesser som tilsammen vil utgjøre en ny ressurs (ibid).

Ved å gjøre undervisningen mer lokalsamfunnsrelevant har en introdusert noe forholdsvis nytt i skolen - en entrepriser - og derved har en også - ideelt sett - utvidet rammene som muliggjør mobilisering og bruk av disse ressursene. Vi kan i denne sammenheng si at den nye ressurstilførselen vil være en del av det totale mulighetsreservoir.

Utnyttelsen av ressursene vil bl.a. avhenge av ulike begrensninger - restriksjoner - i situasjonen. Gjennom lovverk og reglement fastlegges de mer overordnede rammer. På dette nivå dannes i grove trekk det vi kan kalle systemgitte aktiva og restriksjoner. Rådende kriterier for valg og ordning av innhold samt rutiner, relativt stabile arbeidsmønstre, er også med å danne den systemgitte rammen for aktørens handlinger. De av aktørene i det sosiale system som velger å ta i bruk nye ressurser, prøver å bygge bro mellom det som før var adskilt, kan sies å ha mange trekk til felles med entreprenørens rolle, slik som Fredrik Barth f.eks. karakteriserer denne (jfr. Barth

1972, s. 8).

I skolen vil læreren være å betrakte som "hovedentreprenør" mens elevene mer blir "underentreprenører". Vi har konsentrert oss om læreren og hans forsøk på å ta i bruk nye ressurser i undervisningen. Et sentralt spørsmål i denne rapporten har vært å gi svar på i hvilken grad læreren som entreprenør møter hindringer i arbeidet og hva disse hindringene består i. Vi har antatt at han vil møte en rekke hindringer og at de situasjonelle restriksjoner vil tolkes forskjellig av de ulike entreprenører (se pkt. 8.1). Opptak av en ny ressurs vil til en viss grad avhenge av de systemgitte rammer, men også av den enkelte entreprenørs vilje og evne til å fjerne begrensningene.

De fleste lærerne planlegger lokalundervisningen i tråd med integrasjonskoden (se 8.242). Denne koden fører til relativt stor grad av åpenhet både mellom de enkelte innholdskomponentene og aktørene/aktørgruppene i systemet. Lærernes planer gir uttrykk for en relativt svak "klassifikasjon" og "innramming" (se 8.242). Integrasjonskoden innebærer bl.a. at elevene får flere og større frihetsgrader enn ellers. De aller fleste lærerne planlegger også lokalundervisningen i form av emneopplegg og gruppearbeid.

Lærernes planer for den lokalt rettede undervisning viser seg å være et brudd med den daglige rutine. I gjennomføringsfasen støter lærerne (og elevene) på en rekke uforutsette vansker. Dette bruddet med rutinen synes å ha forskjøvet "det etablerte" balanseforholdet mellom aktiva og restriksjoner i situasjonen i negativ retning. En undervisning organisert etter integrasjonskoden vil støte på en rekke systemgitte hindringer. Kolleksjonskoden synes å være den som dominerer i praksis, og grovt uttrykt kan vi kanskje si at systemet i årenes løp er blitt tilpasset denne koden. Når lærerne forsøker å realisere en undervisning som er planlagt etter integrasjonskoden, vil de nødvendigvis støte på en rekke problemer underveis i arbeidet.

Kolleksjonskodens sterke plass i skolen kommer bl.a. til uttrykk gjennom faglærersentrerte timeplaner. Lojaliteten til

"pensum" er en annen indikator på hvilken kode som "rår grunnen". Samarbeidet mellom lærerne er jevnt over ikke godt nok for å kunne gjennomføre planene. Lærerne selv peker på at det vil være nødvendig å bryte ned noen av skilleveggene som hver enkelt lærer omgis av dersom en fullt ut skal lykkes i å realisere målene for den lokalt rettede undervisning. Den rådende "innramming" (framing) lærerne imellom er relativt sterk, og synes å representere en sentral hindring for arbeidet med lokalstoffet. Skolens budsjett synes også å være tilpasset en forholdsvis sterk klassifikasjon og innramming. Svært mange av de lærerne som har planlagt undervisningen i tråd med integrasjonskoden klager over at problemer av økonomisk karakter er med å "låse" entreprisene.

Lokalstoffets relativt åpne struktur gjør det rimelig å bryte ned noe av den tradisjonelle innramming mellom lærer og elev. I arbeid med dette stoff får en det (nye) forhold at elevene nå kan arbeide med et innhold som de kjenner godt - som de i mange tilfeller kjenner bedre enn læreren. En tradisjonell klasseundervisning, en arbeidsmåte der elevene stort sett er passive mottakere av de ulike kunnskapsbudskap, vil være en lite egnet måte å arbeide med lokalstoffet på. Lærerne planlegger også for en elevaktiv arbeidsmåte, en arbeidsmåte der elevene er aktivt med i gjennomføringen - der de arbeider selvstendig med lærestoffet.

Erfaringene viser imidlertid at det byr på store problemer å gjennomføre disse planene. Elevene på ungdomstrinnet har ikke de nødvendig forutsetninger for å fylle "sin nye rolle". De synes jevnt over å være sosialisert inn i elevrollen gjennom en prosess der kolleksjonskoden har vært den rådende. Et utslag av dette er at de bare i mindre utstrekning kan arbeide selvstendig med nytt lærestoff.

Tilsammen har alle hindringene som lærerne støter på vært med å tvinge dem tilbake til rutinen. Ved å planlegge lokalundervisningen mer i tråd med den rådende klassifikasjon og innramming, vil lærerne unngå flere av de nevnte hindringene,

men "et skifte" av kode vil implisere nye problemer. Et av disse problemene er å få bearbeidet og tilpasset lokalstoffet for en tradisjonell undervisningsform - for "den vanlige klasseundervisningen".

10.6 De svake elevene og lokalstoffet

Det er særlig de svake elevene som viser interesse for arbeidet med lokalstoffet. En skole som i sitt innhold er mer aktuell for elevene synes særlig å gi de svake nye muligheter. En mer konkret forankring i skolen synes også å ha ført til større engasjement for de øvrige elevgrupper, men her merkes ikke utslaget på samme måte. Det er de flinke som lettest tilegner seg mer fjernt, abstrakt eller allment stoff. Stoff som tilsynelatende er like aktuelt for alle elevgrupper, blir kanskje mest aktuelt for de skoleflinke, fordi de lettere "lærer lekse". De flinke er som regel generelt positivt innstilt til skolen, og derfor vil interessen for nytt stoff ikke registreres like sterkt hos denne elevgruppen. Selv om alle lærerne jeg snakket med mente at de flinke var minst like positive til dette stoffet som til det "øvrige" innholdet, så er det likevel verdt å merke seg at det var disse elevene som først spurte om hvor dette stoffet "sto i forhold til pensum". Det var de flinke elevene i klassen som først ville tilbake til rutinen.

Vi har ikke mer systematiske data på elevnivå når det gjelder elevenes reaksjon. Denne tentative drøftingen er basert på lærernes uttalelser, og våre refleksjoner vil derfor ha en relativt løs forankring. Likevel undrer vi sammen med en av lærerne når denne uttaler: "Det er bare en tanke, men jeg har alvorlig fundert på om ikke det mer lokalorienterte stoffet er med på å viske ut noen av de tradisjonelle skiller mellom svake og sterke elever. Når skolen får mer konkret forankring i det nære miljø, vil kanskje flere av elevene finne skolen mer relevant?"

Det er ikke noe nytt pedagogisk prinsipp å ta utgangspunkt i det nære, det aktuelle. Tvert imot, prinsippet er velkjent. Spørsmålet er likevel om denne pedagogiske grunntanke blir

ivaretatt på tilfredsstillende måte når beslutningene for hva som skal være skolens innhold blir tatt.

Skolen er i det siste blitt kritisert for å være fjern, uaktuell og uten forankring i den virkelighet som elevene kjenner. Hvis denne kritikken er berettiget, så vil vi kunne hevde at det er straks vanskeligere for lærerne og skolens aktører for øvrig å omsette til praktisk handling det pedagogiske prinsipp om å gå fra det nære til det fjerne, fra det kjente til det ukjente. Dersom skolen tar sitt utgangspunkt i for elevene mer fjerne og ukjente forhold, vil en anta at det er de svake elevene som faller først av lasset. Skaper så ikke en slik skole unødige mange tapere? Dersom skolen realiserte idealet om å ha sin forankring i nærmiljøet, og ikke mistet dette perspektivet av syne underveis i grunnskolen, slik som nå synes å være tilfelle, ville vi ikke da med noen rimelighet kunne håpe på at skolen ble mer aktuell for en større gruppe av elevene? Ville vi ikke kunne ha et lite håp om at flere av "de svake" kunne være med litt lengre - at de kunne få større interesse også for regionale, nasjonale og globale forhold dersom de fikk være med fra starten av - dersom de følte at utgangspunktet i alle fall var deres?

10.7 Lokalt stoff og kontakt skole - hjem

Observasjoner fra lofotskolene kan tyde på at lokalt stoff i skolen gir nye muligheter for kontakt med foreldrene. Dette er et stoff som foreldrene kjenner og kan uttale seg om. Gjennom arbeidet med lokalt stoff i skolen vil vi ha en god kommunikasjonskanal mellom skole og hjem, mellom lærere og foreldre.

Vil så arbeide med dette stoffet i barneskolen være med på å utvide kontaktflaten? Er bedre kontakt nødvendig? Hva er foreldrenes reaksjoner på at elevene får arbeide med mer lokalt stoff i ungdomsskolen?

Så lenge den lokalsamfunnsentrettede undervisningen foregår innenfor "skolens grenser", er førsteinntrykket at foreldrene stort sett stiller seg likegyldig med hensyn til det innhold

elevene arbeider med (i o-fagene og norsk). Men selv om lærerne ikke har mottatt reaksjoner fra foreldrene i noen særlig utstrekning, behøver dette likevel ikke å bety at foreldrene ikke har drøftet nytten og verdien av at deres barn får arbeide med mer "relevant" stoff. Det er ikke sikkert at reaksjonen "når fram" til lærerne. Flere lærere mener at det er alt for liten kontakt mellom skole og heim, og denne svake kontakten fører til at det stort sett er de "sterke" reaksjoner som når fram, reaksjoner som ofte har et negativt fortegn. En lærer ved en av skolene fortalte at ved hans skole var det slik at negative reaksjoner fra foreldrene på en eller annen måte alltid nådde fram. Dersom foreldrene hadde noe å kritisere, så var de ikke sene om å komme til skolen med dette. Positive reaksjoner var derimot sparsomme. Mens det var vanlig å kritisere lærerne og det arbeid de utførte, var det heller uvanlig å gi ros for vel utført arbeid, mente denne læreren bl.a. Når ingen av foreldrene hadde kommet med innvendinger mot arbeidet med lokalstoffet, tolket noen av lærerne det derfor som et uttrykk for godkjenning. Dersom denne situasjonen er overførbart også til andre skoler, noe vi mener den til en viss grad er, vil vi kunne si at foreldrenes tilsynelatende indifferente holdning til arbeidet med lokalstoffet også kan tolkes som uttrykk for aksept til opplegget. Vi kan her føye til at ingen av de spurte lærerne hadde mottatt negative reaksjoner fra elevenes foresatte i de tilfeller der foreldrene kjente til det nye tiltaket. De få lærere som har mottatt respons fra foreldrene, forteller at denne har vært positiv.

Observasjoner fra lofotskolene kan tyde på at foreldrene jevnt over er dårlig orientert med hensyn til det skolen foretar seg: Lærere forteller at kløften mellom skole-lokalsamfunn blir særlig stor i de tilfeller skolen er sterkt sentralisert. Tidligere, da skolens geografiske nærhet til det lokale samfunn var større, hadde foreldrene bedre "oversikt" over skolens innhold og den form som innholdet ble formidlet i. Mindre endringer ble registrert, og lærerne fikk i større grad enn nå reaksjoner på de ulike tiltak. Et annet forhold var også at foreldrene mer "våget" å komme med bifall og protester der

skolene var relativt små. De store sentraliserte skolekompleksene "skremmer" mange slik at evt. reaksjoner bare unntaksvis når fram. Selv om lærerne ønsker å gi foreldrene bred informasjon, så viser det seg å være vanskelig å nå fram med denne informasjonen. Ofte er det bare et fåtall av elevenes foresatte som kommer på foreldremøtene, og selv om lærerne lager "rundskriv", så synes heller ikke slike budskap å nå motakeren slik det var ønsket. Lærerne nevner ordet "informasjonstretthet". Alle skrivene og skriftlige beskjedene som må ut, også grunnet den økte geografiske avstand mellom hjem - skole, har vært med å skape denne metningsgrensen.

Endringsfrekvensen i skolen er blitt for stor, vil kanskje mange si. Foreldrene makter ikke å "fordøye" all den nye informasjonen, og stiller seg mer og mer indifferert til det skolen foretar seg. Noen vil kanskje poengtere at skolens innhold er av en slik karakter at det ikke "vedgår" de i Utkant-Norge like sterkt som de som bor i mer urbane strøk av landet. Det innhold som ideelt skal være like aktuelt for alle blir kanskje mindre aktuelt for utkantbefolkningen, og dette forhold er med på å skape særlig stor avstand mellom skole og hjem i visse strøk av landet.

På mange vis er det rimelig å forvente at lokalstoffet vil være med på å styrke kontakten mellom skole og hjem, i det dette stoffet må antas å ha en noe større aktualitet for foreldrene enn det "vanlige" lærestoffet. Observasjoner kan tyde på at denne tanke kan ha noe for seg. Lærere som kommer utenfra, fra andre steder i landet, sier at arbeidet med lofotstoffet har vært et godt "medium" for å få kontakt med elevene og deres foresatte. I arbeid med et innhold som elevene og foreldrene kjenner, vil det være lettere å få til god kommunikasjon mellom partene. Ved å ta opp i skolen mer nært og kjent stoff gis det større mulighet for pedagogiske møter. Partene har noe å møtes om. De har et innhold som alle har et visst kjennskap til. Elevene og foreldrene har i det lokalt pregede stoffet en bedre mulighet til å være aktivt med i beslutningsprosessen. I arbeid med lokalt stoff har partene et innhold som fremmer samhandling og et innhold som kan føre

til at grensestyrken mellom "skolens samfunn" og lokalsamfunnet reduseres.

10.8 Forutsetninger for at arbeidet med lokalstoffet skal få ønsket gjennomslagskraft i skolen

Når det gjelder sentrale forutsetninger for at arbeidet med lokalstoffet skal få den ønskede gjennomslagskraft i skolen, vil en særlig peke på nødvendigheten av å

- 1) minske den relativt sterke pensumlojaliteten hos mange lærere.
- 2) tilføre skolen flere økonomiske midler eller foreta en omprioritering av skolens budsjett.
- 3) legge større vekt på å få til mer klasselærerpregede timeplaner.
- 4) ha god stabilitet i lærerstaben, ha en eller flere lærere ved skolen som har god kontakt med og nært kjennskap til det lokale miljø.
- 5) få i stand bedre samarbeid lærerne imellom.
- 6) gi lærerne bedre tid og muligheter til planlegging av nye tiltak.
- 7) etablere "hovedlærerfunksjon" for lokalundervisning. Gi en av lærerne godtgjøring for dette arbeidet.
- 8) øve opp elevene til større selvstendighet i arbeid med lærestoffet.
- 9) bruke mer aktivt de ressurser som elevene representerer - lage egnede oppgaver der flere av elevenes lokale statuser blir relevante.
- 10) etablere bedre kontakt med foreldrene og vinne større aksept for "nye" arbeidsmåter.

Disse endringer vil i større grad enn nå gjøre det mulig for lærerne og elevene å forme ut og realisere typiske "ekspressive" undervisningsmål (jfr. Eisner 1967, 1969). Disse endringer vil tilføre situasjonen flere aktiva, redskaper som vil gjøre det lettere å få inn mer lokalt preget stoff i skolen. Spørsmålet er om hvor lang tid denne endringsprosessen tar. Ut fra det en kjenner til når det gjelder skolens

forandringskapasitet generelt, kan det være grunn til moderat pessimisme med hensyn til muligheten for å realisere det overordnede målet for "Lofotprosjektet". Har lærerne og elevene på ungdomstrinnet nok aktive i situasjonen til å organisere en undervisning hvor det mer bevisst og systematisk blir tatt hensyn til og utgangspunkt i lokale forhold, til det nære og kjente miljø, til den verden som er umiddelbart viktig så vel for elever som for voksne i miljøet? (Jfr. Høgmo og Solstad 1975, s. 1.) Vi vil, ut fra den rådende situasjon, være tilbøyelig til å sette et spørsmålstegn ved muligheten for å realisere denne målsettingen fullt ut. Her må det understrekes at mulighetene generelt for dette tiltaket bedre kan vurderes fra og med neste vår (1977). Da har lofantologien foreligget i den endelige utgave fra skoleårets begynnelse, og vi har grunn til å tro at denne stoffsamlinga vil være med å løse mange av problemene samtidig som den stimulerer til større aktivitet i skolene. "Idéheftet" vil på samme måte, håper vi, være et verdifullt aktivum, et konkret hjelpemiddel som kan være med å løse mange floker. Håpet er at denne samlinga med idéer og tips til utforming av gode pedagogiske møter vil gjøre det lettere for lærerne å ta opp i skolen mer lokalt stoff. I tilknytning til Idéheftet vil skolene fra og med neste skoleårs begynnelse få tilsendt kopier av en rekke diasserier med fokus rettet mot regionen Lofoten. Sett under ett vil reservoiret av didaktiske hjelpemidler som etter hvert er blitt utviklet i forbindelse med prosjektet, være med å fjerne mange av de hindringer som hittil har gjort seg gjeldende.

På tross av dette vil det være flere barrierer igjen. Lojalitet til "pensum", til "læreboka", vil være én hindring. Med den nye Mønsterplanen kan vi riktignok forvente en endring, men dette er trolig en endringsprosess som tar tid. Elevenes arbeidsvaner endrer man heller ikke "over natta". Timeplanproblemet er også vanskelig å løse ut fra de rådende forutsetninger. Lærernes muligheter for samarbeid er til en viss grad avhengig av timeplanoppsett, men det er her også spørsmål om en holdningsendring hos lærerne. Også denne endring tar tid - lang tid. Å få til en bedre kontakt med foreldrene er nødvendig, men ikke enkelt. Lærere ved noen av

skolene i Lofoten har tross aktiv innsats og god vilje bare i begrenset grad lyktes i arbeidet. En bedre kontakt mellom foreldre og lærere vil trolig også være med på å endre foreldrenes tradisjonelle oppfatning av hva som er "skole", men en slik holdningsendring vil kreve tid. Omprioritering innen budsjetttrammene eller tilføring av flere økonomiske midler vil være mulig, men ut fra våre observasjoner i lofotskolene er det ikke få problemer forbundet med å frigjøre nødvendige midler i de tilfeller der skolens budsjett i alt overveiende ser ut til å være tilpasset den "tradisjonelle" arbeidsmåte.

Når det gjelder behovet for å etablere en slags "hovedlærerstillinger", så har to av skolene løst dette problemet på en tilfredsstillende måte. Spørsmålet her er i hvilken grad den enkelte skole vil prioritere dette tiltaket. Ved flere av skolene var begrunnelsen for ikke å gi en av lærerne redusert lesetid for å være koordinator for lokalundervisningen at det var så mange "andre ting" som hadde høyere prioritet.

To av skolene har valgt å "stoppe skolemaskineriet" en uke med det formål å arbeide konsentrert med lokal- og regionalstoffet. Særlig ved den ene av disse skolene har opplegget gitt gode resultater. Problemer som timeplan og lojalitet mot det mer etablerte innhold i skolen blir mindre, mens behovet for flere økonomiske midler og større samarbeid mellom lærerne blir større. På samme vis økes kravet til elevenes evne til selvstendig arbeid, lærernes kjennskap til og kontakt med folket i bygda samt lærernes evne til å forme ut egnede oppgaver for lokalundervisning. At "Lofot-uka" er blitt vellykket ved en av skolene kan vel også forstås ut fra bl.a. disse forhold:

- a) Skolen har flere dyktige lærere som er særlig engasjert i tiltaket.
- b) Flere av lærerne har meget godt kjennskap til lokalsamfunnet.
- c) Skoleadministrasjonen har stilt seg velvillig til tiltaket.
- d) Skolens romkapasitet er god.
- e) Lærerne samarbeider godt.

f) Det er stort sett god kontakt mellom lærerne og foreldrene.

Idéen om en slik "Lofotuke", en kort periode av året der den ordinære skole "stoppes"; ble tidlig "markedsført" til de andre deltakende skolene, men ingen av skolene har maktet å gjennomføre lignende tiltak til tross for planer om dette. Det har mest blitt med "smådrypp" i den enkelte klasse, viser en telefonrunde våren 1976. Idéen om undervisning i konsentrerte perioder der flere lærere samarbeider på tvers av års- og fagtrinn er god, men slike tiltak lar seg ikke uten videre gjennomføre. Vi har også lærere som funderer på i hvilken grad det er en god løsning på lang sikt å skille lokalundervisningen så markert ut fra arbeidet med skolens øvrige innhold. Vil det ikke lett kunne dannes oppfatninger om at dette stoffet er noe som ligger litt utenom skolens innhold for øvrig? Vil ikke enkelte foreldre tenke som så at når skolen ikke tar inn dette stoffet på "vanlig" måte og arbeider med det på "tradisjonelt" vis, så har kanskje stoffet ikke noen egentlig plass i skolen? Slike spørsmål stiller flere av lærerne seg selv, og dette kan også være noe av forklaringen på at idéen om en "Lofotuke" ikke har fått særlig spredningskraft.

At det stort sett har blitt med "små drypp" forteller lite om lærernes engasjement og vilje til å arbeide med stoffet. Lærernes planer gir klart uttrykk for at de ønsker - at de gjerne vil arbeide med mer lokalt preget stoff. Erfaringene etter to år viser at elevene stort sett er positive, og dette har vært en medvirkende faktor til at lærerne på ny tar opp kampen mot alle hindringene. Et lærerutsagn som "går igjen" fra skole til skole er på mange vis symptomatisk for situasjonen: "I år har vi ikke fått til noe særlig, men kom igjen til neste år, da skal dere få se..." I dette utsagnet ligger optimismen, en optimisme som varer ved på tross av mange vanskeligheter. De små dryppene har tross alt gitt lærerne mer smak. Selv om det var tildels mye slit, så var det alt i alt verdt dette slitet, sier samtlige lærere.

Tross alle betenkeligheter slutter vi oss til optimistenes

rekker. Vår "moderate skeptisisme" henger sammen med situasjonens status pr. i dag, men med god vilje fra alle parters side vil det være mulig å løse opp mange av problemene. Lærerne har vist denne gode viljen. De arbeider ikke med lokalstoffet for å være hyggelig mot oss i prosjektgruppen. De gjør det fordi de mener at det er nødvendig å gå mer bevisst og systematisk inn for å trekke stoffet inn i undervisningen, fordi dette innholdet gir elevene så vel som lærerne nye muligheter til å bygge ut en mer relevant skole enn den vi har i dag.

10.9 Utsyn - nødvendigheten av å begynne den mer lokalt rettede undervisning i barneskolen

Hittil i "Lofotprosjektet" har fokus vært rettet mot grunnskolens ungdomstrinn. Hva med å starte tidligere i grunnskolen? Lærerne i de lofotskolene som er med i prosjektet stiller oss i prosjektgruppen ofte spørsmål om hvorfor vi ikke har startet opp et lignende prosjekt på barnetrinnet. Mange lærere i barneskolene som vi har snakket med, gir uttrykk for ønsket om å kunne få være med i et slikt tiltak. Lærere i barneskolen har også startet opp med egne "prosjekter" der de tar opp lokalt preget stoff i undervisningen. Lærere fra barneskolen som har deltatt som observatører på "lofotseminarene" mener også at mange av problemene som lærerne på ungdomstrinnet møter, ikke vil gjøre seg gjeldende i samme grad på barnetrinnet. Bl.a. pekes det på at "pensumlojaliteten" i barneskolen er svakere. Fagspesialiseringen har ikke slått ut like sterkt her som i ungdomsskolen, og de fleste lærerne har klasselærerpregede timeplaner. Lokalt stoff vil dessuten, viser erfaringene fra ungdomsskolen, være et særlig godt egnet lærestoff til å øve opp elevenes evne til mer selvstendig arbeid. Selv om det vil være flere hindringer i arbeidet med lokalt stoff også på barnetrinnet, vil vi kunne gå ut fra at det her vil være lettere å realisere tiltak som er planlagt i tråd med integrasjonskoden. Både styrken i klassifisering og "innramning" må antas å være svakere på barnetrinnet, og derved gis det flere muligheter

for skolens aktører. Ved å knytte tråden tilbake til heimstadlæra kan en også bygge på et allerede institusjonalisert innhold. Ved å begynne den lokalt rettede undervisning i barneskolen, mener en det vil være flere muligheter til å bygge ut den relevante skole, en skole der en mer bevisst og systematisk enn nå tar utgangspunkt i de nære og kjente forhold.

Referanser

- Barth, F. (1971): Social-antropologiska problem. Vännersborg: Prisma/Verandi.
- Barth, F. (1972): The Role of the Entrepreneur in Social Change in Northern Norway. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, A.H. og Lazarfeld, P.L. (1969): Some functions of Qualitative Analyses in Social Research. I G.J. McCall og J.L. Simmons (red.): Issues in Participant Observation. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Berger, P.L. og Luckman, T. (1972): Den samfunnskapte virkelighet. Vojens: Lindhart og Ringhof.
- Bernstein, B. (1971): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I M.F.D. Young (red.): Knowledge and Control. London: Collier - Macmilliam Publishers.
- Bloom, B.S. (1969): Some theoretical Issues relation to Educational Evaluation. I R.W. Tyler (red.): Educational Evaluation: New Roles, New Means. The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: University of Chicago Press, 26-50.
- Boykin, L.L. (1958): What is Evaluation. Journal of Educational Research 51, 529-534.
- Brox, O. (1970): Sosiale endringer i marginale bygdesamfunn; en komparativ analyse. Licensiatgradsforelesning. Norges Landbrukshøgskole, Ås. Stensil.
- Brox, O. (1972): Generativ planlegging. I PAGs artikkelsamling (2). Bergen.
- Bruyn, S.T. (1966): The Human Perspective in Sociology. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cronbach, L.J. (1972): Course Improvement through Evaluation. I P.A. Taylor og D.M. Cowley (red.): Readings in Curriculum Evaluation. Dubuque: Wm. C. Brown Co.
- Deutscher, I. (1972): Words and Deeds: Social Science and Social Policy. I W.J. Filstead (red.): Qualitative Methodology. Firsthand Involvement with the Social World. Chicago: Markham Publishing Company.

- Eisner, E.W. (1967): Educational Objectives: Help or Hindrance. The School Review, vol. 75, No. 3.
- Eisner, E.W. (1969): Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulations and Use in Curriculum. AERA-Monograph series, no. 3. Washington.
- Eisner, E.W. (1975): The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation. Washington, D.C.: American Educational Research Association. Stensil.
- Engelsen, B.U. (udat.): Forstår vi undervisningsmålene? Oslo: Universitetsforlaget.
- Forarbeid til Normalplan for Grunnskolen. Oslo: Aschehoug 1970.
- Geer, B. (1969): First Days in the Field. A Cronicle of Research in Progress. I G.J. McCall og J.L. Simmons (red.): Issues in Participant Observation. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gephart, W.J. (1972): The Phi Delta Kappa Committee's Evaluation Model: One Member's View. I J. Weiss (red.): Curriculum Theory Network. The Ontario Inst. for Studies in Education.
- Gold, R. (1969): Roles in Sociological Field Observations. I G.J. McCall og J.L. Simmons (red.): Issues in Participant Observation (s. 30-39). Massachusetts: Addison-Wesley Publ. Company.
- Gregersen, I. (1973): Evalueringens terminologi. Begreper og definisjoner. Dansk pædagogisk tidsskrift, vol. 21, 1-11.
- Handal, G. og Osnes, J. (1974): Utprøving, vurdering og revisjon av undervisning og læremidler. Oslo. Stensil.
- Hastings, T.J. (1972): Evaluating Change. I Taylor, P.H. og Cowley, D.M. (red.): Readings in Curriculum Evaluation. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Hellesnes, J. (1972): Pedagogikk og empirisk kunnskap. I N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga m.fl. (red.): Etablert pedagogikk - makt eller avmakt. Oslo: Gyldendal.
- Herbst, Ph.G. (1971): Strukturering av kunnskap og utforming av utdanningsinstitusjoner. Nordisk Forum, nr. 3.
- Høgmo, A.M. (1976): Lofotprosjektet. Et forsøk på utvikling av en skole relevant også for det lokale samfunn. Inst. for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø. Stensil.

- Høgmo, A.M. og Solstad, K.J. (1975): Lofotprosjekter - intensjoner og utviklingsstrategi. Stensilerie A, nr. 16. Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Innstilling frå Folkeskolekomiteén av 1963. Otta: Engers Boktrykkeri.
- Jangård, H. (1974): Endringsstrategier og læringsprosesser i utdanningssystemet. Oslo: Arbeidsforskningsinst.
- Knox, A.B. (1972): Continuous Program Evaluation. I P.H. Taylor og P.M. Cowley (red.): Readings in Curriculum Evaluation. Dubuque: Wm. C. Brown Co.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Oslo 1960.
- MacDonald, B. (1971): Briefing decision-makers - the evaluation of the Humanities Curriculum Project. Centre of Applied Research in Education, University of East Anglia. Stensil.
- Mathiesen, T. (1971): Det uferdige. Oslo: Pax.
- Meløe, J. (197): Aktøren og hans verden, NFT, nr. 2, 1963
- Merriman, H.O. (1972): Evaluation of Planned Educational Change at the Local Education Agency Level. I P.A. Taylor og D.M. Cowley (red.): Readings in Curriculum Evaluation. Dubuque: Wm. C. Brown Co.
- Myhre, R. (1973): Vitenskapsbegrepet i pedagogikken. I E. Be fring og T. Bergem og andre (red.): Pedagogisk periferi. Oslo: Gyldendal.
- Mønsterplan for Grunnskolen, midlertidig utg. 1971. Oslo: Aschehoug.
- Olsen, K.A. (1976): Undervisning i nord-norsk kultur. Hovedoppgave i sosiologi ved Sosiologisk Inst., Universitetet i Bergen.
- Osnes, J. og Sommerset, (1973): Utprøvningslærerens vurdering etter 1 år. Rapport nr. 11 fra "Miljølæreprosjektet".
- Partlett, M. og Hamilton, D. (1972): Evaluation as Illumination: A new approach to the study of Innovatory Programs. Centre for Research in the Ed. Sciences. University of Edinburgh. Stensil.
- Priddy, R. (1972): Kunnskapssosiologiske betraktninger over orienteringer i norsk samfunnsforskning. Inst. for samfunnsforskning, Universitetet i Oslo. Stensil.

- Rasborg, F., Mylow, P. og Jørgensen, P.S. (1973): Pædagogiske modeller. Århus: Munksgaard.
- Scriven, M.S. (1967): Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Bind I. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1972): Evaluation: Noble Profession and Pedestrian Practice. I J. Weiss (red.): Curriculum Theory Network. The Ontario Inst. for Studies in Education.
- Skjervheim, H. (1957): Deltakarar og tilskodar. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo. Stensilserie.
- Skjervheim, H. (1969): Den meta-vitenskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken. I H. Skjervheim og L. Tufte (red.): Pedagogikk og samfunn. Oslo: Gyldendal.
- Solstad, K.J. (1974): Riksskole i utkantstrok. Tromsø: Rapport fra prosjektet "Elevprestasjoner i store og små ungdomsskoler".
- Solstad, K.J. (1976): Idéhefte til "Lofoten igår - idag - imorgen". Inst. for Samfunnsvitenskap, Tromsø.
- Stake, R.E. (1972): Responsive Evaluation. Centre for Research in the Ed. Sciences. University of Edinburgh. Stensil.
- Stake, R.E. og Denny, T. (1970): Needed Concepts and Techniques for Utilizing More Fully the Potential of Evaluation. I. R.W. Tyler (red.): Educational Evaluation: New Roles, New Means. The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Strauss, A. et al. (1969): The process of Field Work. I G.J. McCall og J.L. Simmons (red.): Issues in Participant Observation. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Taylor, A.T. og Cowley, D.M. (1972): Readings in Curriculum Evaluation. Ottawa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Tiller, T.E. (1975): Organisering av undervisning med lokalt og regionalt stofftilfang. Erfaringer fra "Lofotprosjektet". Stensilserie A, nr. 18. Inst. for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Welch, W.W. (1972): Some Problems in Evaluating a National Project. I J. Weiss (red.): Curriculum Theory Network. The Ontario Inst. for Studies in Education.

Øfsti, A. (1974): Karl Egil Aubert og positivismekritikken.
Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø. Stensil-
serie C, nr. 2.

Alvík, T. (1972): Undervisningslære. København: Gyldendal.

Liste over vedlegg

- Vedlegg 1. Lofoten-prosjektet - et forsøk på målpresisering og skissering av en mulig ramme for undervisningsopplegget.
- Vedlegg 2. Modell for praktisk gjennomføring av undervisningsenhetene i forbindelse med Lofotprosjektet.
- Vedlegg 3. Forarbeid til undervisningsplan i forbindelse med Lofotprosjektet.
- Vedlegg 4. "Rorbua".
- Vedlegg 5. Intervjuskjema - våren 1974.
- Vedlegg 6. Spørreskjema - våren 1974.
- Vedlegg 7. Samtaleguide - styrerne.
- Vedlegg 8. Samtaleguide - lærerne.
- Vedlegg 9. Intervjuskjema - våren 1975.
- Vedlegg 10. Idéhefte til "Lofoten igår - idag - imorgen".
- Vedlegg 11. Etablering av kontaktlærerfunksjonen.
- Vedlegg 12. Program for lærerkurs Harstad.
- Vedlegg 13. Program for lærerkurs Sandnessjøen.
- Vedlegg 14. Forelesere til interkommunale kursdager for lærere.
- Vedlegg 15. Hvordan kan "lofotstoffet" tilpasses lærebøkene i geografi, historie og samf. kunnskap?
- Vedlegg 16. Referat fra "Ressursbokseminaret" (våren 1975).
- Vedlegg 17. Brev til kontaktlærerne.
- Vedlegg 18. Brev til kontaktlærerne.
- Vedlegg 19. Program for "Idébokseminaret".

AH/GH

LOFOTEN-PROSJEKTET - ET FORSØK PÅ MÅLPRESISERING OG SKISSERING AV EN MULIG RAMME FOR UNDERVISNINGSSOPPLEGGET.

Noe av grunnidéen i Mønsterplanen for grunnskolen er at det må etableres god kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet. Dette forutsettes å skulle skje (1) ved at elevene går ut i lokalsamfunnet og deltar i den virksomhet som holder dette samfunnet oppe, og (2) ved at lokalt preget stoff trekkes mer inn i undervisningen.

Livsformen i Lofoten preges i stor utstrekning av skreisesongen. Det er derfor viktig at skolen i dette området i sitt arbeid tar hensyn til denne virksomhet. Dette er bakgrunnen for det forsøk som nå skal gjennomføres ved skoler i Lofoten. Opplegget vil i år omfatte (1) skolefri i fjorten dager under skreisesongen og (2) en spesiell undervisningsenhet.

Målet for undervisningsopplegget kan formuleres lik:

Undervisningsopplegget skal gi elevene en helhetlig innsikt i det samfunn de lever i. Dette innebærer en dypere forståelse av lokalsamfunnets eksistensgrunnlag og funksjoner, som igjen forutsetter at lokalsamfunnet blir satt både i en regional, nasjonal og global sammenheng.

Ut fra en slik målaetning peker det seg ut flere problemfelt eller emner. Vi vil i det følgende skissere noen slike. Disse må imidlertid mer oppfattes som eksempler i stikkordsform og ikke som et obligatorisk pensum. Dersom en aksepterer denne ramme, vil også den vekt en vil tillegge de ulike emner, måtte variere etter den enkelte skoles og kanskje også den enkelte lærers og klassens behov. Det kan også tenkes at det i enkelte tilfelle kan være hensiktsmessig å utelukke ett eller to av de nevnte hovedemner til fordel for annet stoff. Det kan dessuten tenkes at det kan være aktuelt å gi de ulike hovedemner et noe forskjellig innhold.

Det vil selvsagt ikke la seg gjøre å dekke dette omfattende stoffområde i løpet av ett skoleår. For at undervisningen ikke skal bli for spredt, vil det kanskje være hensiktsmessig å konsentrere seg om visse emner på bestemte klassetrinn.

En kan imidlertid også tenke seg undervisningen organisert på andre måter. En ordning av stoffet i slike emner, slik det er gjort nedenfor, kan være hensiktsmessig ut fra et logisk synspunkt. Det er ikke dermed gitt at dette er den pedagogisk sett beste formen. Mange lærere vil trolig finne det mer fruktbart å organisere stoffet omkring visse sentreringpunkter eller sentrale tema og så trekke inn deler av flere emner. En slik variasjon i skoleflig organisering vil om mulig gjøre forsøket enda mer interessant.

Aktuelle temner.

1. Natur og geografi.
 - a) Topografi, bergarter, jordemenn.
 - b) Havet - bunnforhold og strømmer.
 - c) Klima.
 - d) Vegetasjon.
 - e) Dyreliv.
 - f) Bosetningsmønstre - før og nå.
 - g) Kommuneinndeling.
 - h) Kommunikasjoner.

Innenfor dette hovedemne kan det være aktuelt å tegne ulike typer av kart.

2. Historie og lokalsamfunnskunnskap.

- a) Den tidlige historie.
- b) Bergenshandelen.
- c) Vareiersystemet - før og nå.
- d) Kommunalt, selvstyre - kommune, fylke og stat.
- e) De kommunale styringsorganer.
- f) Kommunesammenlåinger.
- g) Distriktspolitikk - DUF, Landsdelsplanen.

3. Næringsliv og økonomi.

- a) Fiske - de ulike fiskerier gjennom året.
- b) Jordbruk
- c) Kombinasjonsdrift.
- d) Fiskeindustri.
- e) Andre næringer.

Det vil være vesentlig å få fram hvilken rolle de ulike næringsgrenser spiller i ulike deler av kommunen og i kommunen som helhet.

4. Skreifisket.

- a) Fiskemåter og båttyper - før og nå.
- b) Deltaking i fisket.
- c) Fisketilvirkning - før og nå.
- d) Distribusjon.
- e) Marked.
- f) Regulering.

5. Biologi, økologi.

- a) Fiskens anatomi og fysiologi.
- b) Fiskestammenes vandring.
- c) Gytsteder.
- d) Fiskebestandenes framtid - balanse beskatning - tilvekst

6. Kulturliv.

- a) Lagsarbeid.
- b) Trossamfunn.
- c) Litteratur og folkediktning.
- d) Målføre.
- e) Bildende kunst.

MODELL FOR PRAKTISK GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGSENHETENE
I FORBINDELSE MED LOFOTPROSJEKTET

VI vet at mange lærere føler behov for å legge om arbeidsmåtene i skolen slik at disse bedre kan tilpasses målsettingen og intensjonene i mønsterplanen, men at de finner arbeidet vanskelig og krevende.

I denne forbindelse er det at Universitetet i Tromsø vil tilby hjelp som en håper kan gi lærere og elever et grunnlag å bygge videre på.

Ved det samarbeid som en håper vil bli etablert mellom dere og oss, regner også vi med at vi vil ha stort utbytte av erfaringene fra prosjektet.

BRINGER Undervisningsenhetene som tenkes utarbeidet i forbindelse med
SNINGER Lofotprosjektet, vil ikke være å betrakte som en ferdig stram-
linjeformet lærepakke som tilsendes den enkelte skole og lærer
til bruk i undervisningen.

Vi regner med at det beste resultat utvilsomt vil fremkomme ved at det etableres et nært og direkte samarbeid mellom dere lærere og oss fra Universitet i Tromsø.

En tenker seg muligheten av å lage en modell, et prosjektmønster, som er av en slik karakter at undervisningen kan baseres på de til enhver tid beste forutsetninger som forefinnes innen de ulike ressursrammer. Problemet er her å finne et felles utgangspunkt for det videre arbeid med utarbeidelse av lærestoff, metoder og gjennomførelse.

Etter sterkt ønske fra styremne og kontaktlærerne på møte i Bodø, har en funnet det tjenlig og absolutt nødvendig å ta kontakt med lærerne ved de skoler dette gjelder, og ved samtaler, diskusjon og andre samarbeidsformer forsøke å finne en ramme, et felles utgangspunkt, for utarbeidelse av undervisningsopp-
legget som helhet.

DS- En vil gjøre det skik at vi skisserer en arbeidsmodell som dere
LLEN. tar stillign til, diskuterer vanskene ved og forslår endringer av.

Vi vil gjerne understreke at modellen promørt er satt opp med tanke på å få et konkret grunnlag for konstruktiv diskusjon og arbeid med å finne den best mulige felles løsning på disse vanskene.

En vil tro at elevaktivitet, selvstendig arbeid, trivsel utnyttning av egne evner/anlegg vil bli sentrale nøkkelord.

Modellen er for oversiktens skyld foreslått gjennomført i faser.

MOTIVERING

GRUNNBOKA/GRUNNHETRENE

GRUPPEARBEID/ORGANISASJON

SELVSTENDIGHET/INTERESSEFELT

AVSLUTNING

Til grunn for denne inndeling ligger tanken om utvikling, progresjon, fra tradisjonell klasseundervisning hvor lærerrollen er mer eller mindre dominerende, gjennom gruppearbeid til varierende grader av selvstendighet.

MOTIVERING.

Da dette prosjektet i mer eller mindre grad vil bryte med den tradisjonelle undervisningsplanlegging i skolen, vil det være viktig at elevene motiveres for denne relativt nye form for læring samt at de får lyst til å gå i gang med dette arbeidet.

I denne sammenheng ser vi gjerne at dere foretar en grundig drøfting av hvordan denne motivasjonen bør og kan gjennomføres, i hvilken utstrekning det er nødvendig og hensiktsmessig å gi foreldre og andre en utstrakt orientering om det nye tiltaket.

GRUNNBOKA/GRUNNHETRENE

Vi ser det slik at undervisningen må baseres på de metoder og organisasjonsformer som hovedsakelig blir benyttet ved skolen.

Å innføre en plan som vil bryte med arbeidsmåter både hos lærer og elev vil neppe være den riktige vei å gå, og en vil derfor

foreslå at denne fase i prosjektet tar sitt utgangspunkt i de allerede eksisterende arbeidsformer ved skolen. Disse vil naturlig variere fra skole til skole, fra klasse til klasse, og det synes derfor av betydning at dere analyserer arbeidsmåter/metoder ved deres skole og ut fra denne konklusjon kommer med forslag til hvordan innlæringsformene og aktivitetsformene i denne del av undervisningsplanen bør være.

Vi har som utgangspunkt for diskusjon og drøfting foreslått en eller annen form for tradisjonell klasseundervisning. En tenker seg her en slags grunnbok, emnehefter som en form for felles innføring i emnet og som berører generelt ulike sider ved innholdet i undervisningsplanen. Utarbeidelse av disse bøker/hefter kan forstås, så langt en makter det, fra Universitetet i Tromsø, men en ville anta at også lokale krefter vil måtte mobiliseres.

Bøkene tenkes levert i form og format som tillater utstrakt elevaktivitet og selvstendig arbeid fra elev- klasse- og lærerhold. Ut fra de resultater som foreligger når arbeidet er avsluttet, vil en forsøke å sammenholde og bearbeide stoffet slik at dette kommer lærere og elever til gode ved senere anledninger.

GRUPPEARBEID/ORGANISASJON

Arbeidet differensieres, former for gruppearbeid, organisasjon av elevene.

I denne fase tenker vi oss en arbeidsordning som hovedsakelig baseres på samarbeid, Læreren får en endret rolle.

Større elevaktivitet.

Stikkord for drøfting:

Arbeidsoppgavene, tjenlige og engasjerende aktiviteter, stofftilfang, hvem gjør hva? Generelt om gruppearbeidet som undervisningsvariant, omfanget av dette, Univ. rolle.

SELVSTENDIGHET/INTERESSEFELT

Stikkord: Fordypningsemner, stoffkilder, elevenes selvstendighet, studieteknikk.

En kunne tenke seg en ordning der elevene fritt får velge mellom en rekke aktiviteter/fordypningsemner og får anledning til å arbeide med dette selvvalgte emnet over en viss tid. Problemet her vil i første rekke være å finne fram til/utarbeide disse fordypningseminene.

AVSLUTNING

En finner at det vil være naturlig å ha avslutning som separat del av opplegget, ikke minst fordi en her vil kunne trekke inn foreldrene og andre på en naturlig og engasjerende måte.

Stikkord: Hvordan kan denne avslutning arrangeres?

Utstilling?

Fremføring?

FORARBEID TIL UNDERVISNINGSPPLAN I FORBINDELSE MED
LOFOTPROSJEKTETsamarbeids-
prosjekt

Etter samtaler og drøftinger med lærerne ved flere skoler i Lofoten kom en fram til at den beste undervisningsplanen ville fremkomme i form av et samarbeidsprosjekt mellom skolene og universitetet.

runnelser

- 1) Prinsipielt ville det være riktig å inngå et nært, direkte og kontinuerlig samarbeid med de lærere, utvalg av lærere, som var villig til å være med i dette utviklingsarbeidet.
- 2) Lærestoffet er av en slik karakter at det ville være lite klokt å lage et læringsprogram uten å engasjere aktivt de lærere og andre som til enhver tid besitter den beste kjennskap til det lokale miljø
- 3) Verdifulle lærestoff om lokalmiljøet vil måtte utvikles og bearbeides før dette kan distribueres som selvstendige stoffenheter innenrammene av de ulike mål/planer for prosjektet.
- 4) Et nært og forpliktende samarbeidsprogram vil i seg selv være en viktig og betydelig motivasjonsfaktor for alle parter.
- 5) Ved å sammenholde opplysninger for skolene viste det seg å være til dels stor variasjon fra skole til skole med hensyn til undervisningsmetoder, arbeidsformer. En registrerte også en viss variasjon i lærernes holdninger til medvirkning i Lofotprosjektet.
Ved å inngå et samarbeid med den enkelte skole ville en ha forsikring om at undervisningen i forbindelse med prosjektet til enhver tid bygde på de ulike pedagogiske og sosiale forutsetninger.

Det synes riktig å kunne gi dette undervisningsprosjektet karakteristikk av et samarbeidsforetakende.

Før møtene og drøftingene med lærerne hadde universitetet sendt ut en del arbeidsmodeller og forslag til ramme/detaljplaner. Det ble gjort oppmerksom på at skissene var å betrakte som arbeidsdokumenter, ideer og forslag som basis for konstruktiv drøfting, og ikke som sentraltdirigerende planoppsett. En håpet med dette å kunne sette igang en mer målrettet prosess ved skolene som ville kunne danne et fruktbart utgangspunkt for det videre arbeid generelt, men også med tanke på de tema som en i fellesskap med lærerne ønsket å drøfte på arbeidsseminaret på Ramberg skole.

RAMMEPLAN FOR UNDERVISNINGEN

Gjennom samtaler og gruppedrøftinger kom en fram til at undervisningen i den utstrekning det var mulig, måtte bygge på den sosiale og pedagogiske struktur ved skolene. Det ville neppe være tjenelig å utforme en rammeplan som krevde avvikende/divergerende arbeidsformer og metoder. En evt. brytning med konvensjonelt undervisningsmønster og tilvante læringsprinsipper ville kreve en relativt lang overgangsperiode før en kunne forvente gode resultater.

Felles utgangs- punkt et problem

Problemet i denne første fase har vært å få et gunstig felles fokuseringspunkt for praktisk gjennomføring av undervisningen slik at den enkelte skole kan planlegge læringsenhetene ut fra sine ressursrammer og forskjelligartede pedagogiske forutsetninger. Det ville også være ønskelig å sentrere stoffutvalg som lokalmiljøet slik at arbeidet i skolen til en hver tid er i pakt med den generelle, overordnede målsetting for Lofotprosjektet.

rammeplanens
generelle
prinsipi

Underveis i denne forberedelsesfase har det fra flere hold blitt reist spørsmål om det i det hele (tatt) var mulig å utforme den konkrete rammeplan for undervisning slik at denne i seg selv var interesselapende og styrket samarbeidspartnernes motivasjon for engasjert arbeid. Ville planen, dersom den skulle ta hensyn til forskjelligpregede arbeidsvaner, samarbeidsformer, m.v., måtte utformes så generelt at den mistet verdi:

- a) Virket lite tiltrekkende og aktivisert et fåtall lærere.
- b) Ga et løst grunnlag for god detaljplanlegging for den videre læring.
- c) Vanskeliggjorde en undervisning som skulle tilpasses elevenes modningstrinn og deres forutsetninger for engasjert innsats og læring.
- d) Generell hindring for en undervisning som skulle bygge på de spesifikke eleverfaringer/interesser fra lokalmiljøet.

KONKRETE
ARBEIDSRESULTATER

Når det gjeldet den konkrete undervisningsplan, så er det i idéskissene for planen lagt vekt på de primære utviklingsaspekter med hensyn til stoff, metoder, differensiering m.v. Det ble foreslått å få utarbeidet et grunnkurs/grunnbok som tenktes utformet slik at de enkelte undervisningslag av lærere ved hjelp av lærestoffutvalget i dette innføringskurset ville kunne utforme gode og interesselapende detaljplaner over emner fra nærmiljøet.

Resultatene fra gruppedrøftingene viste at denne ideen fikk positiv respons. Gruppene leverte også inn konkrete forslag til grunnkursets utforming.

- a) Stoffenheter som grunnboka burde omhandle
- b) Kursets ulike progresjonsmodeller.
- c) Utarbeidelsen av kurset. Arbeidsdeling.

Utgangspunktet er den generelle holdning fra lærerne når det gjelder å få realisert ideen med grunnboka, samt med basis i de innleverte forslag til konkret utforming, vil en utdype en del synspunkter i denne forbindelse:

- 1) Gi en skisse av arbeidsgangen slik at tenker seg denne.
- 2) Vurdering av de ulike muligheter/ressurser.
- 3) Trekke opp rammene for den videre plan med undervisningsenhetene.

Presiseringer

Grunnboka vil være å betrakte som et samlebegrep for den undervisningsplan en tar sikte på å realisere i den første fase av prosjektet.

Grunnboka vil ikke nødvendigvis være ei bok, men tenkes konstituert av flere emnehefter som tilsammen dekker de mest sentrale stoffområder fra de lokale miljøer.

En tar sikte på å utarbeide ei grunnbok for inneværende skoleår. Boka tenkes ferdig til bruk i undervisningen medio januar -74.

Interessegrupper og enkeltlærere har sagt seg villig til å påta seg arbeidet med utarbeidelsen av emnehefter.

Universitetet vil engasjere seg aktivt når det gjelder den praktiske utvikling av emneheftene.

- a) Produsere emneopplegg
- b) Gi aktiv støtte til lærernes arbeid
- c) Koordinere arbeidsresultatene
- d) formidler ideer, forslag
- e) Forestå bearbeidelsen av emneoppleggene.
- f) Sørge for trykking/distribusjon.

grunnboka -
realitet

emlebegrep

en bok -
flere emnehefter

grunnboka ferdig
medio januar.!?

Arbeidsdeling.

riterier for
stoffutvalg

Lærestoffet vil i hovedsaken bli valgt ut fra lokale forhold/forutsetninger. Dette vil naturlig føre til en viss variasjon i stoffutvalget fra skole til skole.

arbeiding,
standardisering

Universitetet vil i samarbeid med skolene finne fram til som tenkes å ha generell interesse/verdi og sørge for at lærestoffer blir ajourført og bearbeidet og kommer inn i planene som selvstendige undervisningsenheter.

lighet for
tilvalg-bortvalg

Grunnboka må inneholde emner som gir bredt grunnlag for tilvalg og bortvalg alt etter læresituasjonen.

lærestoffets
generelle
karakter

Stoffet bør ha den nødvendige generelle karakter og inneholde læringselementer av fleksibel art slik at grunnboka som selvstendig enhet vil ha størst mulig læringsverdi, åpner rom for initiativ og ansporer til engasjert elev- og lærer-innsats.

grunnleggende
stoff.

Det vil bli gitt prioritet til stoffelementer fra lokalmiljøet som er forholdsmessig grunnleggende og uforanderlig. Her vil en i stor utstrekning finne stoff som kommer inn under Mønsterplanens forslag til stoffutvalg.

stoff med
lokalt særpreg

Stoff som har sitt utspring i avgrensede lokale forhold vil få sekundær vektlegging i grunnboka da arbeidet har størst aktualitet og interesse for den enkelte skole.

I den utstrekning slike lokalpregede emner kan belyse sentralt stoff, vil de selvsagt ha stor interesse også i en videre sammenheng.

hensyn til hjelpe-
midler ped.ressutser

Lærestoffet må få sitt utvalg ut fra hensynet til utstyret, hjelpemidler en rår over.

relasjon
arbeidsmåter-
lærestoff

Det vil være et naturlig avhengighetsforhold mellom lærestoffutvalg og arbeidsmåter. Stoffet bør ha en utforming som gir mulighet til stor grad av elevaktivitet og legger grunnlaget for utvikling av elevenes arbeidsferdigheter og selvstendige innsats.

Et tilstrekkelig allsidig stoffutvalg vil dermed sikre at det blir gitt mulighet for vekslende arbeidsmåter.

empoplan for
gjennomføring

I samarbeid med skolene har en blitt enig om at en for inneværende skoleår burde ta sikte på først og fremst å få utarbeidet et grunnkurs/grunnbok for 7. årstrinn.

enerell verdi

Med den utforming grunnboka i følge planene vil få, vil den også danne et godt utgangspunkt for arbeid med læringselementer sentrert om lokalmiljøet på alle klæsetrinn i ungd.skolen, samt være retningsgivende for mulige interessegrupper blant lærere og elever i barneskolen når det gjelder dette prosjektet.

de konkrete
undervisnings-
emner.

Det har etter hvert blitt et rikt utvalg av forslag til undervisningsemner.

Vanskene ligger ikke i første rekke i det å finne emner som naturlig hører inn under lokalmiljøsentrert undervisning, men heller på utvalgsplanet hva emnene angår.

Gruppedrøftinger har gitt mange positive (løsnings) forslag når det gjelder å gi de mange delemner konkrete sentreringspunkt.

En vil i det følgende kort skissere et bearbejdet forslag som umiddelbart synes å ha verdi. Ideen har på mange vis analoge trekk med etablerte undervisningsprinsipper i heimstadiore.

to. f. sentrering

Stoffet/emnene sentreres rundt spesielle stikkord, eks. Båten, Skreien; Rorbua, Heimlassen.

Ved hjelp av dette fokuseringsprinsipp vil naturlig beslektede emner ordnes inn under hovedemnet på en meningsfull måte.

Et eksempel.

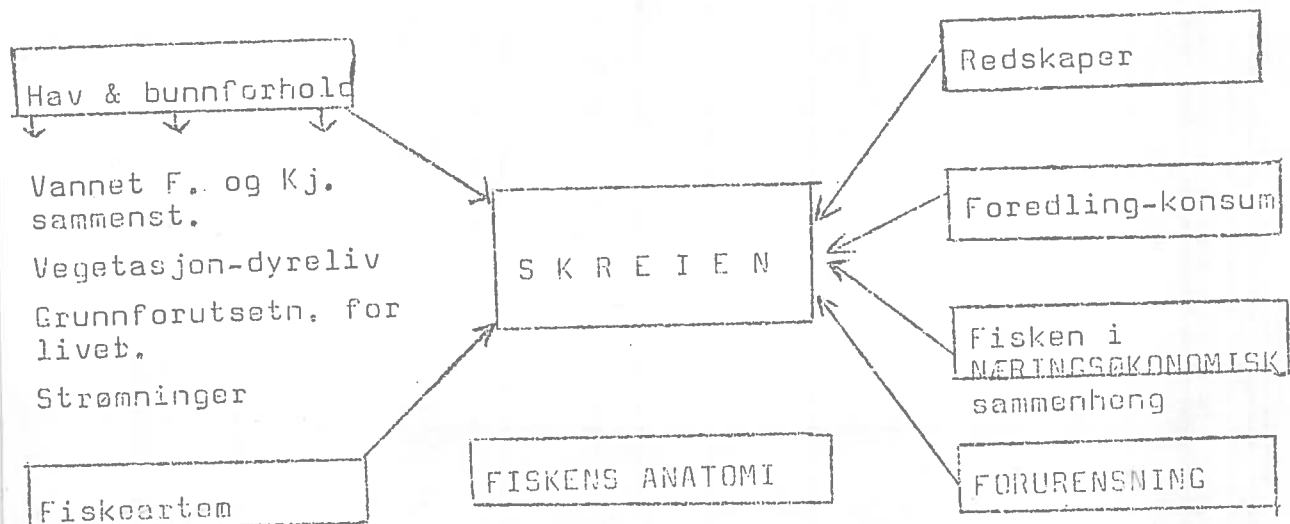
EMNE: SKREIEN

- Kpt. 1. Hav - bunnforhold
- " 2. Fiskearter
- " 3. Fiskens anatomi
- " 4 Fiskefelter
- " 5. Redskaper
- " 6. Fordeling, konsum
- " 7. Fisken i næringsøkonomisk perspektiv nasjonalt og internasjonalt.
- " 8. Forurensning/miljøvern.

For kapittel 1 kunne en tenke seg følgende underavsnitt.

- a) Vannets fysiske og kjemiske sammensetning
- b) Vegetasjon og dyreliv i havet.
- c) Grunnforutsetning for livet i havet
Lyset - fotosyntesen
Alger - plankton.
- D) Strømmer/strømninger.

Skjematisk oversikt over emnet.

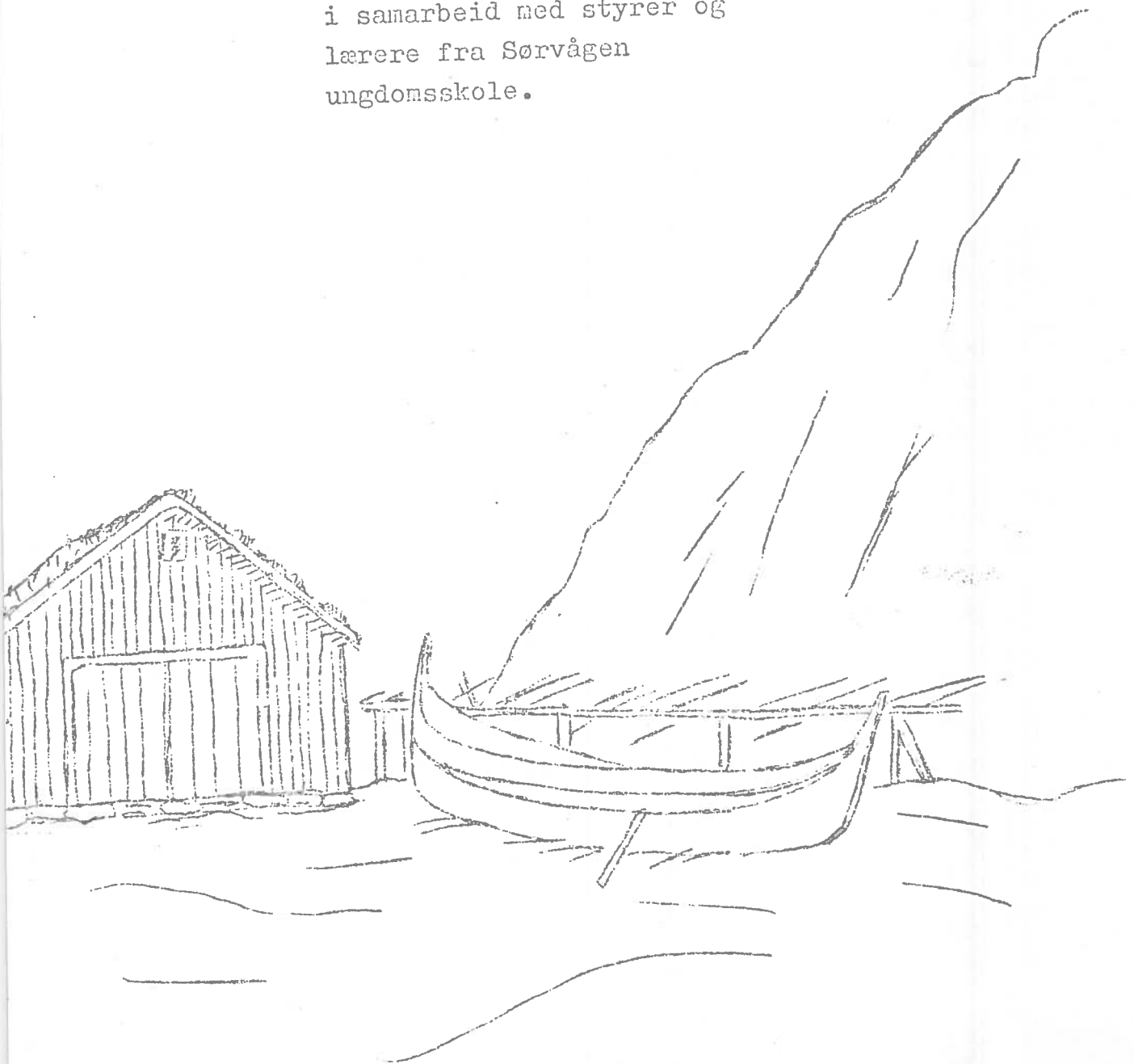


RORBUA

av

Tom Tiller

i samarbeid med styrer og
lærere fra Sørvågen
ungdomsskole.



FORORD

Emneheftet "rorbua" er resultatet av et gruppearbeid. Med i gruppa var styrer og en del lærere fra Sørpågen ungdomsskole og en representant fra Universitetet i Tromsø

Hensikten med emnet er i første rekke å presentere et stoff som elevene kan arbeide selvstendig med. I denne forbindelse har en forsøkt å gi stoffet en så lett utforming som mulig, og en håper at opplegget i sin nåværende form vil kunne benyttes som grunnlag for ulike undervisningsformer (klasseundervisning - gruppearbeid).

Emnet kan sees i nær tilknytning til noen av artiklene i grunnboka, og i denne forbindelse vil jeg spesielt henviser til Leiv Selnes: "Skreifisket si historie".

Tom Tiller

R O R B U A

Innhold:

- Kpt. 1. Rorbuas historie
- " 2. Hvordan bua ser ut
- " 3. Bueieren
- " 4. Hvem bruker bua
- " 5. Livet i bua

RORBUA

Kapittel I

Rorbuas historie

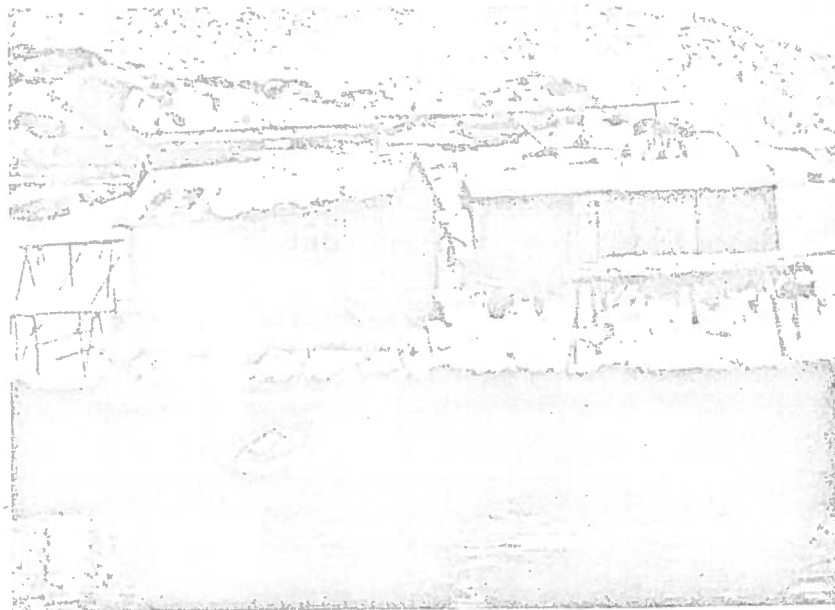
Sagaen forteller at det var kong Øistein som bygde de første rorbuer for fiskerne i Lofoten. Mens broren, kong Sigurd Jorsalfar for i korsferd til Det hellige land, sysselsatte Øistein folk med rorbubygging i Lofoten. Visstnok tok kongen seg godt betalt for dette. Han skulle, etter sagaen, ha utstedt en retterbot som bestemte at hver lofotfisker forpliktet seg til å gi 5 fisker til kongen. Grunnlaget for denne sagaen kan en finne risset i stein i Kabelvåg.

Når vi vet at det hvert år kommer mellom 20-30 000 mann til Lofoten, og at disse er samlet i 3 av årets 12 måneder, så forstår vi at det må ha vært store boligproblemer i all den tid det har vært skrei i Lofoten.

Kapittel II

Hvordan bua ser ut

Rorbuas fremste oppgave var å gi fiskeren vern mot kulde, regn, snø og vind. I bua skulle lofotkarene ha plass til å egne lina, bøte garn, sove, lage mat og tørke klær.



Gamle rorbuer i Skrova.

For ikke lenge siden fastsatte Handelsdepartementet regler med minstekrav for byggemåte og størrelse, og Fiskeridirektoratet har latt utarbeide tegninger til ulike butyper. Etter disse tegningene har staten satt opp de såkalte statsbuer.

Statsbuene er lange, toetasjes bygninger med soverom oppe og arbeidsrom nede, og enda en "fordør", eller redskapsrom som i enkelte buer går over to etasjer. I den andre halvdel av bygningen er det tilsvarende rom, slik at hver halvdel av huset har plass til 12 mann.

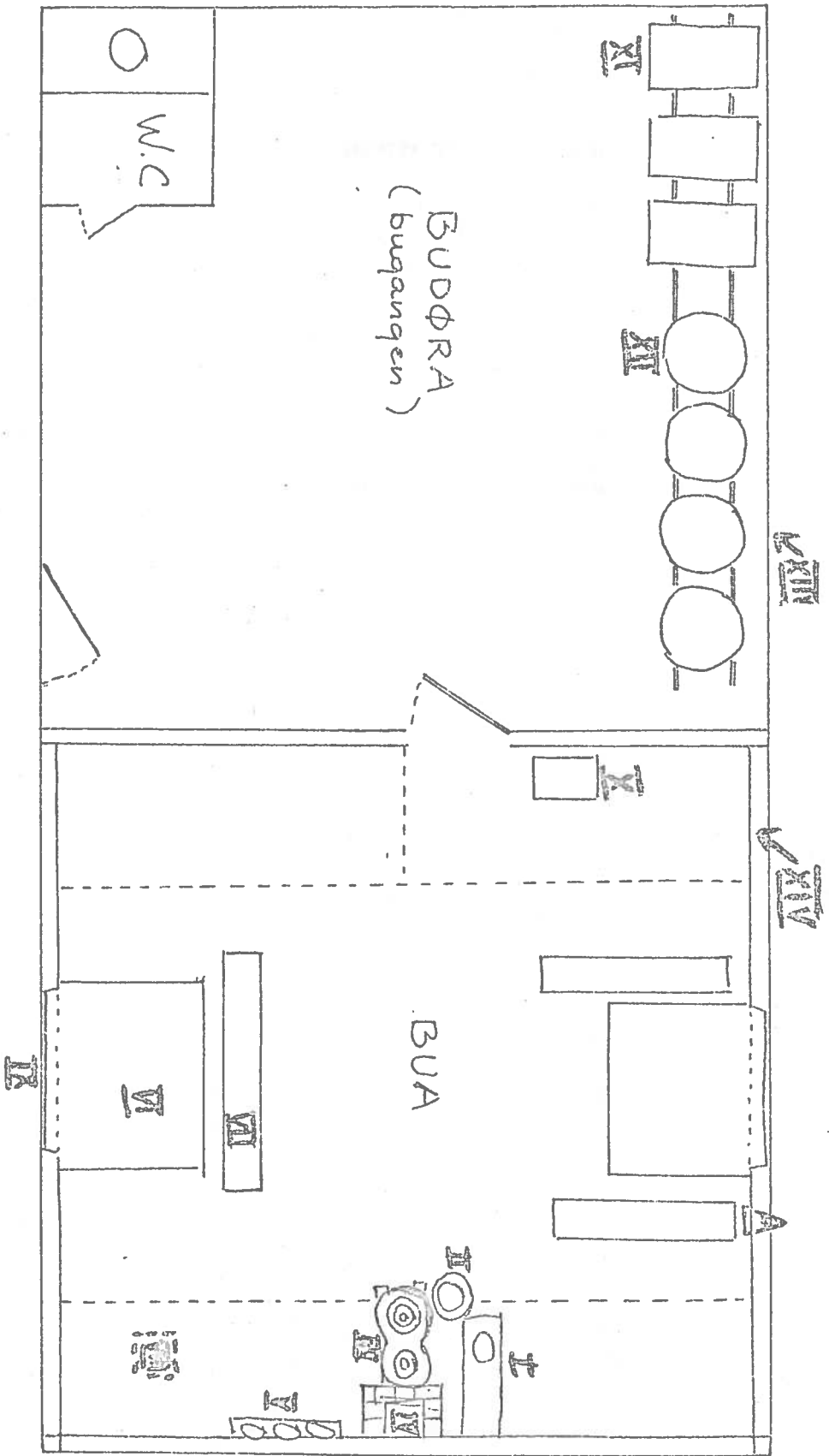
I dept. minstekrav var det slått fast at det for hver mann skulle beregnes 2.5 m^2 gulvflate, tilsvarende 8 m^3 luft. Disse buene hadde en takhøyde på ca 3.4 m.

En skulle tro at fiskerne så på byggingen av disse nye butyper som et stort framskritt når den sammenligner med de eldre rorbuene.

På mange vis var statsbuene en bedring av boligforholdene for fiskerne i Lofoten, men det merkelige var at flere av buene ikke var leiet bort. Det viste seg også at fiskerne ikke riktig trivdes i disse buene. De klaget over at bua var dårlig isolert og at det var for kaldt inne selv med god fyr i ovnen. Mange hevdet at det var for høyt under taket til at rommene i bua skulle bli gode og varme.

Av de eldre buene var det flere typer, men alle hadde visse felles trekk, og vi kan kort beskrive rorbua slik: (Sammenlign med tegningene av de to rorbutypene)

ENKEL RORBU (General type)



1:50.

A.I.

Rorbua: Hvor mange rom. 2 (Dobbel 4)

Navn på rommene: Budøra (bugangen) og selve bua.
Hva ble rommene brukt til: Budøra (lager; bruk, brensel,
Lofotkiste, agn + W.C.)

Bua: soverom
spiserom
arbeidsrom

Innenfor i bua: 4 køyer (4 - 8 mann) (+ekstrakøye)
1 spisebord (+ 1)
Båtovn A: Tegn. 1.
Benker / Hull i veggene for linklaver

Hvor mange vinduer: 2 stk. i bua
Ingen i budøra

Taket: Spisstak på åser
Tekt med papp på budøra
Tekt med never og jord på bua

Vegger: Tømmer i bua (rundtømmer) +
tømmermannsbordkledning utenpå
Tetning med mose
Bindingsverk og enkel bordvegg i
budøra

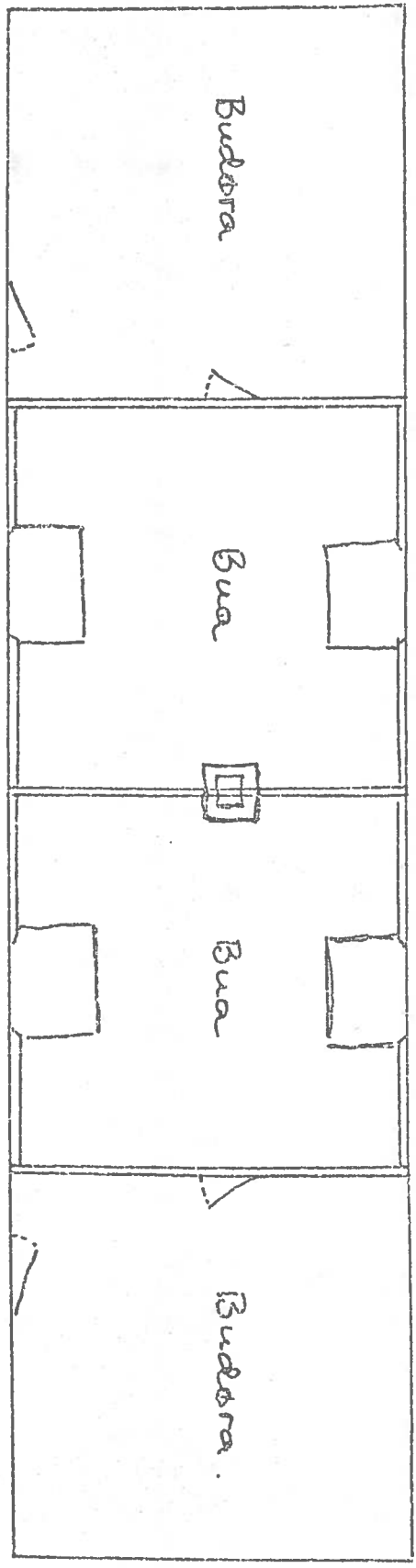
Golv: Enkelt bordgolv på åser - med
havet rett under.
Luker for spyling - avfall.

Fundament: Oppsatt på stolper, festet med
skinner i berget +
En kaistump m/heiseinnretning.

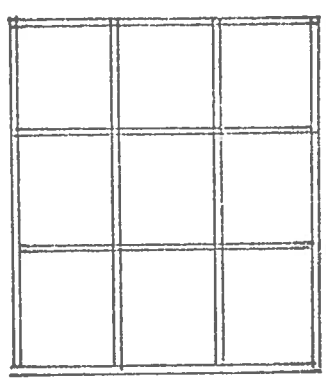
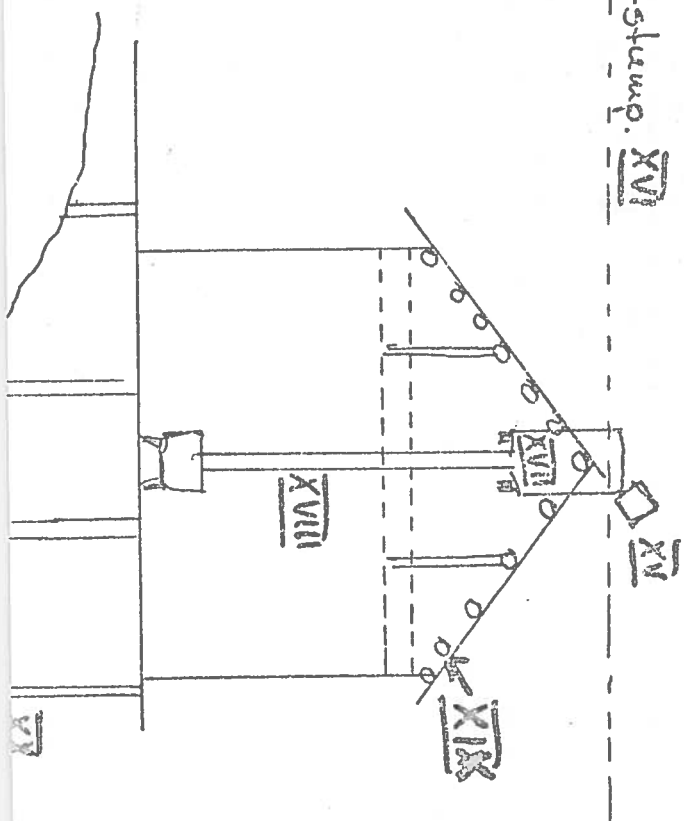
Dobbel torbu (Generell type)

1:100

Som 2 enkelte torbuer med felles endivegg (spillevendt)



Sei-stamp. XVI



Vindu:
3-fags-vindu
med sprosser.

A₂.

- Bua: Vinduer: Trefagsvindu m/sprosser
(se tegn. 2)
(også 2-fagsvindu ble brukt)
- Størrelse: 11 m. lang (dobbel 20 m.)
Bua (5 - 5,5 m.)
5 m. bred
- Køyer: Kasse fra langvegg til langvegg -
delt i to; 2,5 m.
Så bred (ca. 1 m.) at det kunne
ligge 2 mann i den.
- Madrass: Strisekk med høy eller halm
("bonster")
- Bord: Bordplate med 2 bein spikret
fast i veggen
Oppbevaring av mat: brød, pålegg
melk, margarin og kniv i skuff
under bordet (Resten ute i budøra
i kista.)
- Ovn: Båtovn med 2 hull. Oppsatt på en
sarg med trebein. Jernbeslått.
Stamp med kull (eller bjørkeved)
til fyring.
Bøtte med drikkevann og jernause
ved siden av.
- Tallerkenhylle: Med plass for tallerkener og kasse-
roller og kopper (på veggen).



Statens nye rorbuer i Kabelvåg.

Foto forf.

- Enkel rorbu:
- I: Skammel med vassbøtte og ause (ikke innlagt vatn).
 - II: Stamp med kull (bjørkved).
 - III: Båtovn med 2 hull på sarg/jernbeslått.
 - IV: Skorstein ("Hengpipe").
 - V: Tallerkenhylle (tallerkener og kjøkkenredskaper).
 - VI: Bord (2 bein - spikret til veggen).
 - VII: Sittebenk.
 - VIII: Køyer (doble).
 - IX: Vindu.
 - X: Golvhull med luke.
 - XI: Lofotkister
 - XII: Stamper med line.
 - XIII: Vegg i budøra: Bindingsverk og enkel bordvegg.
 - XIV: Vegg i bua: Tømmervegg (med tømmermannsbordkledning).
- Dobbel rorbu:
- XV: Heiseinnretning.
 - XVI: Kaistump til bua.
 - XVII: "Hengpipe".
 - XVIII: Malmrør opp til "hengpipa" - skorstein.
 - XIX: Tak med åser.
 - XX: Fundament: stolper festet med skinner til berget.

Kapittel III

Bueieren

Rorbuene ble bygd av vøreieren. Bare et fåtall buer eides av andre enn vøreieren.

For noen tiår siden var det i alt 1246 rorbuer i Lofotens fiskevær. Av disse eide "værkongene" 1056. Bare 100 rorbuer eides av fiskerne selv.

I 1944 var tallet på rorbuer 1101, med plass til i alt 13.600 mann. For hundre år siden var tallet på rorbuer det dobbelte, ca 2000.

Eiendomsforholdet er blitt forskjøvet, men ikke i vesentlig grad. I 1944 eide vøreierne, også kalt tsaren, 900 av 1000 buer.

Vi husker at sagan forteller at kong Øistein tok seg godt betalt for byggingen av rorbuene. De senere konger i fiskeværet, vøreierne, låg nok ikke langt etter kong Øistein når det gjaldt å skaffe seg penger og verdier på rorbubyggingen.

En gang var det vanlig at fiskeren som fikk låne rorbu hos vøreieren, måtte levere all fisken til han. Ofte var det vøreieren som bestemte prisene, særlig i de tilfeller hvor fiskeren sto i gjeld til vøreieren.

Det var også vanlig at fiskeren handlet hos den vøreier han leiet rorbu hos. Oppgjøret ble holdt etter fiskets slutt.

Væreierne hadde heller liten inntekt på direkte leie for buene, men byggingen ble lønnsom først og fremst fordi rorbuene sikret væreieren fisk, og ofte fisk til gunstige priser.

Mange væreiere satte sin ære i å bygge nye, solide, varme og på alle måter egnede rorbuer, men det var også de som i første rekke såg på rorbuene som et middel til å tjene mange penger. I det siste tilfellet var ofte resultatet at rorbuene måtte gi plass til flere fiskere enn det som egentlig var sunt og riktig. Historien forteller om rorbuer som ble bebodd sesong etter sesong uten at høyst nødvendige reparasjoner ble foretatt.

I 1944 skriver dr. Sverre Hestetun bl.a. dette om rorbuene på Reine:

"Jeg må videre omtale rorbuene som er så overbefolkede og uhygieniske som vel mulig. Fiskerne må sove, spise og drive på med sitt arbeid i samme rom. Videre må jeg påtale at rorbuene de fleste steder ikke engang ble vasket før fiskerne forlot dem forrige vinter til de kom igjen i år. Av og til blåste det gjennom dem slik at når fiskerne skulle legge seg, måtte de klæ på seg i stedet for av seg. Jeg synes de rike væreiere burde ha plikt til å holde orden i sine rorbuer selv i denne tid."

Distriktslege Leif Berg skriver om de samme steder:

"Med hensyn til de overbefolkede og uhygieniske rorbuer er stort sett dr. Hestetuns og min mening overensstemmende, om jeg nok vil mene at forholdene i Reine distrikt er bedre enn -em i Sund. I Reine er rorbuene stort sett bedre holdt, de er større, og slik som forholdene ligger an ved de større fiskevær, må de betraktes som brukbare. En annen sak er det at det her og der ved de enkelte mindre vær kan være meget små og meget trange rorbuer som ikke burde vært anvendt. De fleste fiskerilager har sendt inn innberetninger fra Reine og Sund distrikter, uten at en i grunnen kan si at det

har vært til noen hjelp. Man kan neppe vente seg noen bedring i tingenes tilstand så lenge væreierne selv skulle bekoste rorbuene oppført og holde dem i stand. En kan ikke vente at det store flertall av væreiere skal ofre mer på rorbuene enn høyst nødvendig. En og annen altruistisk sjel kan det nok finnes som vil sette sin ære i å ha fremragende rorbuer. Jeg mener at rorbuspørsmålet ikke kan løses før staten, eller evt. fiskerne selv, overtar rorbuene."

For ikke å gi et mørkt og utiltalende bilde av væreieren på Reine, så vil vi tilføye at dette var i året 1944 og at væreieren på dette tidspunkt var i England og at vedlikehold av buene ble vanskeliggjort p.g.a. krigen i Norge.

Likevel kan disse uttalelsene stå som bilde på rorbuas skyggeside. Lofotfiskeren ble i mange tilfeller utnyttet av væreieren. Væreieren var "nest vårherre" for de fleste fiskere, og han skapte seg slik makt over dem at han kunne skalte og valte med deres skjebne som han ville. Historien beretter om væreiere som sendte fiskere fra seg om de ikke tilpasset seg og fullt ut godtok de regler og bestemmelser som væreieren satte opp.

Enkelte fiskere kunne drive fiske i en årrekke, leve spartansk under fisket, levere all fisken til væreieren og likevel bare økte gjelden til væreieren for hvert år. En kjenner til tilfeller der fiskere skyldte 30 000 kr til væreieren.

Kapittel IV

Hvem bruker rorbua?

En kan dele de fiskere som benyttet rorbua inn i tre hovedgrupper.

I Fastboende fiskere.

(Bare unntaksvis rodde fiskerne på ei anna øy enn den de var fra.)

II "Leikara" - enkeltfiskere som ble hyrt av båteiere fra Lofoten og andre steder.

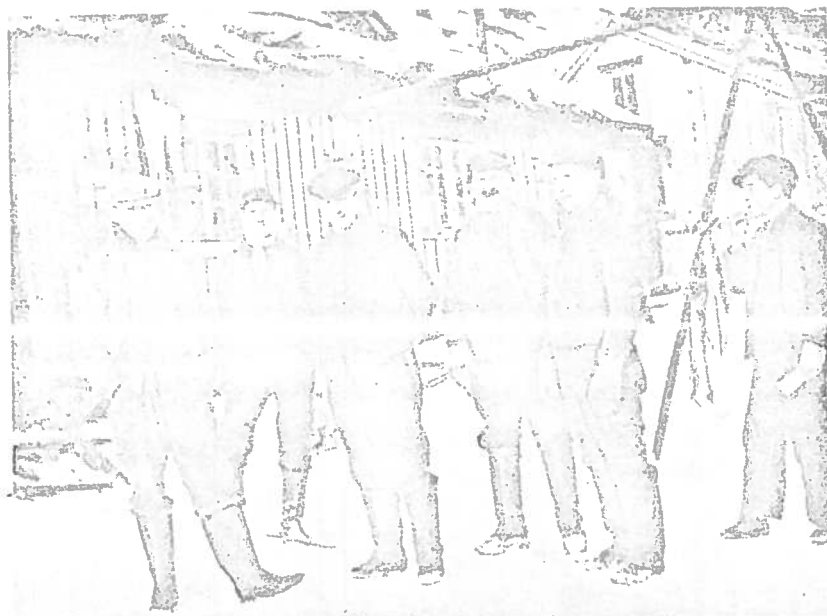
III Hele båtlag av tilreisende fiskere. Disse kom fra Namdalen i sør til Balsfjord i nord.

Minner om disse langveisfarende kan en finne i Bogen/Sørvågen der en burekke ble kalt "Namdalsrekka".

De langveisfarende kom hovedsakelig i egen båt. Ofte kunne turen være lang og strabasiøs, og de tilreisende fiskere kunne bruke flere dager, ja, uker på turen til og fra Lofoten. Men det ble ikke sett i slit og bruk av krefter den gangen. Fram skulle de, og fram måtte de. I mange tilfeller var et godt lofotfiske være eller ikkevære for fiskeren og hans familie. Derfor gjaldt det å ikke kaste bort en eneste dag på turen til Lofoten. Når vinden løyet og seilene hang slappe, var det å tøye på årene - time etter time, mil etter mil.

For de av "Lofotkaran" som hadde et småbruk heime, var ofte utbyttet fra lofotturen som biinntekt å regne. Slo fisket feil, kunne de likevel livberge seg med det som jorda gav i form av melk og kjøtt. Verre var det for fiskeren som var avhengig av det som havet ga alene. For han kunne "svart hav" være ensbetydende med sveltihel.

Disse mennesker fra fjern og nær var det som bodde i rorbuene. Her pratet de om mangt og mye over kruttsterk kaffe og mellom snusklypende. Her møttes venner og uvenner, gamle og unge, og mange er nok de som den dag i dag minnes samtalene foran en rødgldende rorbuovn.



Et båtlag utenfor rorbua i Skrova.

Foto forf.

I dag er situasjonen en annen når det gjelder utnyttelse av rorbua.

De fleste fiskere som kommer som tilreisende til Lofoten har huset med seg. De bor ombord i båtene sine.

Likevel er det lys å se i rorbuvinduene. Hvem er det som bor der nå?

For det meste brukes rorbuene som arbeidsrom for stedets befolkning. Buene er bare i mindre grad benyttet som bosted i fiskesenongen.

Flere rorbuer blir revet og ombygget til private hytter i fjellet.

I den siste tid er ordet rorbucamping kommet inn i turistreklamen.

Eldre, originale rorbuer nyttes som feriested, bosted for turister fra nær sagt alle verdens kanter.

Det egenartede ved rorbuspørsmålet har hittil vært at buene bare kunne brukes i en forholdsvis avgrenset periode, sesongen. Dette har gjort at buene har vært vanskelig å drive på forretningsmessig basis. Rent økonomisk ville den innskrenkede brukstid ha betinget en fire ganger så høy leie hvis det skulle lønne seg å leie ut bua bare for fiskesesongen.

Rorbucamping om sommeren gjør det mulig å skaffe inntekter på utleie av buene også i sommerhalvåret.

Disse merinntektene gjør igjen at rorbuas standard som bosted bedres. (Hvorfor?)

Kapittel V

Livet i bua

I 1860 skriver premierleutnant Olsen "i egenskap av oppsynssjef: "De her anførte Rorboder ere bestemte at huuse deels een, deels to, deels tre og deels fire Baaders Mandskaper, levert beregnet til 5 á 6 Mand, i den senere tid har man også begynt at opføre Boder der under eet Tag rumme inntil 12 Baaders Mandskape, eller 72 Mand." Det er trolig blitt herlig trangt i de Boder man har opført i den senere Tid."

Dette var i en tid da dagene aldri ble lange nok, og du kan forestille deg hvordan livet artet seg i rorbuene når folk kom våte og trøtte fra sjøen, og etter å ha sløyd fisken skulle til med lineegning og garnbøting. Tenk deg en rorbu overfylt av fiskere, våte fiskere, som nettopp er kommet i land. Prøv å forestille deg livet i bua når alle skulle tørke klærne og maten skulle kokes.

Mange mennesker spør seg hvordan fiskerne hadde helse til å holde ut lofotsesongen i de trange rorbuene. Av de skrevne dokumenter går det fram at sykeprosenten blant fiskerne under lofotfisket var relativt høy. I midten og slutten av forrige århundre var ^{det} 7 leger som tjenestegjorde i Lofoten. Av deres statistikk kan en lese at sykeprosenten varierte mellom 10 og 18 %. Disse tallene forteller at en meget stor del av fiskerne hver sesong var under legebehandling.

Så kan vi spørre om sykeprosenten er blitt lavere nå? Det merkelige er at prosenten har steget merkbart. I 1944 var den betraktelig høyere enn ved slutten av forrige århundre. Nå må vi huske på at det kan være flere forhold som har gjort at sykeprosenten synes å være høyere nå enn før. Kan du tenke seg noen momenter som virker inn slik at det ikke uten videre blir korrekt å sammenligne tallene før og nå?

Hvilke sykdommer er lofotfiskeren mer utsatt for enn andre yrkesgrupper?

En har forlengst konstatert at det opptrer en rekke yrkes- sykdommer i forbindelse med lofotfisket. Disse sykdommene henger sammen med de forhold som fisket drives under. Dr. Schanke i Svolvær har vist en påfallende hyppighet av magesårpasienter. Ellers er det verkefingre, hudsykdommer, influensa og forkjølelse som plager lofotfiskere forholdsvis mer enn andre.

Legene var enige om at flere av disse sykdommene hang sammen med de usunne boligforhold i rorbuene samt utilstrekkelig renhold.

I et offentlig dokument fra 1934 kan en lese følgende: "Akutt mave-- tarmkatarrh med diarrhoe har også vært meget utbredt i Skorva og Brettesnes, særlig i siste halvdel av fisket. De dårlige drikkevannsforhold må utvilsomt tildeles hovedskylden for denne lidelse. I Sonvika i Brettesnes måtte nemlig en stor barakke på 180-200 mann ta sitt drikkevann fra en liten, åpen brønn i medbrakte bøtter. For å nå ned i brønnen med bøtta, måtte fiskerne ut i vannet med støvlene."

Videre står det: "Nusfjord: Vannet blir hentet i båt fra en elv som kommer ned på nordsiden av selve hovedværet. Langs elven, ca 12 m fra bredden, er oppsatt fiskehjeller. Når sneen tiner om våren, strømmes meget overflatevann fra fiskehjellene ned i elven, hvilket forurenses vannet."

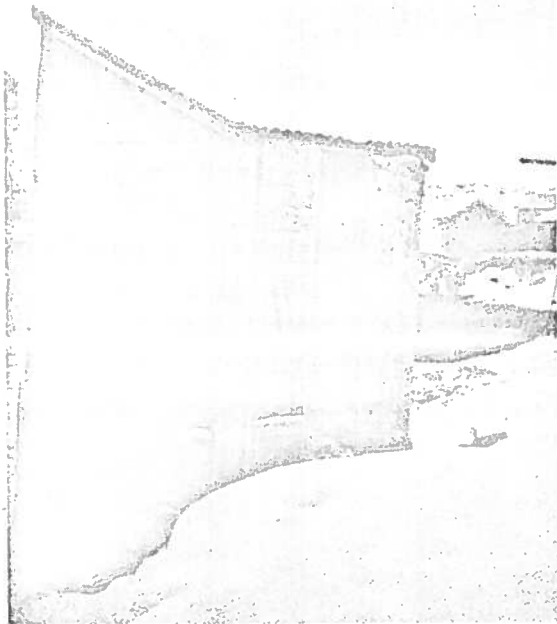
Henningsvær: "Der hentedes i vinter i ikke liten utstrekning drikkevann fra åpent myrsig, i hvis umiddelbar nærhet fantes henlagt råtnende guano. Vannet var også på dette sted sterkt utsatt for forurensning fra publikums side, idet en gangsti førte like forbi det åpne vanntaket....."

Som vi kan se, var de sanitære forhold ikke av første klasse.

Når det gjaldt adgang til toalett, så var også denne sak et meget stort problem på flere steder.

En levende skildring av dette problemet finner du i boka "Lofotkaren", av Alfred Skar.

Her er et lite utklipp:



Et 70 manns privet
i Skrova.

«Havellas» kom op til Skrova tidlig en eftermiddag. Det blev spørgsmål om de hadde vann nok til motoren og til kokning, eller om de måtte prøve å få fatt i noe der. Det viste sig at de hadde vann for et par dager framover.

«Ja, da ska vi ikj ha nokka vann her, for dette er det værste grishollet som finnes på heile Lofoten.»

Guttene svor og forbannet vannforholdene på stedet og sa de var meget verre enn Lofotberetningen gir uttrykk for.

Utpå kvelden kom det kjenninger ombord. Småbåtkarerer og garnfolk som hadde busvær på land.

«Korleis går det med dokker opi Røikbua iår? Ho e ikj ramla over enne den gamle røma?»

«Dokker ska snakk med respekt om de gamle» sa han Hans-Nekolai. «Røikbua er fan ikje så verst å bu i. Sia ho blei panelt innvendig for nokken år sia står ho ganske

stødi, ho heng på panelinga. Rekti nok er golve nokså mykj opråttna og taket e svart uta et par hundre års sot og skitt, men det e då tett. Så vi for våres del kan slettes ikj klag.»

«Va det gjort reint da dokker fløtta inn nu i vinter?»

«Reint? Ka ti fan har du hørt at rorbuan her i Lofoten e blitt reingjort før folk kjem og fløtta inn.»

«Ja, men det står da vest tel og me i Lofotloven at rorbuan skal reingjeres før folk fløtta inn.»

«Det kan godt hem at det gjer, e for min del har ikj læst Lofotloven så grundig. Men iallfall så har e aldri sett anna enn at samme skiffen som var der ifjor, den lå der iår også når vi fløtta inn. Skiffen e grodd fast.»

«Nei, Røikbua er slettes ikj så verst, men i bua som står atne der kor vi bu, der e det jævli.» sa en av de andre. «Tuke e lakt som en sold. Når dem ska fyr så-pass at det blir skikkeli varmt inni bua, bråna snyen på take så det flyt vann ned i kjøla. For ikj å snakk om når det regna. På samme måten e det i en heil del av de andre rorbuan her i Skrova.»

«Det e jo staten som æg det meste uta grunn her, og det mått vel gå an å pålegg de feskkjøparan og handelsmänn som æg rorbuan og lei dem ut til feskaran, at de holl dem så pass i stann at det kan gå an for folk å være der.»

«De som æg rorbuan skylla på at feskaran snyt dem på huslega, at dem reis sin væg uten å betal. Og at de derfor ikj kan holl nokka på hverken til reparasjon eller reingjering uta rorbuan.»

«Ja, det e allti så forbauna beti å skyll på feskaran. Den høgste dørstokken e alltid betatt a tro over. Men

hvess vi ska snakke om det så har nu vel feskaran betalt desse gamle rorbuan nokså mang gang. Æ antar at ei bu som Røikbua for eksempel blei utbetalt i den tia mens tippoldefar min reist på Lofoten. . . .»

Han Teodor, som hørte til ombord i en av de andre skøitene, sa det var vel Vårherres mening at fiskerne skulde ha det på denne måten.

«For nokka tull! Vårherre har vel ikj bestemt at feskaran ska bu i desse gesne rønnan som held på døttne over haue på oss, mens værkongan og handelsmeinska bu som i eit slott.»

«Ja, det vel e berre sei,» tok Olav i, «at om Vårherre skuill ha bestemt det på denne måten, så må det vel gå an å få han tel å forandre en slik bestemmels. Æ for min del har så god tru om Vårherre, at nokken bakstrævar det e han ikj.»

Johan syntes diskusjonen tok til å gå for langt:

«Æ synes dokker ska holl relion utafør denne her praten.»

«Gjærn for me,» svarte Olav. «Men da ska også de som vil at allteng ska vær på gammelmåten, la vær å kom trækkanes me Vårherre kvar gong de kjæm i beit for argumeinta.»

«Ënn de som bur opi kjellarn hos han derre ølagenten opi være!» sa han Hans-Nekolai. «Det e nu vel toppen på all elendigheita her i Skrova. Æ var der oppe en kveld og snakka me en kjenning som e der, og verre husvær har e aldri sett. Æ ska førbann me på at hvess e sett kjyrne mine inn i ett slekt rom så vill e kom på tokthus for dyrplageri.»

Ragnar sa:

«Har han verkeli folk i den kjellarn i vinter også?»

«Javesst fan har han det. 10 mainn i det eine rommet og 5 i det andre og dertel 3 mainn på kvesten. — Det flyt stadig me vatn neover de nakne betongveggen. Engong i tia, det var mens han dreiv me øltskjenking i kjellarn, hadde dem klistra tapet på støipmuren. De tapetfillan som nu e igjen, e gjennavåt og muglat. Og når det e rekti kaldt ser veggan ut som en snyskavvel uta rim. Golve e et almindelig støipgolv, men uten nokka slak, så vatne som sila nedetter veggan det blir ståanes på golvet tel karan får ti tel å tørke op og bære det ut.»

«Me en liten båtomm e det sjølsagt heilt umuli å få det varmt i et slekt rom. Og så bærrer ei enkelt dør ut på marka. — Jan, der e to vindu, men ingen uta dem kan åpnes og nokken anna slags ventilasjon finnes ikj. — At de folkan som bur der ikj blir sjuk og krepér, det går over min forstainn.»

«Kor mykj betal dem for å bu der?»

«Han tek 15 kron uta kvar mainn i husløg for vintern, det blir nokka sånt som 270 kron for et par månes ti. Og så har han endå ikj såpass skamvett at han sørga for en dass tel de som losjér der.»

«Har ikj han heller skaffa dass tel folkan som bur der?»

«I helvete heller. De må gå i fjæra, eller bort inella hangan. De ilag me alle andre.»

«Detta her begynn vel nesten å bli det dem kalla for skjit-prat, i bokstavelig forstainn.»

«Kall det ka fan du vill! E før min del skuill ønsk at det gikk an å få satt inn i alle de bla som finnes her i Iainne, et fotografi uta de som æg rorbuan her i Skrova,

me aille maianskjildongan i fjæra, omkreng husan og imella haugan, som bakgrunn. Det skuill bli et fan så flott fotografi.»

«Det e jo berre et fåtall uta rorbuan som har dass. Så må vi gå i fjæra når vi blir nødig. Men mang uta de gamle rorbuan står jo nokså langt oppå land, og når det er mørkt blir det tel det at folk gjær si forretning der kor det høve best, atme buveggen eller bortimella haugan. De tenk ikj på at det renn ne tel brynnan. Ennu ser vi ikj så mykj tel det, men veint tel snyen begynn å tine. Fy fan! Da e det nesten ikj rå å sett foten utfør vægkanten uten å bli telgrisa.»

«Ja vi før våres del har nu dass som høir tel bua, — om vi e nokså mang om det.»

«Har dokker egentli nokka tall på kor mang dokker e som bruka det skjithuse?»

«Vi tek som et slags mainntall her en kveld, og etter våres beregning e vi godt og vel 70 mainn. De rorbuan som står nærmest oss har ikj nokken dass og så bruka karan naturlivis våres.»

«Det e gode sjangsa tel at dokker kan bli opfyllt med pøks og all slags svinsjukdom.»

«Det e jo ei guds løkk at dein slags sjukdomma e nokså lite utbredt blandt feskarau, men iblandt så mang mainn kan det jo lett vær ein eller ain som har nokka slags svineri på se.»

«Å, når det li ut på vintern slepp dokker sekkert å bruk den dassen. Det plei jant å vær slik at ein eller ain først har grisa tel oppå benken, og når det har gått et par daga treng du full oljehyr for å gå inn i huse. E minnes vel et år vi rodd på Hamngøya. Der hadde dem tel og me klart å skjit opi take. Det e så saint som e

sett her, men korleis dem ha fore åt for å få det tel, nei det veit e ikj.»

«I den bua som står rett oppi land her kor dokker ligg nu, der har kaillan tatt laust et bord i bugangen. Der gjær de si forretning. E kom over en mainn som satt der her en kveld e skuill inn i bua. Han sa de syntes det va beir å få det samla på ein sta, em å trø oppi det overalt kor de skuill sett fotan utafør bua. At det blei liggan under golve i huset, lokta ikj så mykj at det gjor nokka større.»

«Ja det e et jævla griseri på denne måten her i Skrova. E ser nu berre når vi skal hal inn landtaue, — det e fan ikj tel å ta i.»

«Det verste e nu dette me vatne. Ka dokker trur hvess her skuill bli tyfus i Skrova. Her kom tel å stryk me på huinnervis uta folk, både feskara og de som e fastbuanes.

Og det veit dem om, både dokteran og øvriheita ellers. For nokken år sia va medisinaldirektøren her i Skrova og så på forhoillan. Men nokka større forandring blei det ikj. Opsynssjefen sei at de e et stort svineri og distriktslægen sei det e en skandale. Men dermed blir det.»

«Jaggu e det rart at det kain forekom nokka slekt i et land som heit å ska vær sivilisert. Her e nu vel såpas mang lovparagraffa og så mykj folk som skal pass at loven blir overholtt, at det mått gå an å få desse karan som læg ut rorbu i Lofotvaran, tel å skaff en dass tel feskaran. De bordbetan som trenges kosta ikj mang kron, og arbei med å spikre dem sammen kan utføres av et par mainn på en times ti eller to. — Det e ubegripelig at det ska vær så umuli. . . .»

Hvis du vil lese mer om RORBUA, så finner du stoff om dette emnet i disse bøkene:

"Lofotfiske", Kåre Fasting

"Lofotkaren", Alfred Skar

"Den siste viking". Johan Bojer

"Landsstykere" Hamsund

"August" "

"Av lofotfiskerens saga" Hans J. Bjørnstad

"Væreierbøkene" Sørvågen: Ellingsen (Å)
Gabrielsen (Sørv.)
Sverdrup (Reine)

INTERVJUSKJEMA

Navn:

Klassetrinn og undervisningsform:

.....

Skole:

1. Hva har du gjennomgått av stoffet i artikkelsamlinga ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Hvorfor har du valgt det stoffet ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. I hvilken grad har det vært nødvendig å supplere med mer lokalt preget stoff ? Hvorfor ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Eventuelt hva slags stoff ? Bør det inn i artikkelsamlinga ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Har du undervist i dette stoffet som et eget emne, eller har du forsøkt å integrere det i skolens ordinære faglige undervisning ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Hvilke fag har du tatt timer fra - eventuelt integrert undervisningen i ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Hvor mange timer totalt har vært brukt til arbeidet med dette stoffet

.....
.....
.....
.....
.....

8. Har dette vært for få eller for mange timer ?

.....
.....
.....
.....

9. Hvor stor plass i skolens totale undervisning bør dette stoffet få ?
(Antall timer?)

.....
.....
.....

10. På hvilken måte har dere arbeidet med dette stoffet ?

.....
.....
.....

Sær oppgaver
Arbeidsbøker
Elevaktiviteter
Ekskursjoner
Gruppearbeid/gruppearbeidsbøker

11. Har eventuelt elevene vært aktive i innsamling av supplerende stoff

.....
.....
.....
.....
.....

12. Har du trukket inn eller på en annen måte fått hjelp fra andre personer i lokalsamfunnet ?

Ja

Nei (over til 14)

Hvilke personer ?

.....
.....
.....
.....

Hvordan ?

Elevintervju

Besøk, ekskursionsjoner

Deltatt i undervisningen på skolen

13. Hvordan har det eventuelt falt ut ?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Bør en i arbeidet med slikt lokalt stoff i skolen trekke inn krefter fra lokalsamfunnet ?

.....
.....

På hvilke måter kan/bør dette gjøres ?

.....
.....
.....
.....

15. Hva er ditt inntrykk av elevenes interesse for dette stoffet ?

.....
.....
.....
.....
.....

16. Hvordan vil du, hva elevenes engasjement angår, vurdere dette stoffet mot annet undervisningsstoff innenfor ditt fagområde ?

.....
.....
.....
.....
.....

17. Har dette stoffet vært særlig lite egnet eller særlig godt egnet for spesielle elevkategorier ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

18. Vi vil i den kommende periode arbeide mer med selve undervisningen i dette stoffet. Hva har du savnet på dette punkt ? Hva bør gjøre

.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. Hva slags hjelpemidler bør utarbeides ?

.....
.....
.....
.....

Slides

Arbeidsoppgaver

Arbeidsbøker

Veiledning knyttet til artiklene

20. Har deltaking i i prosjektet ført til vesentlig merarbeid ?

.....
.....
.....
.....
.....

21. Har du som lærer hatt utbytte av å delta i prosjektet ? (Hvilket ?)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

22. Hvis - syns du utbyttet har stått i forhold til det eventuelle merarbeid deltakingen har medført ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Institutt for samfunnsvitenskap

TIL LÆRERE VED SKOLER SOM DELTAR I LOFOTPROSJEKTET.

Den første fasen av Lofotprosjektet er nå gjennomført. For å kunne forbedre de ulike sidene ved opplegget, vil det være nødvendig å få inn reaksjoner og synsmåter fra lærere og andre som har vært i berøring med tiltaket.

Vi vil i det følgende stille deg en del spørsmål og be deg besvare disse i den utstrekning det er mulig for deg. De fleste spørsmålene vil dreie seg om det presenterte stoffet og undervisningen i dette. Til slutt vil vi be om din vurdering av visse sider ved utplasseringen. De sistnevnte spørsmål gjelder bare lærere ved skoler som har hatt utplassering (utvidet vinterferie).

PÅ FORHÅND TAKK !

Navn:

Skole:

Klassetrinn og undervisningsfag:

Har du undervist i dette stoffet - i tilfelle hvilke deler av det ?

.....

.....

.....

1. I hvilken utstrekning har du fått anledning til å gjøre deg kjent med de ulike artiklene i antologien "Lofoten - i går - i dag - i morgen" ? (Kryss av under det mest dekkende utsagn for hver artikkel.)

Artikler	Ikke sett på	Bladd gjennom	Lest deler av	Lest sammenhengende
Land og hav
Hefte 1 | Vær og klima
Plante- og dyreliv i havet
Plante- og dyreliv på land
Den tidlige historie
Hefte 2 | Skreifisket si historie
Bryggekjøpmannen, vær-eieren og fiskeren
Lofoten i dag
Jordbruk og kombinasjonsdrift
Hefte 3 | Fisken fra havet til bordet. Om de ulike ledd i produksjonsgangen
Noen viktige problemer i fiskerinæringa.
Hefte 4 | Seder og skikker
Lofoten i norsk litteratur

10. I hvilken grad tror du det stoff som til nå er laget vil kunne integreres i de ordinære fag? (Kryss av og kommentér gjerne. Bruk om nødvendig baksida av arket.)

	Vanskelig å integrere	Lett å integrere	Kommentarer (bl.a. i hvilke (t) fag)
<u>Hefte 1</u>	Land og hav	.....	.....
	Vær og klima	.....	.....
	Plante- og dyreliv i havet	.....	.....
	Plante- og dyreliv på land	.....	.....
<u>Hefte 2</u>	Den tidlige historie	.....	.....
	Bryggekjøpmannen, vær-eieren og fiskeren	.....	.....
	Lofoten i dag	.....	.....
<u>Hefte 3</u>	Jordbruk og kombinasjonsdrift	.....	.....
	Fisken fra havet til bordet. Om de ulike ledd i produksjonsgangen	.....	.....
	Viktige problemer i fiskerinæringa	.....	.....
<u>Hefte 4</u>	Seder og skikker	.....	.....
	Lofoten i norsk litteratur	.....	.....

11. I hvilken grad er artiklenes vanskegrad tilpasset ungdomsskole-
trinnet ?

	For enkelt	Passe vanskelig	For vanskelig	Kommentarer
Hefte 1	Land og hav	.....	.....	.....
	Vær og klima	.....	.....	.....
	Plante- og dyreliv i havet	.....	.....	.....
	Plante- og dyreliv på land	.....	.....	.....
Hefte 2	Den tidlige historie	.....	.....	.....
	Bryggekjøpmannen, vøreieren og fiskeren	.....	.....	.....
	Lofoten i dag	.....	.....	.....
	Jordbruk og kombinasjonsdrift	.....	.....	.....
Hefte 3	Fisken fra havet til bordet. Om de ulike ledd i produksjonsgangen	.....	.....	.....
	Viktige problemer i fiskerinæringa	.....	.....	.....
Hefte 4	Seder og skikker	.....	.....	.....
	Lofoten i norsk litteratur	.....	.....	.....

MOMENTLISTE I - LOFOTPROSJEKTET.

Samtaleguide - styrere/administrasjon.A. Informasjon/veiledning.

1) Hvordan er generell informasjon om Lofotprosjektet gitt til lærerne ?

a. Direkte til lærerne

b. Gjennom førstelærer, andre personer

c. Ved oppslag, rundskriv

2) Informasjon om materiell tilknyttet prosjektet.

3) Informasjon av faglig/metodisk art. (Kurs, arrangementer, planleggingsmøter.)

B. Initiativ.

1) Nødvendig med initiativ fra styrer for å sette/holdt prosjekt i gang.

2) Hvilke initiativ - sette i gang ?

3) Hvilke tiltak - holde i gang ?

C. Tilrettelegging.

1) Hønsyn til prosjektets overordnede målsetting ? Kunnskap - holdning ?

2) Planlegging av tiltak i samarbeid med lærere ? Hvilke lærere ?
Hvilke tiltak ? (møter - kurser etc.)

3) Legge forholdene til rette for samarbeid. Tiltak, planer ?
Eks. Økt lærertetthet - parallellegging - romdisponering.
Foreldrene med.

4) Eventuelle lærerønsker - rapporterte behov fra lærerne som utgangspunkt for timeplanleggingen ?

5) Praktiske problemer ved timeplanoppsettet ?

6) Har timeplanen for o-fagenes vedkommende blitt endret sammenlignet med tidligere planoppsett? Hvorfor? Hvilke konkrete endringer?

7) Lofotprosjektet og integreringsproblemer?

8) Den konkrete timeplan (om mulig fjordårets),

9) Lofotprosjektet - o-fagene - og årsplanlegging, periodeplano

D. Oppfølging/gjennomføring.

1) Mener styrelsen det er nødvendig å være aktivt med i gjennomføringen ?

2) Hvordan delta aktivt ?

Til stede i klassen

Delta i planleggingsmøter

Få inn referater

Andre måter

3) Betydningen av å delta aktivt ?

E. Evaluerinq.

1) Betydningen av skolens egne evalueringstiltak ?

2) Skolens vurdering av 1.års prøving og konsekvenser for innværende år.

3) Hva bør evalueres ?

F. Andre opplysninger.

Administrasjonens forventninger til skoleforskningsgruppen

- Som aktivt med -
- " evalueringsinstans -
- " initiativtaker -
- " stimulator -

MOMENTLISTE II - LOFOTPROSJEKTET.

Samtaleguide - lærerne.

A. Informasjon/veiledning.

- 1) Informasjon til elevene. Hva vet elevene om Lofotprosjektet
Hvordan er veiledningen gitt? Reaksjoner.

B. Initiativ.

1) Lærerens rolle for igangsetting.

2) Hvilke tiltak - reaksjoner.

C. Tilrettelegging/planleggingsfasen.

1) Innhold. Hvilke artikler ?

2) Metode. Som lærebok - emnestoff.

3) Organisering av elevene. Klasse - gruppe.

4) Hjelpemidler, tilleggsstoff.

5) Tid. Hvor mange timer ?

6) Lærersamarbeid.

7) Foreldrene.

8) Forarbeid.

9) Timeplanen.

10) Mål - målsetting.

11) Forventninger.

12) Arbeidsboka - elevarbeider.

13) Reaksjoner på administrative tiltak.

14) Integrering - periodelesning.

15) Andre planer, problemer etc.

D. Oppfølging/gjennomføring.

1) Lærerens rolle i gjennomføringsfasen.

2) Konkrete planer.

E. Evaluering.

1) Syn på betydningen av lærerens egen evaluering.

2) Vurderingsformer.

F. Andre.

Skoleforskningsgruppens rolle.

Forventninger.

INTERVJUSKJEMA

Lærere

Våren -75.

Navn:

Skole:

Klassetrinn:

Heimsted og bakgrunn:

.....

.....

.....

Antall år ved skolen:

Intervjuskjema.

1. Innhold og stoffutvalg.

a) Hefte, artikkel, stoff fra antologien ?

b) Annet "ferdig" lærestoff ?

c) Suppleringsstoff.

d) AV-midler.

e) Undervisningsmateriell for øvrig.

2. Hvilke alternative valgmuligheter har du hatt ? Motivering/
begrunnelse for valg av innhold.

3. Eventuelle problemer og/eller vansker med å utarbeide lokalt
suppleringsstoff.

4. Forventninger i oppstartingsfasen.

5. Arbeidsmåter.

Undervist som eget emne

Delvis integrert i fagene

Full integrering

Andre (hvilke)

Stort sett klasseundervisning

Stort sett gruppearbeid

Like mye begge deler

Annen organiseringsform (Evt. hvilke)

Konsentrert i kortere perioder

Over lengre perioder

Lagt primært til vårhalvåret

Lagt primært til høsthalvåret

Spredt over hele undervisningsåret

Andre muligheter. Evt. hvilke

6. Har det vært spesielle grunner for ditt valg av arbeidsmåte ?

a) Endringer underveis.

b) Årsaken til avvikene.

7. Forholdet planer - realitet når det gjelder valg av arbeidsmåte.

a) Eventuelle avvik.

b) Hvorfor endring ?

8. Har det vært hindringer som har ført til endringer vedrørende valg av innhold og arbeidsform ?

a) Timeplanen.

b) Økonomi.

c) Lærerkollegiet.

d) Styreren.

e) Pensum.

f) Elevene, klassen.

g) Lokalstoffet.

h) Skolens sentraliseringsgrad.

i) Andre.

13. Spesielle vansker med å finne balanse mellom regional- og lokalstoffet ?

14. Eventuelle erfaringer med bruk av mer ~~er~~enesentrert undervisning.
-Vansker - muligheter.

15. Erfaringer med å la elevene arbeide i grupper.

16. Om utvikling av den lokalsamfunnssentrerte undervisning dette skoleår.

18. Hvor stor plass i skolens totale undervisning bør dette stoffet få ? (Antall timer)

19. Hvilke fag har du brukt timer fra ?

20. Samarbeid med andre lærere.

a) I oppstartingsfasen.

b) I gjennomføringsfasen.

c) Samarbeidet - en hjelp eller hindring ?

d) Er det ønskelig å utvide samarbeidet neste år ?

e) Spesielle grunner for utstrakt samarbeid mellom lærerne i forbindelse med lokalundervisningen ?

21) Har elevene/klassen vært aktivt med i utforming og organisering av undervisningen.

- a) Aktivt med
- Noe med
- Ikke med

b) Ville du se det som ønskelig å trekke elevene mer aktivt med ? Hvordan kan dette eventuelt gjøres ?

c) Er det spesielle hindringer i skolesystemet som blokkerer eller vanskeliggjør en mer aktiv elevdeltaking i planlegging og tilrettelegging av undervisning ?

22. Hvilken verdi har det at styreren viser aktiv interesse for dette tiltaket og følger opp lærernes arbeid ?

23. Samarbeid med foreldrene. Betydning for arbeidet med lokalstoffet.

a) Avgjørende viktig

Stor betydning

Liten betydning

b) Begrunnelser

- c) Er det spesielle forhold i samband med det lokale undervisningsopplegg som øker behovet for større samarbeid med foreldrene ? Grunngi svaret.

24. Samarbeid med andre personer/instanser i lokalsamfunnet.

- a) Problemer.

b) Muligheter, Ressurser.

Personer inn i skolen.

Lærere og elever ut i lokalsamfunnet.

Erfaringer - utsyn.

25. Har det vært mulig å programmere undervisningsforløpet på forhånd ?

26. Er det blitt utarbeidet en klar målsetting for dette arbeidet ?

27. Oversikt over konkrete elevarbeider.

by. Motivering

6) Ekskursjoner m.v.

28. Har planlegginga foregått innen de ordinære rammer (planleggingsdag), eller har du brukt fritida til denne virksomhet ?

29. Merarbeid.

Svært mye

Mye

Noe

Lite

30. Står utbyttet i forhold til det eventuelle merarbeid ?

31. Hvilke evalueringsformer har du benyttet ?

32. Effekter.

Elevereaksjoner. Lokalstoffet sammenlignet med annet undervisningsstoff.

a) Den svake elev.

b) Den middels sterke elev.

c) Den skoleflinke.

d) Klassen som helhet.

33. Foreldrereaksjoner.

34. Andre reaksjoner fra lokalsamfunnet.

35. Har arbeidet med lokalstoffet fått spesielle virkninger innen skolen ? Hvilke ?

36. Har du på bakgrunn av inneværende års erfaring gjort deg tanker om hvordan du vil bruke lokal- og regionalstoffet neste skoleår. Endringer - nye opplegg.

37. Hvilke forhold må endres for at du kan organisere undervisningen som du helst havde villet ?

38. Skolen i fiskeværet.

Spesielle forhold og konsekvenser for undervisningen ?

39. Din personlige bakgrunn. Betydning for arbeidet med dette stoffet ?

40. Lærerutdannelsen - ressurs eller hindring for arbeidet med lokalt stofftilfang ?

41. Hvilke konkrete tiltak må iverksettes for at arbeidet med lokalstoff vil bli institusjonalisert ?

PROGRAMSKISSE FOR KURSDAGENE 6. og 7. oktober d.å.

Sted: Harstad

1. dagTema: Skolen i lokalsamfunnet.

EMNE	TID	ARBEIDSFORM	INNLEDER/FORELESER
Hvorfor en skole med en sterkere forankring i lokalsamfunnet? ↓	2 t.	forelesning/ diskusjon	dosentstipendiat Karl Jan Solstad
Fra "Lofot-prosjektet"-problemer og erfaringer med vekt på arbeidet med å utvikle et regionalt- og lokalt stofftilfang. ↓	2 t.	forelesning/ diskusjon	universitetslektor Asle Høgmo
Regionalt og lokalt stofftilfang. Hvilke ressurser har vi og hvordan kan vi nytte disse?	2 t.	gruppe- arbeid	Asle Høgmo Karl Jan Solstad Tom Tiller

2. dag

Tema: Læreren og lokalstoffet.

EMNE	TID	ARBEIDSFORM	INNLEDER/FORELESER
Læreren i arbeid-hindringer og muligheter. Erfaringer fra "Lofotprosjektet"	2 t.	forelesning/ diskusjon	forskningsassistent Tom Tiller
	4 t.	gruppearb./ diskusjon	Asle Høgmo Karl Jan Solstad Tom Tiller

Emne	Tid	Arbeidsform	Innleder/foreleser/diskusjonsleder
<p>Hvorfor en skole med sterkere forankring i lokalsamfunnet.</p> <p>Trekk i utviklinga av norsk skole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - utviding - uniformering - urbanisering <p>Konsekvenser av denne skole for landsbygda med særlig vekt på utkantstrøka.</p> <p>En mer lokalsamfunnsentret skole - fordeler og eventuelle innvendinger.</p>	<p>0930-1130</p>	<p>Innledning og plenumsdiskusjon</p>	<p>Karl Jan Solstad</p>
<p>Lunsj</p>	<p>1130-1230</p>		
<p>Utvikling av lokalt og regionalt stofftilfang. Erfaringer fra Lofotprosjektet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er lokalt/regionalt stoff - Hva er en naturlig lokal/regional avgrensning - Hvem skal utarbeide lærestoffet og i hvilken form bør det presenteres <p>Et eksempel: Antologien "Lofoten i går - i dag - i morgen".</p>	<p>1230-1330</p>	<p>Innlegg Og diskusjon</p>	<p>Karl Jan Solstad</p>
	<p>1330-1530</p>	<p>Gruppearbeid</p>	

Emne	Tid	Arbeidsform	Innleder
<p>Glimt fra arbeidet med lokalt stofftilfang ved noen lofotskoler.</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbeidsmåter - presentasjon av noen elev/gruppearbeider. - Hva sier lærerne? 	0930-1030	Innledning/ foredrag	Tom Tiller
<p>Vi ser på noen eleverarbeider og materiell utarbeidet av lærere/andre i forbindelse med mer lokalt preget stoff.</p>	1030-1130	Samtale diskusjon	Tom Tiller
Lunsj	1130-1230		
<p>Særlige problemer med planlegging og gjennomføring av slik undervisning som</p> <ul style="list-style-type: none"> - økonomi - timeplanen - skolesentralisering - arbeidsvaner - foreldrekontakt - læremateriell <p>m.v.</p>	1230-1500	Innledning Diskusjon Gruppearbeid	Tom Tiller

UNIVERSITETET I TROMSØ

POSTBOKS 635, 9001 TROMSØ · TELEFON (083) 8 20 05 / 8 65 60

Ped.kons. Aage Pedersen
Skolesjefen i Alstahaug

8801 SANDESJØEN

DERES REF

VÅR REF. (bes oppgitt ved svar)

DATO:

4030/75/KK/ap/461.1

23. januar 1976

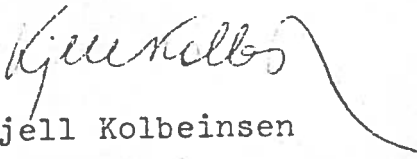
FORELESERE TIL INTERKOMUNALE KURSDAGER FOR LÆRERE
19. og 20. FEBRUAR 1976

I det en henviser til brev av 1.12.75, opplyser en at Universitetet i Tromsø kan bistå med et faglig tilbud på ovennevnte kursdager. En har forsøkt å lage et attraktivt kurstilbud, og en håper temaet "Skolen i lokalsamfunnet" vil være i tråd med de ønsker som ble skissert i brev av 1.12.75. Forelesere vil bli dosentstip. Karl Jan Solstad og forskningsstip. Tom Tiller.

./. Vedlagt følger et faglig opplegg for kursets begge dager.

En vil være takknemlig om en snarest mulig kunne få bekreftet om kurstilbudet passer, og om kursrt vil bli avholdt. Når en ber om dette, er det av hensyn til foreleserne som trenger tid til forberedelser av forelesninger og diskusjoner.

Etter fullmakt


Kjell Kolbeinsen
undervisningskonsulent

Kopi: Karl Jan Solstad, ISV
Tom Tiller, ISV

A. HVORDAN KAN "LOFOTSTOFFET" TILPASSES LÆREBOKENE I GEOGRAFI.BØ-STORAAS: GEOGRAFI FOR UNGDOMSSKOLEN 1-2

LÆREBOK I GEOGRAFI 7. KLASSE	LOFOTHEFTE
<p>gstfolkene kommer } dbrukerne kommer } leren ved Bergen } folkeslag nordpå } revolusjoner } s.68-71</p> <p>sken } ge viktige fiskeslag } lldyr } fangst og hvalfangst } kerne } Egersund til Vadsø } s.79-87</p> <p>en, poteter og forplanter } nnsaker, frukt og bær } ger, beiter og seterdrift } rfe og geiter } er } n og høns } re dyr på gardene } s.91-99</p> <p>ogbruk } ogen og elvene } sdragsregulering og sam- } ring } s.107-112</p>	<p>Artikkelen "Litt om Lofotens tidligere historie" av Olav Sverre Johansen, s. 1-24 i hefte 2 har mye stoff som kan integreres (riktigere er det kanskje her å si at lærebokstoffet integreres i artikkelen!!)</p> <p>Artikkelen "Skreifiskets historie" av Olav Selnes s.26-40 i hefte 2, kan (etter min mening) nærmest erstatte læreboka på dette felt.</p> <p>Artikkelen "Fisken fra havet til bordet" av Helge Ramstad s. 23-36 i hefte 3 kan med stor fordel nyttes i stedet for store deler av læreboka s.114-138.</p> <p>Artikkelen "Noen viktige problem i fiske rineringen" av Helge O. Larsen og Helge Ramstad s.38-48 i hefte 3 kan også passe her, man bør kanskje heller tas på et høyere klassetrinn.</p> <p>Artikkelen "Jordbruk og kombinasjonsdrift" av Kåre Olsen, s.3-21 i Lofotheft 3 kan brukes her. Denne artikkelen blir visstnok betraktelig forbedret i den reviderte artikkelsamlingen.</p>
<p>LÆREBOK I GEOGRAFI 8.KLASSE</p> <p>vedavsnittet "Naturkreftene på isoverflata" s. 14-30</p> <p>vedavsnitt "Lufta" s.70-80 og vedavsnitt "Klima og Værvarsling" s.81-90</p>	<p>Artikkelen "Land og hav" av Jens Holst s.3-24 i hefte 1 er som skreddersydd til en stor del av lærebokstoffet. Dette er dessuten en artikkel elevene liker, men den krever en del forklaringer.</p> <p>Artikkelen "Vær og klima i Lofoten" av R. Mook s.27-57 i hefte 1 er helt ubrukbar som supplerende lesing i den form den nå har. Artikkelen blir trolig helt omskrevet i den reviderte utgaven.</p>

DAN KAN LOFOTHEFTENE TILPASSES HISTORIE/SAMFUNNSKUNNSKAPSBØKENE?

<p>bok: Ola Skogstad: orien forteller 1. 7.skoleår.</p>	<p>Hefte</p>
<p>dkap. "Vårt eget land" 05-129 .: Arb.oppgaver, kontrollspørsmål gruppearbeidsforslag s.113) re: Strid mellom embetsmenn/bonde 7. lestua s. 122</p>	<p>Artikkelen "Bryggekjøpmannen, vøreieren og fiskeren" s.42-74 i hefte 2 kan integreres i lærebokstoffet, til dels erstatte det. Strid mellom vøreier/fisker passer vel bedre hos oss?? Vi kan vel gjennomgå rorbua i stedet for bondestua!!! Eget hefte "Rorbua". Artikkel "Skreifiskets historie" s. 26 - 40 i hefte 2 kan integreres også her.</p>
<p>ebok: Ola Skogstad: orien forteller 2 8.skoleår.</p>	<p>Hefte</p>
<p>edkap. "OG ENN EROBRER VI...." 2-98</p>	<p>Artiklene nevnt ovenfor kan integreres også i dette stoffet, men faller kanskje ikke <u>så</u> naturlig inn her.</p>
<p>TUNNSKUNNSKAP.</p>	<p>Hefte</p>
<p>alle klassesetrinn kan læreboka samfunnskunnskap erstattes perivis av artikler i heftene.</p>	<p>Artikkelen "Lofoten i dag" hefte 2 av Helge O. Larsen passer i samfunnskunnskap. I sin nåværende form er artikkelen noe "tynn", den blir trolig forbedret i den reviderte utgaven. Artikkelen "Noen viktige problem i fiskerinæringen" i hefte 3 går fint i samfunnskunnskap, kanskje helst i 9. klasse, gjerne integrert med norsk.</p>
<p>URFAG</p>	<p>Hefte</p>
<p>e naturfagbøker (Elgmork/Berg) såvidt jeg kan se, svært mange <u>estykker</u>. Noen av disse kan <u>attes</u> med artikler i heftene (er jeg)</p>	<p>Artikkel "Plante- og dyreliv i havet" av Per Hognestad s.59 i hefte 3 er nokså generell i sin nåværende form, den blir nok noe endret. Artikkel "Planter og dyr i Lofoten" av Ingrid Arctander s. 72 i hefte 3 faller i god jord hos elevene. Jeg har brukt den i 8.klasse i naturfag.</p>
<p>SK</p>	<p>Hefte</p>
<p>blir det kanskje mest tale om bruke stoffet til diverse <u>oppgaver</u>: Referat, nøkkelord, Spørsmål-svar-oppgaver, vurderingsoppgaver osv.osv. i det uendelige.</p>	<p>ALLE heftene på alle klassesetrinn. Hefte 4 passer i sin helhet godt i 9. klasse, der det kan integreres i litteraturundervisningen - og også i forbindelse med nynorsken siden en del av artikkelstoffet er forfattet på nynorsk.</p>

OVERSIKT OVER HJELPEMIDLER:

LOFOTEN I GÅR - I DAG - I MORGEN hefte 1,2,3,4

"Rorbua" - hefte laget av Tom Tiller i samarbeid med Sørvågen ungd. skole.

"Han Jakob på Lofotfeske", "skuespill" av Tom Tiller.

"Med tørrfisk til Bergen i 800 år", hefte av Lofotmiljøgruppen.

"På historisk grunn i Sund", slideserie med kommentarhefte laget av Lofotmiljøgruppen.

To hefter med sagn fra Lofoten, samlet og skrevet av elever ved skolen.

Historiestensil nr. 1: Utdrag av Lofotens første historie av foged Erik Hansen Schønnebøl fra 1591. Stensilheftet er for vanskelig for elevene.

Historiestensil nr. 2: Utdrag av Erich Colbans beskrivelse av Lofoten fra 1810. For vanskelig for elever.

Lydbåndintervju: (fra Lofotmiljøgruppen)

To gamle forteller fra Nesland.

Knut Rørtvert forteller om skolen, kommunepolitikk og mye annet. Skolesjefen om sitt arbeid.

Kommunens kontorsjef om kommunale oppgaver.

Jack Berntsen med endel nordnorske viser.

Plansjer/plakater: (i kombirommet) (laget av Lofotmiljøgruppen)

1. Slik har fiskerne bodd opp gjennom tidene.

2. Fiskeredskaper opp gjennom tidene.

3. Ulike båttypen opp gjennom tidene.

4+5. Slik kunstnerne ser Lofoten. (Plakatene er ikke helt gode)

6. Plakat med noen fotografier av Arnt Sneve.

Lofotmiljøgruppen har dessuten mange Snevebilder med motiver fra Lofoten. Vi låner gjerne ut bilder dersom klassene har bruk for dem. Kanskje kunne vi utnytte bildene til noe permanent? Noe å drøfte?

REFERAT FRA RESSURSBOKSEMINAR

Våren 1975

OM ARBEIDET MED LOKAL- OG REGIONALSTOFFET SKOLEÅRET 1974/75.

Dette referatet er i hovedsaken basert på seminar med kontaktlærere og andre lærere fra skolene som deltar i Lofotprosjektet. Kontaktlærerne ga på seminaret en orientering om arbeidet innværende år. Orienteringen tar sitt utgangspunkt i en momentliste som ble utarbeidet av prosjektgruppen i Tromsø. Vi vil i det følgende ta for oss en del synspunkter og uttalelser fra skolene, og vi starter med å gi en redigert framstilling av innlegget til kontaktlæreren ved Kabelvåg skole.

Kabelvåg skole.

Det har egentlig vært to måter å ta dette stoffet på ved Kabelvåg skole. Den ene måten var å gå ut i fra disse hovedheftene som er blitt sendt skolene, og det heftet som primært har vært i bruk her er heftet om historie og lokalsamfunnskunnskap. Heftet om natur og geografi har vært noe i bruk, men ikke i samme grad som det andre heftet. Jeg har forstått det slik at de lærere som har benyttet disse to hefter i år vil bruke de to andre til neste år. Progresjonen har da vært slik: Først historie, så natur og geografi. Deretter næringsliv og økonomi. De som har undervist i dette stoffet kan vi si har brukt dette på samme måten som, la meg bruke ordet - lærebok. En annen måte å bruke heftene på, har vært å bruke disse mer som bakgrunnsstoff for utarbeiding av egne opplegg. Hos oss har vi gjort det slik at heftene da har blitt brukt som bakgrunnsstoff for det klimaks som vi har arbeidet mot - Lofotuka. I den utstrekning vi har funnet egnet stoff som supplerings, har vi brukt dette. Jeg kan bl.a. nevne at vi har brukt stoff fra bladet Ottar. Jeg personlig er mest glad i å bruke disse heftene som supplerings. Jeg har ment og mener fremdeles, at disse heftene mer skulle vært utarbeidet som emnehefter i stedet for disse tjukke sakene.

Når det gjelder arbeidsmåter så har disse lærere som har brukt heftene mer som lærebok, i hovedsaken brukt klasse- og gruppearbeid som arbeidsmåte. Individuelt arbeid er også benyttet i noen utstrekning. I den utstrekning det har vært mulig har vi forsøkt å integrere stoffet på flest mulig fagområder, og da spesielt samfunnsfagene. Så godt som all undervisning i denne perioden ble rettet inn mot Lofotuka og jeg kan kanskje si noen ord om denne.

I Lofotuka arbeidet elevene i en del klassen konsentrert med stoff fra lokalmiljøet, og oppmerksomheten ble rettet mot en Lofot-kveld sist i uka, hvor elevene inviterte lokalbefolkningen. Emnet var på mange måter det lokale kulturliv. Hensikten var at folk skulle komme sammen og prate, se og høre. Elevene hadde arbeidet med en utstilling av gamle bilder. I den forbindelse ble gamle folk som møtte opp spurt om de hadde noen supplerende opplysninger eller opplysninger om disse bildene. I denne uka ble timeplanen lagt til side i den grad dette var mulig.

I forbindelse med punktet hindringer og muligheter så vil jeg spesielt trekke fram det dårlige samarbeidet som har vært mellom oss lærere som har drevet denne undervisningen. Jeg vil spesielt understreke behovet for å arbeide i team. Til neste år vil vi prøve å rette opp noe av denne skjevheten. Vi vil da starte opp så tidlig som mulig på året med teamarbeid. Vi vil til neste år få to eller tre nye klasseforstandere eller klasselærere som skal drive med dette arbeidet. Det er da viktig å få gitt disse en så grundig orientering som mulig og at denne orienteringen kommer tidlig på høsten - slik at lærererne får satt seg inn i det stoffet som foreligger. Erfaringen fra i år har vært, at vi hørte om Lofotprosjektet, så heftene som lå der, uten at det ble gjort noe særlig mer. Det som har manglet har først og fremst vært konkrete tips til aktiviteter og gjøremål, og i den forbindelse har vi vært særlig glad for å få oppgavesettet fra Marit Lund Horseide. Dette har hjulpet mange lærere konkret i deres undervisning med stoffet. Når det gjelder elevenes øving i gruppearbeid, så har jeg hatt inntrykk av at det har vært lagt alt for lite vekt på denne arbeidsmåte fra barne-skolen av. Når så elevene kommer opp i 7. klasse, så er det vanskelig å begynne med en ny arbeidsmåte med gruppearbeid. En annen viktig hindring i dette arbeidet, har vært at elevene er spredt bostatt i distriktet og kommer fra vidt forskjellige plasser. I 8. klasse spesielt vil elevene være ny for hverandre og dette momentet er med å gjøre arbeidet med et slikt spesielt opplegg vanskelig. I arbeidet med dette lokalstoffet, i forberedelsene til denne Lofotuka, har vi kunnet ønske at vi hadde hatt mer penger til å reise ut. Det har dessverre vist seg å være vanskelig å skaffe de økonomiske midler til de ekskursjoner vi hadde ønsket å ta. Mitt ønske i dag er at vi i fellesskap kan prøve å bearbeide og opparbeide en forståelse slik at de lokale bevilgende myndigheter vil kunne støtte

mer aktivt opp når vi søker om penger til ekskursjoner. Dette med dårlig økonomi har vært en hindring. Vi kan ikke komme forbi det momentet. Når det gjelder lærernes personlige kjennskap til stedet, så er vi så heldig hos oss å ha 4 lærere som er, eller kjenner godt til stedet. Likevel må det ikke framstilles slik, at det er en hovedbetingelse selv å være fra stedet. Jeg kommer fra en helt annen kant av landet og jeg har hatt lite kjennskap til stedet og har selvsagt opplevd dette som en hindring. Likevel kan vi ikke på noen måte si at dette er en avgjørende hindring for arbeidet med stoffet. Det viktige her er at det er en stamme lærere på skolen - eller en lærer - som er villig til å dele disse lokalspesifikke erfaringer med de nye lærerne, og sette lærere fra andre kanter av stedet så grundig inn i de lokale forhold som mulig tidlig på året. Her vil da kontaktlæreren eller hovedlæreren for dette arbeidet få en viktig funksjon og hans primære oppgave må være å dele erfaringene med de nye lærerne - sette dem systematisk inn i det som tidligere er gjort og legge frem planer for det videre arbeid. Det stoffet som skolen har fått tilsendt, må alle lærerne få dele. Ingen lærer må føle at det er hans stoff, og sitte på dette stoffet. Dersom lærerne kan samarbeide aktivt slik at lærere med lokal-kjennskap kan formidle denne videre, så vil det ikke bare være til hjelp for de lærerne men det vil også være et godt grunnlag å arbeide videre på med dette lokalstoffet.

Når det så gjelder mulighetene vi har i skoleverket for å få gjennomført dette arbeidet, vil jeg først og fremst peke på ordningen med klasselærersystemet. Nå er vel klasselæreren og klasselærersystemet gjennomført mer eller mindre i barneskolen. Her er det mitt syn at det er naturlig at klasselæreren er den som først og fremst driver med dette prosjektet. De timelærerne som så kommer inn og har en strøtime i ny og ne får nå prøve å gjøre så godt som mulig ut av situasjonen. Vi ser det slik at det først og fremst må være klasselærerens oppgave å kjøre ut dette arbeidet i klassene. Et sentralt dilemma som den lærer som driver med dette stoffet vil komme i, tror jeg vil være spørsmålet: Hvilket stoff skal jeg så velge å kutte ut til fordel for dette lokalstoffet? Det vil alltid være et element av dårlig samvittighet når man kutter ut noe av pensum. Spesielt dersom man ikke har støtte fra andre i kollegiet og gjør felles sak. På skolen vår erfarer vi også at elevene spør hvor det ut-

kuttete stoffet er blitt av. Hvorfor skal ikke vi lære noe om dette, hvorfor tar vi ikke opp det emnet som står i boka ? osv.

Tida - tid til disposisjon - har også vært en kritisk faktor i arbeidet. Vi kan si at her ved skolen har det vært to rådende syn på hvordan vi skal disponere dette arbeidet. Det ene går ut på at Lofotprosjektet må kjøres som et konsentrert emne der du f.eks. bruker 15 - 20 timer på stoffet. Her hevdes det at samfunnsfagtimene primært må benyttes. Det andre synet går ut på at vi kjører fram mot ei Lofotuke, og der starter opp med motivering fra den tid skolen starter. Vi kan her snakke om å bruke strøttimer til dette. På denne måten håper vi at elevene vil være "tent" til oppgavene med Lofotprosjektet når det lirkor november/desember. Jeg personlig vil tro at det da er naturlig å tidfeste selve Lofotuka til en gang i februar/mars.

Når det gjelder reaksjoner på dette stoffet så har enkelte lærere framholdt at en ikke kan drive i for lange perioder for da vil enkelte elever steile, gå trøtt av stoffet. Andre lærere sier at elevene har vært glad for å få dette stoffet som avveksling til det tradisjonelle, f.eks. den spanske armada, Napoleonskrigene osv. Disse lærere rapporterer at elevene synes å føle seg mer knyttet til dette lokalstoffet enn det tradisjonelle, og at denne næringstilknytningen har økt motiveringen og lysten til fortsatt å arbeide med stoffet. Det er her i denne forbindelse en spesiell ting vi må trekke fram, nemlig den at vi ikke, i alle fall ikke jeg personlig, har hatt kapasitet til å trekke inn elever fra andre steder enn Kabelvåg-området. Jeg tror på bakgrunn av disse erfaringer at det er veldig viktig at vi til neste år må forsøke å bygge ut undervisningen til å gjelde alle elevene som sorterer til skolen. Det letteste er selvsagt å konsentrere et opplegg om det stedet du kjenner best, men vi synes å ha lagt merke til at elevene fra de andre stedene ikke har vært like interessert i dette stoffet som de elever som selv er fra stedet, kjenner forholdene. Vi har bare hatt positive reaksjoner på denne undervisningen og dette stoffet. Ingen foreldre har kommet med spørsmål som: Hvorfor skal dere nå drive med dette her, skal dere ikke holde dere til pensum ? Jeg kjenner til at det ved en annen skole ble lagt fram momenter som: Mine unger skal ikke bli fiskere, de kan heller lære pensum. En slik holdning til dette arbeidet har vi overhodet ikke hatt her.

Når det gjelder spørsmålet om forbedringer av opplegget, så er det ett sentralt tema her som jeg vil trekke fram. Og dette kan gå under betegnelsen - arbeidet med ressursboka. Ett min mening må vi forstå ressursboka som ei ide-bok og her må vi forsøke å få med det stoffet som skolene har brukt og de opplegg de har benyttet i arbeidet i den grad dette praktisk er gjennomførbart. Ressursboka må være ei hjelpebok, slik at læreren kan hente ideer direkte fra denne, hente tips til praktiske aktiviteter. Ei slik ressursbok vil ha spesiell verdi dersom læreren har dårlig tid, og det har han ofte. Det er opplagt at det er bedre å benytte ideer eller opplegg fra andre enn å gjøre et forhastet arbeid selv. Vi må få ei ide-bok, der vi kan sende inn forslag til ideer, koordinere disse, slik at denne boka blir ei praktisk arbeidsbok for læreren. Vi ser på dette med ressursboka som svært viktig, ikke minst ut fra det faktum at lærererne har dårlig tid. Vi har vår familie, vi har vår fritid, og som regel blir det svært dårlig tid til å utarbeide spesielle opplegg. Vi trenger konkret hjelp, mye konkret hjelp, dersom arbeidet med lokalstoffet skal gå som det burde. Vi lærere har en presset arbeidssituasjon og jeg må igjen understreke betydningen av at vi har en plass der vi kan hente ideer fra. Dette betinger i sin tur at vi må være villig til å gi fra oss ideer. Sende inn til en koordinerende instans de forslag og ideer til aktiviteter som vi selv har hatt gode erfaringer med."

Diskusjon.

I den påfølgende diskusjon ble det bl.a. stilt spørsmål til hvorfor Kabelvåg skole hadde opplevd dårlig økonomi som et spesielt problem. Andre skoler hadde ikke erfart dette med penger som noe vesentlig problem. Kontaktlærere pekte da på at problemet med penger og økonomi først viste seg å være aktuelt idet de brøt med de tradisjonelle undervisningsformer. Representanten fra Kabelvåg skole pekte også på problemet med kostnader til det tradisjonelle læremateriell. Skolens økonomi var ikke slik at en ubegrenset kunne kjøpe inn suppleringsstoff. Innkjøp av slikt stoff ville i hvert tilfelle bli tatt opp til nøye vurdering og det hele ville være et prioriteringsspørsmål. I forbindelse med overgangen fra kursplansystemet, ville det bli spørsmål om penger til nye lærebøker i flere fag. Til stede i diskusjonen var også en representant fra det lokale skolekontor,

og han påpekte at skolekontoret ikke hadde fått henvendelse om ekstra ressurstildeling til skolen. I tilfelle skolen hadde henvendt seg til skolekontoret om denne sak, så ville det ha blitt mulighet til mer penger til slike formål mente representanten. Representanten fra skolekontoret ønsket også at det ble et større samarbeid mellom kontoret og skolene og mente at det ikke ville stå på velvilje fra deres side dersom det kom slike henvendelser. Han kom også inn på at det muligens var skolekontorets feil som ikke drev oppsøkende virksomhet at slike behov om ekstra ressurstildeling ikke ble lokalisert og gjort noe med.

Det ble opplyst at det fra skolekontorets side var satt i gang et tiltak ved å utarbeide guide for Kabelvåg-området og at denne guiden opplagt ville være en hjelp for nye lærere i arbeidet med bl.a. Lofot-stoffet. Det ble også opplyst at det var etablert et historielag og at verdifulle opplysninger om stedet kunne hentes derfra. En av lærerne stilte spørsmålet om hvordan man kunne finne fram til stoff om spesielle steder rundt Kabelvåg-området og rundt i stedet der skolen lå. Flere lærere hadde erfaringen at det var svært vanskelig å finne fram til stoff om slike mindre steder og at det krevde spesielt mye ekstraarbeid dersom læreren skulle utarbeide opplegg der disse stedene ble tatt med. Dårlig økonomi ble også et problem når man ønsket å dra inn andre personer i undervisningen. Ved Kabelvåg hadde lærerne fått to til å komme inn i klassene for å fortelle om ting de hadde spesielt god greie på fra stedet. Disse to hadde imidlertid ikke avkrevd noen form for godtgjørelse og dette problemet med penger og betaling, var derfor ikke blitt aktuelt. En annen ting i forbindelse med det å dra inn andre personer i undervisningen, var at eldre mennesker ofte kviet seg for å gå inn i klassene og møte elevene. Dette var en ting som lærerne måtte ta spesielt hensyn til.

Representanten fra skolekontoret etterlyste et opplegg der skolekontoret mer aktivt ble dratt inn i Lofotprosjektet. Representanten mente at det opplagt ville styrke dette prosjektet dersom det ble bedre samarbeid og kommunikasjon mellom skolene og skolekontoret. "Vi har overhodet ingen føling med at det foregår et prosjekt rundt i skolene i vår kommune og dette er svært beklagelig", sa representanten bl.a.

Orientering fra Bøstad skole.

"Samtlige lærere var positivt innstilt da vi fikk tilsendt disse Lofotheftene. Vi synes disse var midt i blinken. Vi fant ut at vi kunne integrere dette stoffet på faktisk alle klassetrinn. For oss var dette stoffet verdifullt på faktisk alle klassetrinn. I og med disse heftene hadde vi en mulighet til å skaffe oss opplysninger som vi fra før av ikke hadde kjennskap til. Dersom vi lærere makter å formidle disse opplysninger videre til elevene, så er jeg overbevist om at elevene vil bli mer bevisst om sin egen heim plass enn det de er. I fjor fikk vi dessverre for liten tid til å integrere dette stoffet systematisk. Vi gjorde det da slik at vi i uka etter eksamen forberedte og gjennomførte et større ekskursjonsopplegg. Vi kan si at dette på mange måter ble en lokal Lofot-uke. Vi reiste ut til forskjellige steder, Nuvsfjord, Gimsøya bl.a., vi tok elevene med ut til gravplasser slik at de kunne se konkret minnesmerker fra fortida. Vi gjorde den erfaringen at vi hadde hatt alt for dårlig tid til planlegging og gjennomføring, og vi bestemte derfor at det neste år skulle vi ta oss god tid til å planlegge et større integrert opplegg. Imidlertid har ikke dette slått til i noen særlig grad. Vi har ikke maktet å gjennomføre våre planer fullt ut. Problemet her på Bøstad skole har i noen grad vært det samme som for Kabelvågs vedkommende. Lærerne har hatt vanskeligheter med å velge bort fast oppsatt pensum. Personlig er jeg også i tvil om det er riktig å integrere denne undervisningen fullt ut. Så lenge vi skal være nødt til å velge bort, fjerne faste deler av det oppsatte pensum vil det vel ofte være slik at vi kvier oss for dette. En bedre løsning tror jeg det er å legge undervisningen i mer konsentrerte perioder. Vi har forsøkt periodelesning i flere fag, og vi vil også forsøke dette i samfunnsfagene, kanskje kommende år. Jeg tror og håper også at en av disse periodene vil bli viet Lofotprosjektet i sin helhet. Et slikt opplegg vil også gjøre det lettere å få plass for dette på timeplanen.

Jeg har spurt meg selv hvorfor ikke resultatet har svart til planene og hvorfor produktet ikke har blitt etter forventningene. Jeg må innrømme at vi hadde store forventninger etter det forrige seminaret. Ett av svarene på dette spørsmålet vil vel være det at vi hos oss ikke har hatt en sentral person som har trukket i de nødvendige tråder og aktivt gått inn for å få dette arbeidet

i gang. Vi må dessverre innrømme at det har vært mangel på tid. De av oss som har vært spesielt interessert, har dette året hatt svært mange spesielle gjøremål av både skolemessig og privat art. Dette kan kanskje være en av forklaringene til at arbeidet ikke er kommet mer i gang. Denne sentrale personen, denne kontaktlæreren som aktivt arbeider for å sette ting i gang, er helt sentral. En annen vanskelighet har vært å få samlet lærerne til drøfting av opplegget. Det er mye som skal skje ved skolen og til syvende og sist vil det være et spørsmål om prioritering. Vi har prøvd å legge opp til seksjonsmøter. Disse seksjonsmøtene har vi primært lagt rundt de skriftlige fag, slik at det er disse eksamens- og karakterfagene som har nytt godt av planleggingstida. Jeg tror det vil være en styrke for dette Lofotprosjektet og arbeidet med dette ved vår skole, om vi kunne få i stand seksjonsmøter med lærerne. Møter der lærerne møttes f.eks. på ettermiddagstid, for å gjennomdrøfte opplegg og legge konkrete planer for det videre arbeid. I år har vi gjort det slik at en del av 4½-timers rammen - timer til sosialpedagogiske tiltak - har vært brukt slik at lærerne fikk betalt av denne for frammøte ved seksjonsmøter. Disse timer har vi samlet i en pott og betalt av denne for de timer der lærerne har planlagt. I denne forbindelse kommer også Lofotprosjektet inn med full tyngde. Det er klart at vi kan bruke av denne potten for å styrke tiltak som omhandler bruk av lokal- og regionalstoffet ved skolen vår. Ved hjelp av denne potten vil det også være mulig å stimulere til større samarbeid. Som representanten fra Kabelvåg nevnte, vil det også være helt nødvendig at lærerne samarbeider om slike nye tiltak. Det er uholdbart at vi skal sitte og arbeide i hver vår bås. Hvis vi ønsker at Lofotprosjektet skal få noen gjennomslagskraft i undervisningen, så er samarbeid mellom lærerne helt viktig.

Vi hadde håpet å kunne ta siste uka etter eksamen til Lofotprosjektet og arbeidet med dette, og på samme måte som i fjor lage et ekskursjonsopplegg. Dessverre synes ikke dette å være gjennomførbart, da eksamen kommer tett innpå skoleslutt i år. Vi hadde planlagt at 9. klasse i alle fall skulle gjennomføre et slikt opplegg, men det viste seg at disse var lovet klasse- tur/skoletur alt i 7. klasse og denne kunne vi ikke kutte ut nå.

Når det gjelder å trekke inn andre personer i undervisningen, så vil jeg også knytte noen ord til dette. Disse personer, kanskje eldre mennesker, kvier seg naturlig for å gå inn i klasseromssituasjonen. De synes ikke de har noe fornuftig å formidle videre til elevene og frykter elevenes reaksjoner på deres tilstedeværelse.

Når det gjelder hindringer i skolesystemet så kan vi ikke unnskyldes oss med annet enn å si at vi ikke har fått samarbeidet til å bli sånn som det helst burde. Vi har ikke problemer med å skaffe midler til transport i forbindelse med ekskursjoner, og jeg tror ikke at vi - i alle fall ikke hittil - har hatt behov for spesielle økonomiske ressurser i tillegg til de fast oppsatte budsjetttrammer.

Når det gjelder det fortsatte arbeid med Lofotprosjektet, så er det mitt håp at vi fortsatt kan komme sammen med lærere fra de forskjellige skolene for å drøfte og planlegge det videre arbeid i store trekk. Det vil også ha stor interesse for oss i alle fall, å få informasjon og feed-back på vårt eget arbeid. Spesielt viktig er det å få ideer og konkrete forslag fra andre som har arbeidet med dette stoffet. På lengere sikt tror jeg også på det å få elevene fra de forskjellige skoler til å møtes for å drøfte dette arbeidet. Dette kan gjøres på en måte der vi f.eks. utveksler klassebesøk. Elever fra Bøstad skole kan reise til Kabelvåg f.eks. og omvendt. Konkret kan vi tenke oss at elever fra Kabelvåg skole, 9. klasse er vertskap for 9. klasse eller de elever fra denne klasse ved Bøstad skole som har arbeidet med dette stoffet. I et slikt møte kan elevene få anledning til å utveksle erfaringer og dra nytte av det arbeid som andre har utført. Slik utveksling vil også være med å forme en mer god innstilling hos elevene til dette arbeidet. Elevene vil gjennom denne utvekslingen bli oppmerksom på at dette er noe som foregår, dette har verdi, dette arbeidet er noe som andre også utfører osv. Og dette vil være en sterk motivasjonsfaktor for det videre arbeid.

Til neste år skal vi ved Bøstad skole organisere en fast gruppe som skal arbeide med dette stoffet. Konkret tenker vi å la en gruppe elever arbeide med et lite prosjekt med stoff hentet fra Borgvær. Borgvær er et fraflyttingssted og vi lærere vil da sette oss det målet i samarbeid med elevene, å rekonstruere

det liv og det samfunn som var der før i tida. Vi tenker oss å la elevene lage modeller av dette samfunn der de kan se bo-settingen, se plasseringen av hvert enkelt hus og forstå hvordan folket levde og arbeidet. Personlig må jeg si at jeg har store forventninger til denne gruppa. For å kunne arbeide med dette, vil elevene kunne få timer fra de ordinære fagene, primært samfunnsfagene, og vi vil også gå aktivt inn for å trekke inn personer fra lokalmiljøet som har kunnskap om Borgvær. Vi har flere personer hos oss som har spesiell kunnskap om Borgvær, og som jeg tror er villig til å formidle denne videre til oss og elevene."

Diskusjon.

Det ble reist spørsmål fra salen i hvilken grad det ville være nødvendig å betale og gi økonomisk kompensasjon for det merarbeid som det ville medføre å møtes og planlegge i fellesskap dette arbeidet. Det syntes å være stor enighet blant forsamlingen om at det var nødvendig å møtes og drive felles planlegging. Representanten fra Bøstad hevdet at han mente det var svært viktig å kunne gi kompensasjon til dette arbeidet på lik linje med annet arbeid. Hvis ikke denne kompensasjonen ble innvilget, så kunne en frykte at Lofotprosjektet ikke fikk den nødvendige prioritering. Det kom også synspunkter som gikk på det at det var spesielt viktig å gi kompensasjon for dette arbeidet, da det var i startfasen. Videre gikk det fram av debatten at ideen med denne "ressurspotten" syntes å være god, ikke minst fordi dette var en ordning som sikkert ville stimulere lærere til å møtes og drøfte diverse opplegg i fellesskap. Dette momentet med økonomisk kompensasjon for merarbeid ble også understreket fra Sørvangen skole. Der ble det pekt på at samarbeidet måtte sies å være svært godt og at lærerne gjerne møttes på overtid til å arbeide med spesielle oppgaver. Likevel fant en at det var behov for å gi økonomisk dekning for arbeidet for dette Lofotprosjektet på samme måte som annet planleggingsarbeid ble belønnet. Styreren ved skolen trodde at det kanskje var mulig å få arbeidet til å fungere på frivillig basis. Men han understreket at dersom det ble gitt kompensasjon for merarbeidet, så ville dette i seg selv være en garanti for at arbeidet skulle fungere. Andre som hadde ordet pekte også på at

en her måtte forsøke å se realistisk på situasjonen og at det var et virkelig behov for kompensasjon for det arbeid som avkrevdes læreren utenom den ordinære arbeidstid. Hvis ikke en slik kompensasjon ble innvilget på en eller annen måte, så var det mange som fattet tvil ved om dette arbeidet ville fortsette av seg selv når prosjektet formelt var slutt. I prinsippet var det stor enighet om at det måtte planlegging til i dette arbeidet og at det måtte mye planlegging til, spesielt i oppstartingsfasen. En av deltakerne i debatten henviste til det arbeid som ble gjort på enkelte skoler der grupper av lærere ble frigjort til å drive slik planleggingsvirksomhet innen den ordinære tidsramme. Det arbeid som de utførte ville i sin tur komme andre interesserte til gode. En slik ordning mente mange ville være den mest gunstige, men det ble også påpekt en del problemer ved å gjennomføre denne. Representanten fra Skolendirektørens kontor advarte mot å bruke 4½-timers rammen til sosialpedagogiske tiltak i for stor grad, da denne først og fremst var ment å benyttes til sosialpedagogiske forhold. Likevel mente representanten at det ikke ville være vanskelig å argumentere for at dette med Lofotprosjektet i prinsippet var en art sosialpedagogisk tiltak, og at en på denne måten kunne forsvare bruken av disse rammetimene. I denne forbindelse ble det pekt på muligheten av at de som kan sies å være tapere i den tradisjonelle undervisningssammenheng kanskje kunne få mer utbytte av en alternativ opplæring som knyttet seg sterkere til lokal- og nærmiljøet.

Orientering fra Flakstad skole.

"Jeg vil først understreke at dette blir en orientering om skolens hverdag, ikke om superopplegg av superlærere. I det siste møtet med lærerne var også barneskolens lærere representert og det kan være ting som tyder på at interessen for lokalstoffet på barnetrinnet har vært økende. Ved vår skole har 4. klasse spesielt drevet med dette stoffet. I denne klassen forsøkte læreren å dele ut historieheftene til elevene, men det viste seg selvfølgelig at det var for vanskelig stoff for disse elevene. Resultatet av denne erfaringen ble at læreren i store trekk brukte stoffet fra heftene som bakgrunnsstoff for det hun selv formidlet og fortalte i klassen. Heftet ble også brukt som forarbeid til et museumsbesøk og delvis

til etterarbeid av observasjonene. Ifølge denne læreren, syntes elevene at dette stoffet var artig og morsomt. Ulempen var at stoffet var for vanskelig, men kanskje er det noen i denne forsamlingen som kan ta i mot utfordringen og lage småhefter til bruk i barneskolen. En måte å gjøre dette på, ville kanskje være å ta utdrag av disse store heftene og bearbeide disse utdrag videre. En annen lærer som har brukt Lofotstoffet som bakgrunn for yrkesorienteringen, fant spesielt Helge Larsens artikkel i suppleringsheftet god som innledning til denne orienteringen. Dette kan tjene som eksempel på at Lofot-stoffet er blitt brukt helt ordinært som motivering og som supplerer til det andre undervisningsstoffet. En annen lærer forteller at han har brukt Dagmar Blix sin artikkel i forbindelse med studietekniske øvinger. Ingen av disse eksemplene kan sies å være originale påfunn, men for måter å bruke stoffet på, integrere dette på i den vanlige undervisning. En annen ide som jeg gjerne vil nevne i forbindelse med denne læreren og denne artikkelen, var det som hadde med foreningsliv å gjøre. Dagmar Blix nevner jo i sin artikkel om foreningslivet før i tida, og i denne sammenheng unnfanget læreren en ide, at han ville la elevene gå ut i bygda og kartlegge det eksisterende foreningsliv. Han ba da elevene skaffe faktiske opplysninger om f.eks. stiftelsesår, om medlemstall oppover i tida osv. Etter det læreren selv sier, var dette arbeidet mer eller mindre mislykket. Elevene greide ikke å skaffe disse opplysningene. Opplegget gikk derfor mer eller mindre i stå. Dette har jeg tatt med som eksempel på et relativt mislykket arbeid og jeg synes også det må være riktig å trekke fram slike mislykkede arbeider i skolen. Derimot klarte disse samme elevene en annen oppgave ganske bra. Denne oppgaven gikk ut på å skrive et intervju med de personer som hadde vært med eller har vært med i foreningslivet. Denne oppgaven gikk mer på dagens forhold, her var det ikke spørsmål om å skaffe så og så mange facts.

I en av 7. klassene våre, ble læreboka i geografi kuttet så og si helt ut. Stoffet i læreboka ble så og si helt erstattet med stoff fra Lofotheftene. Stoffet fra Lofotheftene var primært hentet fra hefte 3 + Nymoens artikkel i suppleringsheftet. Alt dette stoffet glir jo fint inn i det tradisjonelle pensum i geografi. Sistnevnte kan tjene som eksempler på at deler

av Lofot-stoffet er brukt som et eget emne. Læreren selv har vurdert opplegget og resultatet av dette omtrent slik: I begynnelsen var elevene svært interessert i dette nye. Men etterhvert begynte flere og flere å spørre om når skal vi begynne med det tradisjonelle lærebokstoffet, når skal vi få igjen læreboka, osv. Videre registrerte denne læreren at en del av dette stoffet falt vel vanskelig for elevene på dette årstrinn. Læreren selv sa han var skuffet over at dette stoffet ikke viste seg å være mer selvmotiverende. Læreren hevdet også at han i denne sammenheng måtte være akkurat like så oppfinnsom når det gjaldt arbeidsmåter som når han arbeidet med det tradisjonelle lærestoffet. Dette var etter lærerens egne utsagn overraskende.

Lofothefte 2 har vært brukt i samfunnsfag og delvis i norsk-timene og de som har brukt dette stoffet sier at elevene syntes å bli motivert ved at de kjente seg igjen, at de fant og følte nærhet i dette stoffet. Dette at elevene kjenner seg igjen i stoffet er en positiv erfaring som både andre lærere og jeg selv har gjort. Når det gjelder bruken av disse Lofotheftene generelt, så er det mitt inntrykk at selve heftene har vært relativt lite brukt. For min egen del så er det det å si, at det stoffet som primært interesserte, brukte jeg i fjor. I år har det derfor vært naturlig for meg å satse mer på suppleringsstoff i 9. klassen. Klassen har hatt et relativt stort gruppearbeid om fiskerigrensespørsmål. Til dette arbeidet brukte vi aviser mye. Ellers ble det også plukket litt stoff fra Lofotheftene. Selv om dette gruppearbeidet var svært lite planlagt fra mi side, så gjorde jeg den erfaringen at dette gruppearbeidet var ett av de mest vellykkede jeg noen gang har hatt. Elevene var veldig fornøyd med dette arbeidet selv, ja de var stolt av hva de hadde gjort. De ga også uttrykk for at de hadde lært mye gjennom dette gruppearbeidet. I 9. klasse har også relativt mange av elevene valgt å sentrere særøppgavene sine om emner fra lokal- eller nærmiljøet. Det kan være f.eks. fuglelivet på Fredvang, Lofotfisket de siste 15 årene, eller heimkommunen i årene 1940-45. Når det gjelder dette arbeidet, så fikk elevene velge om de ville arbeide individuelt med disse særøppgavene eller de ville arbeide i grupper. Flere valgte å arbeide sammen i grupper. Resultatet av dette arbeidet ble delvis godt og delvis dårlig. Hvis jeg skal trekke frem det

mest positive så vil jeg nevne sær oppgavene som to av jentene i klassen valgte. Oppgaven var å skrive om gamle ting som de fant hjemme. Selve resultatet av arbeidet ble godt og de elevene som arbeidet var også veldig interessert i dette.

Det har vært nevnt tidligere her redselen for å kutte ut fast oppsatt lærestoff. Det er nesten som om jeg ikke tør å fortelle hva jeg selv har gjort i min 9. klasse. Jeg har kuttet ut svært mye av det tradisjonelle stoffet der dette har kunnet suppleres med stoff fra Lofotheftene. Vi har valgt stoff fra to antologier utgitt av Den Nord-Norske Forfatterforening. Vi har valgt ut noen artikler og stoff fra disse antologier og ført dette opp på pensumlista. Vi har også understreket at klassen ikke har valgt å fordype seg i noe klassikerverk.

For å få vite noe om hva elevene selv syntes om dette arbeidet, valgte jeg å foreta en liten spørreskjemaundersøkelse. Elevene ble direkte spurt om hva de syntes om dette arbeidet og reaksjonene var svært positive. Nå må man være forsiktig med å uttale seg noe om stoffets verdi på basis av elevuttalelsene, for det er vel en kjent sak at vi kan vekke positive reaksjoner hos elevene dersom læreren selv er svært motivert og engasjert i stoffet. Reaksjonene sier således lite om stoffet i seg selv, kanskje forteller reaksjonene mer om hvor interessert læreren har vært i dette. Disse positive reaksjonene gjelder 9. klasse. I sammenligning med denne 9. klasse har reaksjonene fra en 8. klasse jeg også har hatt vært mer negative i forhold. Det lett-vinteste der er selvsagt å skylde på klassens personlighet, og personlig tror jeg at denne personligheten spiller en viss rolle. Likevel tror jeg at mye av denne heller nøytrale reaksjon eller negative reaksjon, skyldes at elevene har fått et noe for konsentrert opplegg. Mot slutten av opplegget gikk de således lei stoffet. I samme klasse hadde en annen lærer benyttet stoffet og hefte 1 og selv syntes læreren at dette stoffet måtte virke interessant og motiverende. Resultatet ble uventet. Læreren sier selv at det ble totalt mislykket. Klassen brydde seg overhodet ikke om dette stoffet. De var overhodet ikke engasjert. Selv brukte jeg ett opplegg, og det var stoff hentet fra vise-artikkelen i suppleringsheftet i både 8. klasse og 9. klasse. Det viste seg å være stor forskjell på reaksjonen i de to klassene. Mens opplegget i 9. klasse ble vellykket ble stoffet og dette programmet i 8. klasse heller mislykket.

"Når det gjelder hindringer i arbeidet med stoffet, så er det en stor hindring som skiller seg ut som vesentlig ved vår skole og det er lærerens tradisjonelle holdning til læreboka. I samme forbindelse må vi også nevne elevenes tradisjonelle holdning til det faste pensum. Økonomiske hindringer har vi ikke møtt, men vi har heller ikke stilt store krav i så måte. Lærerne ved skolen har nevnt at den oversiktslisten som ble laget her ved skolen om ulike integreringsalternativer, når det gjelder hvordan dette stoffet kan brukes i de forskjellige fag, har vært til stor nytte. Denne listen forsøkte å antyde hvilke artikler som syntes å erstatte det fast oppsatte pensum. Likeledes forsøkte vi å antyde en mulig sammenheng mellom artikkel og klassetrinn. Det var spesielt to lærere som mente at de hadde hatt utbytte av denne oversikten. Disse lærerne hadde ikke hatt samfunnsfag på flere år, og de følte det derfor som en styrke at det ble gitt en hjelp til å kutte ut det fast oppsatte pensum.

Når det gjelder reaksjoner på stoffet fra foreldrehold, så kan jeg fortelle at jeg på flere møter har drøftet dette med foreldrene og det har bare vært positive reaksjoner fra foreldrehold. Det som slår meg er at når elevene har drevet med dette stoffet, så har foreldrene visst hva foreldrene har drevet med. Jeg vet ikke om dette alltid er tilfelle med annet stoff. Jeg har en følelse av at foreldrene har vært bedre orientert om hva elevene driver med når de har arbeidet med dette lokalstoffet enn hva som er tilfellet med annet stoff. Jeg vil også si at foreldrereaksjonene har vært så positive når det gjelder dette lokalstoffet, at det på mange måter har virket skremmende på meg. Jeg tror å ha registrert en type bås-tenking som skremmer meg litt. Denne type båstenking går ut på at foreldrene sier som så: "Det må da være mye bedre at våre barn holder på med stoff fra vårt eget samfunn, enn at de skal bry seg med f.eks. befolkningsproblemer i Kina." Det må likevel understrekes at dette ikke er sagt av foreldrene, men mer baseres på en personlig følelse av hvordan det henger sammen. Dersom dette er riktig og hvis vi får en slik enten-eller tenkning i skolen, så vil det være en utvikling som vi må beklage. Det kan ikke bli snakk om et enten-eller, men et både-og.

Orientering fra Sørpågen skole.

"Vi har brukt dette stoffet både i 7. og 8. klasse. 8. klasse hadde et større opplegg i fjor, og det var meningen og utvide dette inneværende år. Vi startet ut på et fritt grunnlag der det ikke på forhånd ble trukket opp nøyaktige grenser for hvor mange timer som vi skulle bruke. Så vidt jeg kan forstå, er det hefte 2 som har blitt mest brukt ved skolen. Undervisningen ble delt inn i 2 perioder, og den første perioden har vi kalt en teoretisk gjennomgang av stoffet. Den undervisningsmåte som har vært benyttet, har vært gruppearbeid i størst mulig utstrekning. Den andre perioden karakteriseres ved gjennomgåingen av praktiske oppgaver. Som eksempel på dette kan vi nevne innsamling av billedmateriale, intervju med personer som er tilflyttet osv. Fra først av hadde vi planer om å trekke en del eldre folk direkte inn i klassene for at de kunne formidle sine erfaringer på spesielle områder direkte videre til elevene. Etterhvert ble vi betenkt hva som angikk denne framgangsmåte. Den framgangsmåte som ble valgt, var at vi lærere først møtte disse eldre menneskene og intervjuet dem.

En av 7. klassene har også gjennomført to ekskursjonsopplegg til Nuvsfjord og Sund og i den forbindelse har vi ikke møtt noen hindringer når det gjelder penger. Når det gjelder 8. klasse, så har vi der vært to lærere som har undervist. For min egen del så har jeg forsøkt å integrere dette Lofotstoffet i størst mulig grad, slik at det ikke skulle bli av prosjekttypen. Når jeg så skal vurdere om selve opplegget som jeg har hatt har vært vellykket, så kan vi vel si et stort vel. Jeg vil også være tilbøyelig til å skylde på klassens ånd, selv om dette er å fritta læreren for ansvar. Den 8. klasse som dette gjelder har vært meget spesiell. Det har vært vanskelig å gjennomføre opplegg som gikk utenom de tradisjonelle. Når det gjelder prosjektet som helhet ved Sørpågen skole, så må jeg vel si at jeg selv som kontaktlærer og kontaktmann for prosjektet må påta meg mye av ansvaret for at det ikke er lagt mer energi og arbeid i dette. Årsaken til dette har vært at jeg har hatt så mange gjøremål utenom arbeidstida, at det dessverre har blitt for lita tid til Lofotprosjektet. På tross av denne min heller labre innsats, har vi lærere kommet sammen ved flere anledninger og forsøkt å drøfte et best mulig opplegg for det videre arbeid.

En av de største hindringene for arbeidet med dette stoffet i ungdomsskolen er vel kanskje at det fra barnetrinnet av har vært lite drevet med disse emner. Jeg mener at det er svært viktig at stoff fra lokalmiljøet kommer inn på et så tidlig tidspunkt som mulig i grunnskolen. Jeg tror heller ikke på en modell der læreren uten videre kaster bort læreboka og sier: Nå skal vi ha Lofotprosjekt. Dette blir å skille lokalstoffet i skolen for mye ut fra annet stoff, og denne utviklingen vil være uheldig etter min mening. Likevel vil prosjektmodellen, det at vi organiserer undervisningen i emner, være svært nyttig nå i innkjøringsfasen. En slik organisering vil være med å motivere og bevisstgjøre oss lærere for dette arbeidets verdi. Dette med lokalstoffet har vi nemlig ikke lært på lærerskolen i noen vesentlig grad. Vi har ikke blitt motivert derfra til å arbeide med stoff fra nærmiljøet. Dersom vi skal få en utvikling som er heldig på lengere sikt, må vi etter min mening så snart som mulig bevege oss over fra prosjektstadiet til det som er vanlig og normalt i skolen. Vi må få lokalstoffet inn i skolens hverdag, bort fra dette oppblåste prosjektstadiet.

Når det gjelder reaksjoner fra bygda og foreldrene så kan jeg ikke si noe om dette, da jeg ikke har hatt noen som helst reaksjoner på denne undervisningen. Elevreaksjonene har vært ymse, men dette må også sees i sammenheng med den spesielle klassen som jeg har hatt. En sentral hindring for arbeidet med dette stoffet er at de heftene som vi har fått tilsendt er svært tungvinte å arbeide med. Det kreves relativt mye arbeid fra lærerens side for å lage et tilpasset opplegg. Undervisningen kan ikke ta direkte utgangspunkt i heftene i noen vesentlig grad og det vil derfor være nødvendig å bearbeide det foreliggende stoff. Vi har også vært usikre på hvor stoffet skal brukes og i denne sammenheng vil jeg også si at det kreves mye planleggingsarbeid fra lærernes side for å finne fram til hvor i pensum dette stoffet kan komme inn og på hvilket klassetrinn de forskjellige artikler egner seg best. Som konkret løsning på dette problemet, tror jeg ressursboka kan være. Ressursboka bør etter min mening inneholde en nøye detaljert beskrivelse av hvor de forskjellige emner kommer naturlig inn i det øvrige pensum eller den øvrige undervisning. Vi kan ta som eksempel den listen som ble utarbeidet ved Flakstad skole. Jeg tror at denne form for hjelp

vil ha stor verdi. Jeg vil også fremheve verdien av å ha et nøye detaljert registreringssystem, slik at læreren ved å slå opp i ressursboka kan finne ut hvor han kan finne stoffet og hvor dette anbefales brukt. Videre vil det ha verdi å sette opp ei liste over hvilke artikler som har innbyrdes sammenheng osv."

Orientering fra Værøy skole.

"Vi har forsøkt å ta inn stoffet der det har vært naturlig å bruke dette. Vi har ikke nevnt ordet Lofotprosjekt, da dette høres svært fornemt ut. En ting som har vanskeliggjort undervisningen hos oss, er at vi kommunikasjonsmessig er skilt fra resten av Lofoten. Våre forbindelseslinjer går om Bodø og navn som Nuvsfjord og Sund vekker ikke de samme assosiasjoner hos oss som de som er fra Lofoten for øvrig. Vi kunne like gjerne lese om steder som Moss og Stange. Det er også mulig at dette forhold har bevirket at det ikke har vært så spesielt stor aktivitet angående Lofotprosjektet hos oss. Når det gjelder hindringer i skolesystemet, så har vi ute hos oss et stort problem og det er den store gjennomtrekken av lærere. Av de ca. 15 - 16 lærere ved skolen skiftes halve kollegiet ut gjennomsnittlig pr. år. Og av denne halvparten kan vi også si at nesten alle er studenter eller mangler lærerkompetanse. Det er klart at disse fremmede som kommer til Værøy ikke har noen som helst muligheter til å starte opp å bruke stoff og emner fra lokalmiljøet. De trenger først tid til å leve seg inn i de lokale forhold og lære om dette selv. Nå kan vi sikkert si at vi som er her bør være de som peiler de nye inn i dette Lofotprosjektet, men her kommer vi også i konkurranse med de tradisjonelle lærebøkene. Jeg finner det også naturlig at disse studentene begynner å bruke lærebøkene. Dette er innarbeidet stoff som de i noen grad kjenner seg og har gjennomgått selv. Lærebøkene er programmert og studentene vet da hva de har å holde seg til. De har oversikten over pensum. Nye opplegg og nye stoffområder vil straks være vanskeligere å starte opp med. For å bøte på dette problemet er det til neste år avsatt en planleggingsdag til Lofotprosjektet. Jeg er likevel spent på hva denne dagen skal brukes til.

En annen viktig faktor i dette med hindringer og muligheter er vel at skolen hos oss ikke har hatt det vi kan kalle en ildsjel. Når det gjelder økonomi og penger til spesielle tiltak, så har

vi ikke hatt dette spesielle problemet hos oss i noen vesentlig grad. Prinsipielt har vi hatt anledning til å betale de personer som vi måtte ønske å trekke inn i skolen utenfra. Nå har det imidlertid vist seg at de personer som vi har klart å dra inn i skolen ikke har vært interessert i betaling. Hos oss var det avsatt 2 timer pr. uke til fagrettleder i bl.a. samfunnsfag. Det viste seg at det ikke var en eneste søker til denne stillingen. Hvorfor vet jeg ikke. Likevel tror jeg at disse pengene eller denne ressurs kan brukes på en mye bedre måte. F.eks. på den måten at hvis lærere setter seg ned og utarbeider en lysbildeserie fra nærmiljøet, så vil de kunne få betalt av den oppsamlede pott til dette arbeidet. Jeg vil tro at en slik måte å organisere ressursene på ville føre fram til konkrete resultater.

Det er ikke så mye mer å si om arbeidet ved skolen. Vi har ikke gjort noe storslagent, vi har ikke lagt spesielt stor vekt på dette stoffet. Likevel vil jeg si at vi i år har kommet med på et mer riktig plan for dette arbeidet enn i fjor. Vi er nå kommet ned på et saklig nøkternt nivå, vi har lært å vurdere de faktiske foreliggende muligheter. I fjor ble det mer planer og ideer, i år har vi mer klart å vurdere hva som har vært realistisk. Jeg har også lyst til å knytte en kommentar til dette med samarbeid i skolen.

Jeg tror at veldig mange har den innstilling at det er det dårlige samarbeid ved skolen som har skylden for at arbeidet ikke går slik som planlagt og ønsket. Når det blir snakket om at det er det dårlige samarbeidet som er årsaken til at mønsterplan ikke kan realiseres, så har jeg mistanke om at det med denne problemstillingen er galt formulert. Ved vår skole har vi et spesielt forhold i og med at øya vår jevnlig besøkes av mange skoleklasser. Vi har da utfanget den ide at det går an å lage et spesielt opplegg om Værøy og skolen her, og at elevene kan få en viktig oppgave i dette at arbeidet. På denne måten vil vi også mener vi kunne arbeide innen ramme av Lofotprosjektet.

"Jeg tror at vi som lærere generelt er redd for å prøve nye veier. Vi sitter i skolestua og innbiller oss at det er her de viktigste aktivitetene, for ikke å si alle aktivitetene, skal foregå. Denne holdning det virker i mange tilfelle at det er vanskelig å drive arbeid som f.eks. Lofotprosjektet."

Diskusjon

I den påfølgende diskusjon ble det fra en deltaker påpekt at de hadde savnet et puff en "oppspriting" fra prosjektgruppen i Tromsø. Vedkommende deltaker ønsket at vi i prosjektgruppen engasjerte oss langt sterkere når det gjaldt å motivere lærerkollegiene ved den enkelte skole for arbeidet med lokalstoffet. Deltakeren pekte på at samarbeidsforholdene ved den enkelte skole vil variere i fra år til år, i fra periode til periode. Selv om samarbeidet et år eller i en periode var svært godt, så ville det være stort behov for å få en "dytt" utenfra. Denne dytten har de savnet når det gjelder Lofotprosjektet, og ønske var derfor at vi engasjerte oss mer i kursvirksomhet og informasjonsvirksomhet i den kommende periode. Det ble bl.a. sagt: "Samarbeidet har vært framholdt i den grad at vi på mange måter har fått hele samarbeidsproblematikken i vranghalsen. Det er da ikke å undres over at enkelte kommer i en slags bakevje med hensyn til samarbeid. En slik bakevje opplever vi kanskje nå. Jeg vil her henviser til de representanter som har understreket at når arbeidet med Lofotprosjektet ikke har gått som det skulle, så kan dette skyldes det dårlige samarbeid. Jeg tror derfor at det er viktig å analysere årsakene til det dårlige samarbeidet". Vedkommende understreket den verdi det hadde hatt at vi i prosjektgruppen hadde reist rundt som deltagende konsulenter. Dette hadde vært med å inspirere kollegier. Den neste som tok ordet fremholdt sterkt at det nå etter hvert var påkrevet å komme over ifra prosjektstadiet

til den vanlige hverdag i skolen. Skolene måtte nå etterhvert forsøke å stå mer på "egne ben". Vedkommende sa bl.a. dette: "Hva er det vi egentlig holder på med?. Er det et Lofotprosjekt eller er det et arbeid som går ut på å styrke lokalmiljøet? Svaret vil selvfølgelig være at vi holder på med nærmiljøet i Lofoten mye fordi vi bor her og har vårt yrke her.. Dette arbeidet dette med å innføre nærmiljøet i skolen, er vel et arbeid som mer og mer må komme, og vil komme, inn i samtlige norske skoler. Dette er noe som etter hvert må prege norsk skole. Lokalstoffet vil, håper jeg, etter hvert komme til å prege lærebøkene mer og mer. I dette arbeidet vil det ikke primært være snakk om Lofotprosjekt med stor L og stor T, men et arbeid som prinsipielt vil gjelde alle skolene i Norge, arbeidet må vi, imidlertid, gjøre på vår måte, og ut fra våre forutsetninger."

Orientering fra Heningsvær skole

"Opptakten til at vi i Heningsvær begynte arbeidet med dette lokalstoffet, og at vi benyttet Lofotheftene, var først og fremst den nye læreplanen, mønsterplanen. Vi fant da ut at vi måtte finne en måte å bruke dette stoffet på som både ble til glede for lærer og elev. Etter hvert dukket den ide opp at vi kanskje kunne lage et lite hefte om Heningsvær. Vi satte oss da sammen å planla hvordan dette best kunne gjennomføres.

Jeg personlig viste ingen ting om Lofotprosjektet for en av dere fra Tromsø kom på besøk utpå høsten og snakket om prosjektet. Det eneste jeg viste om Lofotprosjektet, var at det var noen hefter som lå nede på materialrommet. Etter hvert som orienteringen skred fram, så ble jeg klar over at det arbeidet vi nettopp hadde startet opp med, var i tråd med Lofotprosjektets intensjoner. I grunnen startet arbeidet som vi har utført dette år med de ideer vi fikk fra representanten fra Tromsø. Det første vi gjorde etterpå, var å reise inn til Lofotposten for å sjekke opp om de hadde stoff til det materialet for det arbeid vi hadde planer om å starte med. Det viste seg etterhvert at vi hadde planlagt altfor stort. Disposisjonen holdt ikke, og vi måtte forandre planene underveis. Den aller første hindring vi støtte på som også gjorde at vi måtte forandre planene, var at vi oppdaget at elevene ikke var flink til å arbeide selvstendig i grupper. Innen hver enkelt klasse lokaliserte vi også voldsomme nivåforskjeller når det gjaldt arbeidsmåte. Etter at vi hadde samlet inn en god del materiale, satt vi opp en ny disposisjon for hvordan vi skulle gå fram. Det heftet vi har laget om Heningsvær er i store trekk et resultat av denne siste disposisjonen. Vi satte da elevene i gang gruppevis med forskjellige typer oppgaver alt etter evne og anlegg. Jeg opplevde den første tida som en svært lang vei å gå. Det ble faktisk ikke klarhet i programmet for etter jul

"Når det gjelder de skoletrette så var det helt tydelig flere av disse som ble voldsomt engasjert i dette stoffet i forhold til vanlig lærestoff. Disse elevene kunne møte opp om ettermiddagen for så å jobbe til langt utpå kvelden med det spesielle arbeid de hadde. I dette opplegget fikk vi med både de svake og de flinke. Ellers kan vi si at en gruppe var mer nøytralt innstilt til dette arbeidet. Når det gjelder samarbeidet så var ikke dette i seg selv vanskelig. Problemet hos oss vår at når planene skulle realiseres, så bevirket arbeidspress og forskjellige ekstra gjøremål at flere lærere etter hvert datt av lasset."

"Når det gjelder selve forarbeidet ut til utarbeidelsen av dette heftet, så ble dette planlagt og satt i verk av læreren. Det gikk forholdsvis lenge før elevene selv begynte å arbeide. I denne fase ble det avkrevd lærere svært mye ekstra arbeid. Dette arbeidet ville man normalt ha sluppet unna dersom man hadde benyttet et tradisjonelt, lærebokpreget opplegg.

"I forbindelse med utarbeidelsen av dette temaheftet, så har vi fått bruk for alle typer arbeidsmåter og teknikker. Opplegget har dessuten vært spredd mer eller mindre over hele skoleåret, og vi har benyttet timer fra forskjellige fag, men primært fra samfunnsfagene."

I den påfølgende diskusjonen ble det understreket at det hadde vært mulig å gjennomføre slikt opplegg fordi klassen hadde vært relativt liten. Det hadde vært greit å tå hele klassen med seg inn til Svolve for å oppsøke Lofotpostens arkiver. Verre ville det ha vært dersom en hadde en klasse på tretti elever. Det ble fra salen understreket at med en stor klasse ville det overhode ikke la seg gjennomføre å drive med arbeid i denne stil. Det gikk også fram av diskusjonen at klassestørrelse og arbeidsmåte måtte sees i nær sammenheng. Dersom klassen var stor, hadde over tjue elever, ville det være svært vanskelig å drive en gruppeorientert undervisning. Dess mindre klassen var, dessto lettere ville det være å drive mer individuelt og gruppepreget undervisning.

REFERAT FRA GRUPPEDRØFTINGENE

Debatt om resursboka gruppe en

"For oss har det vært vanskelig å komme fram til en eksakt løsning av spørsmålet om hvilde resursser som bør være med i resursboka. Vi har likevel forsøkt å skissere noen synspunkter angående dette: Først og fremst er vi blitt enige om at det absolutt bør være ei resursbok. Dette med elevoppgaver ferdige oppgaver til bruki i klassen, har stått meget sentralt i diskusjonen. Når det gjelder AV-midler så er også dette en klar mangel og vi finner stort behov for å få utviklet mange

gode og mer lokaltilpassede AV-midler. Når det gjelder de resursser som vi har i lokalmiljøet, så bør disse resurssene på en eller annen måte få en kartlegging og generell beskrivelse av hvordan de kan utnytted på best mulig måte. Når det gjelder gode kart over Lofoten og de enkelte distrikter, så har dette vært en stor mangelvare hittil. Vårt ønske er derfor at resursboka kan forsøke å bedre denne situasjonen ved at det skaffes til veie gode kart over de lokale omgivelser. Videre mener vi at det bør utarbeides en lærerguide, der nye lærere som kommer til skolen kan få en oversiktlig orientering om hva lokal eller nærmiljøundervisningen i prinsippet går ut på. Videre bør de få en konkret oversikt over de arbeider og erfaringer som hittil er gjort ved skolen. I denne forbindelse vil det også være viktig at de nye lærerne får konkrete henvisninger hvor de kan finne stoff og hva som finnes av stoff på dette området. Leirskolebesøk vil være en viktig faktor i denne forbindelse, og vi kan f.eks. peke på at det vil være vesentlig å gi nye lærere opplysninger om hvor slike leirskoler forefinnes. Når det gjelder lærerkoler, så kan vi ta som eksempel Knutemarka leirskole. Der kan f.eks. skoleklasser fra to eller flere forskjellige skoler møtes og høste erfaringer om denne undervisning. Når det gjelder denne resursbokas form, så vil det være en ide, tror vi, at en person i hver kommune fikk nedsatt lesetid for å ha spesielt ansvar for lokalmiljøundervisningen. Denne personen kunne da f.eks. ha som en av oppgavene å åjurføre og fylle inn i denne resursboka nye erfaringer nye opplysninger. Vi tenker f.eks. på slikt som ekstrakter av rapporter fra skolene fra hvert år om hva som er gjort. I den orienteringen som ble gitt fra Flaggstad skole, ble det pekt på verdien av å utarbeide en oversiktsliste eller forslag til hvordan Lofotstoffet kunne integreres på forskjellige årstrinn og i de forskjellige fag. Resursboka anbefales å få en slik liste. Denne listen vil selvsagt få en foreløpig karakter nå i startfasen, men denne foreløpige listen vil likevel kunne ha stor verdi og praktisk nytte, tror vi.

GRUPPE TO

Prinsipielt har vi kommet fram til at resursboka må ta sitt utgangspunkt i artikkelsamlinger. Vi tror også at det må kunne være en god ide at resursboka inndeles etter samme mønster som artikkelsamlinga. Det vil være viktig å få en konkret oppstilling av suppleringsstoff og annet kildemateriale i denne resursboka. Vi tenker i denne forbindelse på

å få lokalisert det kildematerialet som lå til grunn for de enkelte artikler som forfatterne har skrevet. Vi kom også fram til at det var svært viktig å få med mange elevoppgaver mange typer elevoppgaver tilpasset forskjellige elevnivåer. Vi har skissert som eksempel teoretiske oppgaver praktiske individuelle og gruppe-orienterte oppgaver. Vi er også kommet fram til at resursboka må inneholde en orientering om det vi kan kalle resursmateriale, f.eks. AV-midler.

Gruppe tre

Først av alt ble vi enige om at denne resursboka både skulle brukes av de faste eller relativt faste lærere ved skolen samt de lærere som vi kan kalle gjennomtrekkslærere. Her reiser det seg straks et lite problem. Vi kan spørre, hvem skal vi ta mest hensyn til, de faste lærere eller gjennomtrekkslærerne ved oppbygginga av denne resursboka? I denne sammenheng tror jeg det er viktig å være oppmerksom på at gjennomtrekksgruppa tradisjonelt har vært den største her i Lofoten, men en konkret løsning på dette problemet vil vi ikke komme med. Utforminga av resursboka bør i størst mulig grad være så lokalt tilpasset at den enkelte lærer ved skolen finner resursboka som en konkret hjelp. For å kunne klare dette, må resursboka inneholde til dels detaljerte opplysninger om f.eks. naturresser, miljøresser ved skolene o.s.v. I denne første fase av prosjektet synes vi det vil være naturlig at denne oppgaven tillegges kontaktlæreren ved skolen. Når det gjelder dette med den sentrale resursboka, så har vi valgt å skissere innholdet i fem punkter. Før vi nevner disse punktene, så vil det være greit å understreke at vi synes det vil være viktig å skille mellom en regionalt preget resursbok og det kan kalle skolens egen resursbok.

Punkt 1 en innfortegnelse som viser hva som finnes av stoff og artikler i de enkelte heftene. Punkt to hvilket stoff fra artikkelsamlinga vil det være naturlig å ta med i de forskjellige fag og på de forskjellige klassetrinn. Det bør videre være i henvisning til hjelpelitteratur og spesielle særtrykk som den enkelte eller den enkelte lærer har gjort seg bruk av i arbeidet. I resursboka bør det videre komme fram en type kvalitetsbedømmelse av dette lærestoffet. De nye lærere bør få vite hvilke artikler som egner seg godt til elevselvstendig arbeid o.s.v. Det bør videre være en oversikt over de resurspersoner som finnes på det enkelte sted som Lofotregionen i sin helhet. Punkt tre dette punkt vil etter vår mening være det viktigste for resursbokas vedkommende. Dette punktet skal være en oppsummering om hva som er gjort, om hva som er prøvd, hittil ved den enkelte skole. Vi tenker oss en løsning der en person, f.eks.

kontaktlæreren, sender ut en oversiktsrapport for hvert, og at en eller annen tar seg av dette materialet, redigerer det bearbeider det og får det inn i resursboka. Punkt fire her mener vi at det bør komme en oversikt eller kartlegging av gode ekskursjonsmål i regionen. Når det gjelder dette med ekskursjonsmål, så tenker vi oss hver skole i seg selv kan være et slikt mål. Vi henviser da til tidligere ideer om klassebesøk, og i denne sammenheng tenker vi oss at den skole som får en annenskoleklasse på besøk, lager et lite opplegg med presentasjon av forskjellige sider ved nærmiljøet. På denne måte vil skolen bli et ekskursjonsmål i seg selv. Punkt fem her mener vi at det bør komme inn en oversikt over AV-midler. Denne oversikten bør komme både i det vi kan kalle en regional og en lokal resursbok. Vi tror på ideen om å lage regionale lysbildeserier som er mer tilpasset lokalmiljøet. Kopier av disse lysbildeseriene må da kunne sendes til hver enkel skole, slik at skolen kan oppbevare disse lysbildeseriene til senere bruk. Videre må denne AV-middeloversikten inneholde en fortegnelse over andre AV-midler f.eks. kartverker. I denne forbindelse tror jeg det vil være verdifullt å få en oversikt ifra Statens filmsentral og andre sentrale instanser når det gjelder materiell som kan tilpasses Lofotregionen.

Generelt vil vi understreke at denne resursboka må være enkel å betjene. Den må være en grei oversikt over de forskjellige hjelpemidler som finnes, og den må være slik at den gir lærerne nye ideer og nye impulser til dette arbeidet. Den må ikke bli en overveldende sak av opplysninger og detaljer som vi ikke klarer å finne ut av. Det er bedre at det taper noe i sin enkelhet enn at den skal skremme med sitt store omfang. Prinsippielt må dette være en bok som blir benyttet, og utformingen må være så tiltalende og boka må være så lett betjenelig at den ikke bare blir stående i hylla.

Gruppe fire

Først i boka tenkte vi oss en enkel innledning om hva Lofotprosjektet går ut på. Vi tenker oss en orientering om dette arbeidet som har vært i gang i disse innledende årene. Innledningen tenkes primært å tjene til å gi nye lærere som ikke kjenner til dette arbeidet en hovedoversikt over intensjoner og utført arbeid. Neste punkt tenker vi oss skal være en oversikt over alt supplerende materiell som av plasshensyn og andre hensyn ikke har kommet med i artikkelsamlinga. Vi kan også tenke oss at praktiske elevoppgaver bør komme inn under dette kapittel. En ting som vi mener kan være viktig å få med er enkle kartriss som går an å øyreføre på transparenter til over-headprosjektor.

En avdeling i denne resursboka bør være viet til det vi kan kalle tilleggsstoff. Ved tilleggsstoff tenker vi på f.eks. litteraturlister der ny litteratur om gm Lofotregionen kommer med og at denne listen blir åjurført med jevne mellomrom. Under dette punkt tenker vi også AV-midler og oversikt over det som forefinnes av egnede AV-midler. Gode oppgaver som elever selv har laget mener vi er viktig å få med, forskjellen så vi vel bedre om mer lokalt spesifikk informasjon enn det elevene selv har laget. Under dette punkt tenker vi også at det må komme inn løpende informasjon om det som skjer på den lokale front eller ved den enkelte skole. Når det gjelder rapporter fra skolene, så vil jeg for min egen regning avtyde en mulighet der hver skole utarbeider en kort rapport, og at denne rapporten kommer inn under bokas innledende kapittel. Når det gjelder selve utformingen, så mener vi at en god løsning kan være å gi den form som ringperm, slik at det vil være greit å sette inn supplerende opplysninger og henvisninger. Til slutt kom vi fram til at tabeller lister arbeidsoppgaver AV-midler og lignende bør følges av en kort metodisk kommentar av vedkommende som har utarbeidet forslaget eller ideen. Når det gjelder å få løpende informasjon om det arbeid som blir utført i den enkelte skole og om konkrete opplegg, så har vi ikke funnet noen standardløsning på dette problem. Imidlertid tenker vi oss at det i prinsippet må gå an på en eller annen måte å finne fram til en løsning der de andre skolene får løpende informasjon om det arbeid som ble gjort ved de andre skoler og som kan tenkes å ha interesse utover denne skolen. Det måtte kunne gå an at hver skole sto som formidlingsentral til det de hadde av arbeider. Problemet her er å la de andre skolene få kjennskap til hva som forefinnes. Dette er et problem som vi håper kan løses gjennom bl.a. resursboka.

Gruppe fem

Når det gjelder resursboka, så har vi kommet fram til det de andre gruppene har skissert i store trekk. Vi har notert slike stikkbødd som gode arbeidsoppgaver, samlinger og henvisninger til AV-midler, litteraturhenvisninger m.v. Når det gjelder punktet ekskursjonsforslag, så har vi spesielt påpekt verdien av å innlede et samarbeid med Tromsø museum. Vi håper å kunne få en oversikt over hvor det foregår utgravninger, og at vi ved senere anledninger eventuelt kan få høve til å være med på disse i den utstrekning det praktisk lar seg gjennomføre. En ting som kanskje ikke er nevnt i noen særlig grad i denne forbindelse er det vi har kalt tips og ideer til hvordan vi kan gå ut i samfunnet. Vi tenker i denne forbindelse på forslag til hvorkan elever f.eks. kan møtes med eldre personer og får

dra nytte av de enorme kunnskaper de sitter inne med om nærmiljøet. Vi er også et konkret forslag om at det må komme med oversikt over bygdehistorier og bygdebøker.

Vi tenker oss også at det må gå an å få inn ressursboka en oversikt over aviser som finnes i regionen, om vanlige aviser om bygdeaviser om skoleaviser. Vi tror også at det er viktig å få med en oversikt over generalplanutvalgene. Disse utvalgene har jo et enormt kildemateriale å øke av, og dersom vi kunne få del i dette i disse kildene, ville arbeidet langt på vei være styrket.

Klipp fra plenumsdebatten om ressursboka.

Som første tema for debatten ble spørsmålet om sammensetning av redaksjonskomité for ressursboka tatt opp. Representanten fra Svolvær ungdomskole understreket at hun syntes det var naturlig at vi i Lofotgruppen i samarbeid med noen av lærerne som har vært med i dette arbeidet kom sammen for å forsøke å redigere en første utgave av ressursboka. Det viste seg å være stor enighet om at en slik sammensetting syntes å være den beste. Det ble også pekt på at det ville være naturlig å trekke inn flere og flere personer etterhvert man hadde behov for dette. utover den tapte redaksjonsgruppen. Sentralt her måtte det være at denne redaksjonsgruppen ikke ble for stor og tungrådd slik at deltakerne kunne møtes på kortest mulig varsel og snarest mulig på høstparten for skissere den videre framdriftsplan. Det ble også understreket at det hastet med å få ut en første utgave av ressursboka. Helst burde det foreligge et eller annet ferdig eller halvferdig rundt jul. Marit Lund Hårseide understreket at stoff som skulle inn i ressursboka i størst mulig utstrekning måtte være basert på det som var realistisk gjennomført gjennomførbart. Det ville ikke nytte og sette opp et skreddersydd, flott program dersom ikke maktet å gjøre seg nytte av dette. Det ressursboka på denne måten ville tape i det en kan kalle ytre utseende, ville en vinne tilbake ved at det som sto der var praktisk brukbart. Marit Lund Håreide sa bl.a. : " Det som skal være med enten det er i form av ideer, forslag eller ferdige programmer, må være basert på direkte erfaring og gjennomprøvd konkret før vi tar det med i ressursboka."

Videre i debatten kom det fram et synspunkt om at denne komitéen måtte jobbe kontinuerlig. Komitéen måtte ha en framgangsmåte der det ville være mulig å snappe opp nye ting i forhold som dukket opp underveis og som viste seg å være riktige for arbeidet.

Det ble stilt spørsmål fra Marit Lund Hårseide om det var meningen at denne ressursboka skulle utarbeides i fiks ferdig form fra starten av, eller om denne mer skulle betraktes som et prøveeksemplar i første omgang. Torstein Nærbøe fra Kabelvåg, mente at det ville være vanskelig i første omgang å finne fram til et ferdig produkt. Arbeidet med Lofotstoffet i sin karakter var slik at det ville være vanskelig å komme fram til noe ferdig produkt, og da spesielt i denne første fase. Redaksjonskomiteén måtte derfor, etter hans mening, arbeide etter et program der det var mulig å forandre på de ting som allerede var satt opp som første utkast. Karl Jan Solstad var enig i det sistnevnte, og understreket at det var nødvendig å komme fram til en endelig form gjennom først en slags prøveform eller prøveballong. Dersom det så viste seg at denne første prøveballongen hadde en brukbar form, så ville det være greit å basere den endelige utgaven på denne. Dersom det imidlertid viste seg at det hadde liten nytteverdi, ville det være naturlig å forsøke en annen form neste gang. Sistnevnte som hadde ordet trodde også det ville være lurt dersom en maktet å få istand et første prøveeksemplar av denne ressursboka henimot juletider. I og med dette vil en da ha mulighet til å utprøve formen. Da ville en ha muligheter til å få reaksjoner som gikk direkte på formen eller mønsteret. Han mente videre at det var viktig og skille mellom formen og innholdet. Det gikk selvsagt ikke ann å finne fram til en ressursbok på det nåværende stadium som var ferdig i sitt innhold, til det var dette arbeidet kommet altfor kort. Derimot, mente han, at det ville vært mulig å finne fram til en endelig, eller mere eller mindre endelig form på boka. Marit Lund Hårseide mente at det var en ideel tanke å lage denne ressursboka slik at det var muligheter til å la hver skolesupplere med lokalt stoff. Hun var likevel pessimistisk med hensyn til denne tanke. Hun trodde at det realistiske var og kunne regne med at ressursboka ble supplert i et eller to år framover og så var det slutt. Ingrid Arctander mente at det måtte komme istand en ordning så fort som mulig der supplerendesstoff til artikkelsamlingen ble sendt ut som stensiler til skolene. Skolene kunne da sette dette stoffet inn i ringpermer, og systematisere det så godt som det lot seg gjøre. Etterhvert kunne dette stoffet være med å danne rammen for utarbeidelsen av ressursboka. Hun påpekte at det var viktig at dette supplerende stoffet, tabeller, lister osv., kom med så snart som mulig dersom det skulle bli full effekt av selve artiklene. Hun understreket likevel at den endelige utgaven måtte

være slik at den kunne suppleres. Ting ble foreldret, og det ville være nødvendig å ta dette ut og supplere det med annet. Asle Høgmo mente at det ville være vanskelig her og nå å løse dette problemet. Vi kunne ikke her og nå finne en endelig form på ressursboka, mente han. Derimot sa han, ville det være rimelig å anta at løsningene på hvordan denne boka skulle komme til å se ut, både når det gjaldt form og innhold, måtte finnes underveis i selve prosessen. Elisabeth Nilsen fra skoledirektørens kontor i Bodø, støttet tanken om å la denne ressursboka komme i ringbokform, i alle fall i første utgave. Hun mente at det spesielt i denne første fase var viktig og supplere og forandre og revidere stoffet og formen. Hun påpekte videre at det ville være et viktig og vanskelig arbeid å finne den riktige inndeling. Både Asle Høgmo og Ingrid Arctander var enig om at denne ressursboka måtte bli en slags kromtapp i utarbeidelsen av nytt lærestoff, og den bok som bandt de forskjellige artikler i artikkelsamlingen sammen. Ingrid Arctander stilte bl.a. følgende spørsmål: "Når jeg får disse lofotbøkene i hendene og skal bruke dem, hva vil jeg da først og framst savne? For det første vil jeg ha behov for å få noen av de arbeidsoppgavene som var nevnt tidligere. Jeg ville også gjerne vite om hvilke slides-serier som forelå og hvor disse kunne hentes. Videre ville jeg se det som en plikt og oppgave å informere andre, spesielt nye lærere, ved skolen om dette Lofotprosjektet. I dette arbeidet ville jeg savne en innledning med en enkel beskrivelse av Lofotprosjektet og arbeidet med lokal- og regionalstoffet i skolen. Jeg ville også sette pris på en kort metodisk kommentar til hver artikkel."

Flere som hadde innlegg i debatten mente at vi måtte se denne ressursboka i nær sammenheng med kontaktlærerfunksjonen. Det var svært viktig for arbeidet med ressursboka at en person ved hver skole fikk et spesielt ansvar for å sende inn stoff til denne redaksjonskomiteen eller på annen måte gi tips om hva skolen drev med, og som kunne være av generell nytte og verdi. Torstein Nærbø stilte spørsmål om hvordan denne kontakten mellom skolene og redaksjonskomiteen skulle etableres. Nærbø sitt spørsmål må sies å være sentralt, men en fikk ikke gjennom debatten noen endelig klarhet i hvordan relasjonen skole/ressursbokkomite skulle være. Bjørn Solberg mente at vi ikke her og nå kunne løse ressursboka slik som den skulle være i sin endelige form. Han foreslo derfor at vi måtte starte med å nedsette en redaksjonskomite. Denne komiteen måtte så snart som mulig begynne sitt virke. Og, understreket Solberg, når denne komiteen først var i gang, så var også arbeidet med ressursboka i gang. De enkelte konkrete løsninger måtte komme

som resultat av arbeid underveis. Gjennom å forsøke seg fram, gjennom å utprøve de forskjellige muligheter, gjennom å løse de mange enkeltstående hindringer ville resultatene gradvis framkomme. Ressursboka, mente Solberg, var allerede i gang i og med dette seminaret.

Det ble diskutert mye og lenge om sammensetning av denne redaksjonskomiteen. Men en fant det ikke riktig på det nåværende stadium å nedsette en endelig komite. Likevel fant en fram til at denne komiteen måtte være sammensatt slik at det ble en faglig og geografisk spredning. Denne komiteen ville da kunne ha mulighet til å ta kontakter med folk som hadde spesielle ferdigheter og kunnskaper og som kunne være viktige ressurspersoner. Som en generell løsning på sammensetningen av komite, ble det foreslått at brukersiden måtte bli sterkt representert. Asle Høgmo understreket bl.a. at fagkunnskapen hadde man på mange måter i og med artikkelforfatterne. Viktigere for denne ressursboka var det etter hans mening å få med personer som hadde gjennomprøvet dette stoffet i praktisk arbeid i klassene.

Kjære kontaktlærer!

27. 5. -76

Takk for sist! Nå skulle vel alle ha fått "Idéheftet" tilsendt, og de fleste har vel forhåpentligvis brukt noe av stoffet eller i alle fall tittet og bladd litt "hist og pist".

Nå er planen å få inn så mange reaksjoner som mulig, høre hva dere som har brukt ideene "i praksis", mener. Vi har drøftet problemet med å få inn reaksjoner og synspunkter på heftet med noen av dere, og har kommet fram til følgende: Vi her i Tromsø utarbeider en momentliste som dere får tilsendt. I samarbeid med de lærerne som har brukt heftet i undervisningen eller vurdert kvaliteten på annet vis former dere ut en kort "rapport". I tillegg ber vi om en kort redegjørelse for arbeidet med "Lofotprosjektet" generelt inneværende år. Vi tenker å få i stand et 2-dagers seminar (på Gravdal?) hvor lærere fra hver av de deltagende skoler møtes til utveksling av erfaringer generelt og i fellesskap blir enige om evt. endringer og modifikasjoner av "Idéheftet".

Vi må vel også ha en tidsfrist på innsending av rapportene? Skal vi si at vi må ha disse så snart som mulig og senest 15. - 20. mai? Håper dette ikke er å "plage" dere for mye i eksamensinnspurten og all viraken i innspurten for øvrig.

Nærmere opplysninger om seminaret sendes i eget brev så snart som mulig.

Beste hilsen

Tom Tiller
Tom Tiller

P.S. Husk at stikkordene i momentlista bare er ment som tips og ideer. Det er selvsagt ikke meninger at dere skal følge denne lista slavisk.

Vedlegg! Momentliste til rapport.

Tromsø, 30. april 1976

Kjære kontaktlærere!

Nå har vi (endelig) funnet møtested for vårt "Lofotseminar". Dessverre var det "trangt om plassen" på Fiskarfangskolen på Gravdal og vi har derfor bestemt oss for:

Sted Knutemarka Leirskole, (utenfor Svolvær)

Vi bor sammen på hytter. Noen hytter tar 5 personer, andre 8. Dere trenger bare ta med personlige ting, (altså ikke sovepose og håndklær).

Tid Lørdag 29. og søndag 30. mai.

Vi har valgt Knutemarka av flere grunner:

- a) relativt billig
- b) dere lærere blir kjent med leirskolen
- c) Gode muligheter for sosialt samvær i "storhytta" med peisvarme, sang og musikk (som vi vel klarer å besørge selv).

takere De som har arbeidet med "lofotstoffet" og er interessert i å bidra med synspunkter for vurdering av videreutforming av "Idéheftet".

elding Antall deltakere fra hver skole, navn på deltakere, må være "oss i hende" snarest og senest innen torsdag 6. mai.
Husk oversikt: Hvor mange må overnatte når tid. Vi skal ta telefonisk kontakt med dere snarest.

Program følger senere.

Alle utgifter for reise og opphold blir dekt.

Med vennlig hilsen
for Lofotprosjektet

Tom Tiller
Tom Tiller

PROGRAM FOR "IDEBOKSEMINARET" 29. og 30. MAI 1976

Lørdag 29. mai

0800 - 0900

Frokost

0915 - 1015

Innledning. Orientering fra prosjektgruppen om virksomheten dette året.

1030 - 1230

Orientering fra Kontaktlærerne ved de deltakende skoler om virksomheten inneværende år.
Diskusjon.

1230 - 1330

Lunsj.

1330 - 1430

Antologien - Nødvendige endringer, justeringer, tillegg.
Innledning - diskusjon.

1430 - 1800

Arbeid i grupper.
Tema: Den videre utvikling av Idéheftet.
Plenumsdiskusjon.

1800

Middag

2000

Hyggestund i "Storstua".

P.S. Hvis det er mulig, ta med "fraktbare" instrumenter, et dikt, en morsom historie m.m.