



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnskunnskap og lærerutdanning

Undervisning i lokalsamfunnet – ressurs eller byrde for lærer?

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til læreplanens oppfordring til bruk av lokalsamfunnet

Sondre Jacobsen

Masteroppgave i Lærerutdanning, 5. - 10. Trinn

Mai 2018



Sammendrag

Utgangspunktet for dette prosjektet var en læreplananalyse for å avdekke det kompetansemålet som mest direkte går på bruk av lokalsamfunnet i geografidelen i samfunnsfagundervisningen. Denne masteroppgaven tar for seg følgende problemstilling: *Hvordan forholder samfunnsfaglærere i ungdomsskolen seg til kompetansemålet om at elevene skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet?*

For en best mulig besvarelse av overnevnte problemstilling ble det dannet to forskningsspørsmål:

- *Hvilke forutsetninger opplever samfunnsfaglærere ligger til grunne for å bruke lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?*
- *Hvordan løser samfunnsfaglærere læreplanens mål om å utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet?*

I undersøkelsen ble det benyttet en kvalitativ fenomenologisk metode hvor seks samfunnsfaglærere som underviser på ungdomstrinnet stilte til et semistrukturert intervju. I oppgavens gang har jeg beveget meg mot det brede hvor lokalsamfunnet generelt i samfunnsfagundervisningen har stått i fokus, for så å sentrere meg inn mot oppgavens problemstilling.

Funnene gjort i prosjektet viser at utvalget samfunnsfaglærere verdsetter bruk av lokalsamfunnet i geografidelen i samfunnsfaget. De vurderer det aktuelle kompetansemålet som et nyttig, men et bredt kompetansemål som fører med seg fordeler med tanke på variasjon i undervisningens innhold, i tillegg til rammene rundt gjennomføringen. Bakdelen er utfordringer knyttet til tid og økonomi. Ofte ønsker lærerne å dekke dette målet gjennom prosjektarbeid eller ekskursjoner, men få skoletimer og lite penger til rådighet kan gjøre dette utfordrende. Dette er altså et komplekst tema. Likevel virker lærerne å være løsningsorienterte på dette området.

Forord

Arbeidet med å ferdigstille masteroppgaven markerer avslutningen på min tid som student ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Det har vært en prosess som til tider har vært krevende, men som også har vært veldig lærerik. Gjennom dette arbeidet har jeg fått støtte fra flere hold, og disse fortjener en takk.

Først vil jeg takke alle mine seks informanter som i en travel hverdag tok seg tid til å bidra i masterprosjektet mitt.

Jeg vil også takke min veileder Ingrid Marie Kielland for gode råd i startfasen av prosjektet, og god veiledning når jeg har stått litt fast underveis i arbeidet.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring underveis når veien frem til et ferdig produkt har virket lang. Og til mine medstudenter; takk for fem fine år på lektorutdanninga!

Tromsø, Mai 2018

Sondre Jacobsen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1. PROBLEMSTILLING	2
1.2. OPPGAVENS OPPBYGNING.....	3
2. SKOLEFAGET SAMFUNNSFAG	5
2.1. GEOGRAFIDELENS LEGITIMERING	5
2.2. LOKALSAMFUNNET I UNDERVISNING	7
2.3. IDENTITETSSKAPING I SAMFUNNSFAGET	8
3. TEORETISK RAMMEVERK.....	11
3.1. SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	11
3.1.1. <i>Lev Vygotsky</i>	12
3.2. LEARNING BY DOING	13
3.3. KUNNSKAPSLØFTET K06	14
3.3.1. <i>Læreplan i samfunnsfag</i>	15
3.4. GOODLADS FEM LÆREPLANNIVÅER	16
3.5. LÆREPLANENS FUNKSJONER	17
3.6. FOKUS PÅ LOKALSAMFUNN I TIDLIGERE LÆREPLANER.....	17
4. STRATEGI FOR PROSJEKTGJENNOMFØRING	19
4.1. FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	19
5. METODE.....	21
5.1. VALG AV METODE.....	21
5.1.1. <i>Semistrukturert intervju</i>	22
5.1.2. <i>Utvalg</i>	23
5.1.3. <i>Tilgang til feltet</i>	24
5.1.4. <i>Presentasjon av informantene</i>	24
5.1.5. <i>Gjennomføring av intervju</i>	25
5.1.6. <i>Transkribering</i>	27
5.1.7. <i>Koding og kategorisering</i>	27
5.2. PROSJEKTETS TROVERDIGHET	29
5.2.1. <i>Reliabilitet</i>	29
5.2.2. <i>Validitet</i>	30
5.2.3. <i>Forskningsetiske overveielser</i>	31

6. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE	33
6.1. FORUTSETNINGER.....	33
6.1.1. <i>Kjennskap og tilknytning til stedet</i>	<i>33</i>
6.1.2. <i>Styringsdokumenter i dagens skole.....</i>	<i>36</i>
6.1.3. <i>Ressurser</i>	<i>40</i>
6.2. LOKALSAMFUNNET SOM LÆRINGSRESSURS	45
6.2.1. <i>Hvordan forholder lærerne seg til lokalsamfunnet som læringsressurs?</i>	<i>45</i>
6.2.2. <i>Lærernes tanker rundt det aktuelle kompetansemålet.....</i>	<i>48</i>
6.2.3. <i>Eksempler på gjennomføring av undervisning knyttet til det aktuelle kompetansemålet.....</i>	<i>51</i>
7. AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	55
8. LITTERATURLISTE	59
9. ELEKTRONISKE KILDER.....	61
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	I
VEDLEGG 2: INVITASJON TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT	II
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA (NSD)	IV
VEDLEGG 4: TILBAKEMELDING PÅ FORESPØRSEL PÅ ENDRING AV PROBLEMSTILLING	VII

1. Innledning

Undervisning flyttet ut av klasserommet for å benytte seg av lokalsamfunnets ressurser er noe som har lange tradisjoner i samfunnsfagundervisningen. Å bruke lokalsamfunnet aktivt i samfunnsfagundervisningen kan bidra til å gjøre den mer virkelighetsnær og konkret for elevene.

Som lærer har man overordnede dokumenter som skaper rammer for den undervisningen man gjennomfører. Opplæringsloven beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele grunnskoleopplæringen, mens læreplanverket Kunnskapsløftet K06 består av en generell del og fagvise læreplaner som legger rammer for innholdet i undervisningen.

Jeg fant ut tidlig i mitt studieløp at det er i samfunnsfaget jeg vil gjøre min forskning og skrive min masteroppgave. I min oppvekst har jeg gått på en distriktskole hvor lærerne brukte lokalsamfunnet aktivt i undervisningen, ikke bare i samfunnsfag, men også naturfag og kroppsøving for å nevne noen fag. Jeg har med det selv fått opplevd den positive effekten lokalsamfunnet kan ha på elever.

Jeg har senere i min tid som student ved Universitetet i Tromsø fått utviklet denne interessen for bruk av lokalsamfunnet gjennom flere praksisperioder hvor jeg har hatt en annen rolle enn tidligere, nemlig som lærerstudent. Jeg har her fått utvidet min horisont når det kommer til bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisninga, noe som har gitt meg nye ideer og tanker, samt gjort at jeg har fått sett hvor mange muligheter som ligger til rette for læring i lokalsamfunnet.

Gjennom mine studier har jeg vært innom mange ulike felt, men det er geografifaget som har fanget min interesse sterkest. Geografi som fag på universitetet er noe jeg syntes har vært spennende, og gjennom min studietid har jeg har fått opplevd alt fra å dra på ekskursjon til isbre, til å undersøke mitt hjemsteds geomorfologiske oppbygning, noe som har bidratt til å pirre denne interessen. Samtidig føler jeg at å undervise i geografi i grunnskolen kan bli minst like spennende. Det er så mange muligheter til å gjøre undervisningen utrolig spennende og interessant for elevene!

Alle skoler befinner seg i et lokalsamfunn, dog med ulikt innhold. Noen skoler ligger i en bykjerne, mens noen har skog og mark rett utenfor skolegården. Er det slik at man på distriktskoler er flinkere å benytte seg av lokalsamfunnet enn i byskoler? Hvor mye har lærernes interesse for feltet å si? Det er mange interessante spørsmål man kan stille seg.

Bruk av det lokale i geografiundervisninga har stått sterkt over lengre tid, men tross dette er det ikke utbredt forskning på dette feltet. De relativt få studiene som er gjort på feltet har jeg brukt som inspirasjon til mitt prosjekt.

På bakgrunn av mine erfaringer fra både egen skolegang og praksis valgte jeg å sikte meg inn på å gjennomføre et prosjekt hvor hensikten var å undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til lokalsamfunnet som undervisningsressurs i geografidelen av samfunnsfagundervisningen.

1.1. Problemstilling

Jeg ser på lærerplanen i samfunnsfag som utgangspunktet for all undervisning i faget. Enkelte mål kan være konkrete, mens andre er vide og åpne. Dette fører til at man som lærer har relativt frie tøyler som utgangspunkt i planleggingen. Derfor var det naturlig å foreta en analyse av læreplanen for samfunnsfaget etter 10. trinn og velge ut det målet som i størst grad appellerer til direkte bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen.

Kompetansemålet jeg ser på som mest relevant i denne sammenheng er;

”eleven skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet”(Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Dette er et vidt kompetansemål på mange måter. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forholder seg til dette. Med dette som bakteppe vil problemstillingen for oppgaven være:

- Hvordan forholder samfunnsfaglærere i ungdomsskolen seg til kompetansemålet om at elevene skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet?

For å dekke bredden i overnevnte problemstilling bringer med seg har jeg valgt å undersøke dette gjennom to forskningsspørsmål. De lyder som følger:

- Hvilke forutsetninger opplever samfunnsfaglærere ligger til grunne for å bruke lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?

- Hvordan løser samfunnsfaglærere læreplanens mål om å utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet?

I dette prosjektet ønsket jeg altså å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til overnevnte kompetansemål, hvilke fordeler og hindringer de ser knyttet til dette, og jeg ønsket å få et innblikk i hvordan de ulike lærerne velger å løse dette kompetansemålet i

praksis. Gjennom å intervju seks samfunnsfaglærere som underviser på ungdomstrinnet var målet å komme frem til en besvarelse på hvordan de aktuelle lærerne forholder seg til dette kompetansemålet. Erfaringsmessig er det ofte et spørsmål knyttet til ressurser når det er snakk om bruk av lokalsamfunnet i skolen. Derfor ønsket jeg også å få klarhet i hvilke forutsetninger lærerne opplever må ligge til grunne ved bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen, i tillegg deres holdning til bruk av lokalsamfunnet i undervisningen, samt eksempler på undervisning knyttet til det aktuelle kompetansemålet.

1.2. Oppgavens oppbygning

Fokuset i oppgaven vil flytte seg mot det vide perspektivet hvor bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen står i fokus, for så å sentrere seg inn mot problemstillingen. Jeg vil først i oppgaven ta for meg relevant teori jeg har plukket ut for å belyse empirien i min oppgave. Først teori knyttet til skolefaget samfunnsfag i kapittel 2, da med fokus på geografidelen. Deretter vil jeg fokusere på pedagogisk – og læreplanfokuseret teori i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg presentere oppgavens forskningsstrategi, før jeg i kapittel 5 vil jeg gjøre rede for de metodene jeg har benyttet meg for å samle empiri til prosjektet. I kapittel 6 presenterer og analyserer funn knyttet til forutsetninger. Underkapittel 6.1 tar for seg forutsetningene lærerne opplever å ligge til grunne, mens underkapittel 6.2 tar for seg hvordan lærerne vurderer lokalsamfunnet som læringsressurs. Disse underkapitlene er kategorisert likt med oppgavens to forskningsspørsmål. Dette for å svare best mulig på problemstillingen for oppgaven.

Jeg har valgt å presentere og analysere funnene mine sammen. Dette for at det som leser skal være enklere å orientere seg i teksten, samt at en fortgående analyse tett på funnene kan bidra til å skape nærhet til det som forskes på for leseren.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hva jeg gjennom mitt forskningsprosjekt har funnet ut, samt svare på oppgavens problemstilling.

2. Skolefaget samfunnsfag

I Kunnskapsløftet K06 er det fastsatt et bestemt antall timer det fagvis skal undervises i. Dette tallet er et minstetall, noe som vil si at dette er et minimum antall timer som det skal undervises i. Likevel har skoleeier muligheten til å omdisponere 5 prosent av timene i et fag til andre fag (Udir, 2017a).

Ser man på fag- og timefordelingen for 8-10. trinn skoleåret 2017-2018 finner man at samfunnsfaget, likt med naturfag, er det tredje største faget med sine 249 timer. Kun matematikk med sine 313 timer og norsk med sine 398 timer har flere timer fordelt (Ibid). Samfunnsfaget på ungdomstrinnet er et sammensatt fag som består av fire hoveddeler; utforskeren, historie, samfunnskunnskap og geografi. Dette gjør skolefaget samfunnsfag til et meget bredt fag, noe som er viktig å ta med når man tar samfunnsfagets posisjon i betraktning.

På ungdomstrinnet undervises det fra to til tre skoletimer samfunnsfag per uke. Ser man på disse tallene med fokus på geografidelen, som er en av fire hoveddeler i samfunnsfaget, ser man at det knapt er én skoletime undervisning gjennomsnittlig per uke fordelt på de ulike delene. Mikkelsen (2015, s. 19) trekker frem at når det undervises i geografi på ungdomsskolen er det ofte lagt opp til gruppearbeid og prosjekter som gjør at slår sammen flere timer geografiundervisning i bolker på fire til seks timer i uka. Deretter kan det bli uker med mindre eller ingen geografiundervisning.

2.1. Geografidelens legitimering

På ungdomsskolen består som sagt læreplanen for samfunnsfaget av fire overordnede emner; *utforskeren, historie, samfunnskunnskap og geografi* som alle skal implementeres i undervisningen. Så hvorfor skal man det undervises i geografi i den norske skolen? Grunnen er så enkel som at det står i læreplanen at det skal undervises i, og faget det skal skje gjennom er samfunnsfaget. Å svare på hvorfor geografi er et fag i skolen er noe mer komplisert å finne et entydig svar på. Mikkelsen (1994) beskriver dagens skolegeografi som et fag som tar høyde for å utforske, beskrive og forklare livsbetingelser, livsmuligheter og levekår for mennesker. Mikkelsen og Sætre (2015, s. 28) beskriver geografidelen i samfunnsfaget ved å trekke frem tre hovedpunkter:

- Det er det eneste faget som gir elevene mulighet til å belyse, forklare og forstå menneskers liv og virke med bakgrunn i både natur- og samfunnsforhold.

- Det er et nødvendig allmenndannende fag som orienterer elevene om steder, fenomener og prosesser i det geografiske rom.
- Det er et fag som gir elevene aktuelt bakgrunnsstoff for meningsdannelse om viktige demokratiske spørsmål.

Haubrich (1992) i (Mikkelsen og Sætre, 2015 s. 30) begrunner legitimeringen av geografidelen i samfunnsfaget gjennom å ta utgangspunkt i de stadig økende utfordringene vår verden står overfor, både lokalt, nasjonalt og ikke minst internasjonalt. Skolefaget geografi er altså både et dannelsesfag og viktig sett i et utviklingsperspektiv.

Når det gjelder fremtiden til geografidelen i samfunnsfaget er det endringer på gang. Arbeidet med en fornyelse av den gjeldende læreplanen startet i 2017 og er i skrivende stund, 14. Januar 2018 fortsatt under utvikling. I følge Udirs tidsramme er målet at de reviderte læreplanene skal tas i bruk i år 2020 (Udir, 2017b). Før det skal skolene ha et år på å forberede seg på endringene.

En fornyelse skal styrke elevenes dybdelæring og forståelse (Ibid). Dagens fag forblir uendret, men innholdet i læreplanen skal fornyes. Den nye læreplanen skal legge mer vekt på kjerneelementer og dybdelæring. Kjerneelementer er det elevene må lære for å kunne mestre faget og er det viktigste innholdet elevene skal lære i skolen (Ibid). Et større fokus på dybdelæring vil si at elevene skal lære og bygge kompetanse over tid, og at elevene gradvis utvikler sin forståelse.

En fornyelse av læreplanen i samfunnsfag har ført til at det har vært en diskusjon gående. Ettersom det legges mer vekt på dybdelæring må innholdet komprimeres og man må prioritere tøffere. Et utkast til fagfornyelsen av læreplanen i samfunnsfag viser en nedprioritering av geografi-innholdet for samfunnsfaget i grunnskolen, noe som har skapt reaksjoner og diskusjon rundt geografidelens rolle i grunnskolen. Diskusjonen for geografidelens fremtid er interessant, men den er fortsatt fersk. Det er også verdt å nevne at det den 1. September 2017 ble fastsatt en ny generell del av læreplanen, men at den skal oppdateres i forbindelse med fagfornyelsene. Det vil si at eksakt dato for implementering ikke er fastsatt. Med dette som begrunnelse har jeg valgt å konsentrere meg om den gjeldende generelle delen av læreplanen i min oppgave.

2.2. Lokalsamfunnet i undervisning

I et menneskets oppvekst vil man først gjøre seg kjent med stedene og samfunnet rundt seg, for å så utvide sin horisont. Det er en helt naturlig progresjon. En slik progresjon kan man også bruke i skolesammenheng ved å ta i bruk det nære og lokale slik at elevene får førstehåndserfaringer, for så å knytte det til større sammenhenger.

Å bruke lokalsamfunnet i skoleundervisning har røtter langt tilbake i tid. Allerede på 1870-tallet oppfordret Francis W. Parker lærere til å benytte seg av mulighetene utenfor klasserommet. Ingenting burde undervises isolert, men heller forsøke koble skolekunnskapen opp mot det elevene hadde rundt seg i lokalsamfunnet (Frøyland, 2010, s. 127). Gjennom å gjøre det vil elevenes konteksterfaringer bli rikere. I Bjørklunds doktorgradsavhandling fra 2008 (Ibid, s. 128) skilles det mellom to typer kunnskaper; *eksplisitt* og *implisitt* kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen er den kunnskapen som kan settes ord på og som vi er bevisst. Slik kunnskap blir som oftest tillært i klasserommet. Den implisitte kunnskapen, også kalt taus kunnskap eller erfaringsbasert kunnskap, er koblet til helt konkrete situasjoner eller hendelser. For å styrke denne kunnskapen er sammenhengen man lærer i helt avgjørende.

Mikkelsen og Sætre (2015, s. 34-35) omtaler geografidelen i samfunnsfaget som omgivelsesfag nummer én. Bruk av representasjoner fra lokalsamfunnet innad klasserommets fire vegger er et alternativ da ekskursjoner kan være tid- og ressurskrevende. Uavhengig av hvilke undervisningsmetoder man som lærer velger er det grunnleggende i geografien å starte med det rommet hvor eleven kan bruke sine sanser og har kjennskap til. Turner (1975) i Mikkelsen og Sætre (Ibid) fremhever dette med at eleven lærer ved å bevege seg fra gjøring gjennom sansing til symbolisering. Dette kan av mange oppfattes som et lite stikk til den klassiske formidlingsundervisningen gjennom forelesninger og presentasjoner. Mikkelsen og Sætre (Ibid) fremhever dog viktigheten av variasjon i undervisningen. Formidling gjennom gjennom presentasjoner og forelesninger er noe lærere bør beherske, men sett i sammenheng med undervisning om lokalsamfunnet er det viktig at elevene selv får bruke sanser. James Fairgreive (1926, i Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 34) utviklet for nesten hundre år siden et sett med prinsipper for undervisning i geografi, og formulerte dem slik; ”*Fra det kjente til det ukjente, fra det nære til det fjerne, fra det konkrete til det abstrakte*”. Til tross for årene som har gått siden den gang, har de fortsatt gyldighet den dag i dag.

Geografiundervisning er visuell undervisningsform. Derfor vil det være en stor fordel å kunne komme med eksemplifiseringer, både i og utenfor klasserommet, men også utover lærebokas

innhold, skriver Mikkelsen og Sætre, og trekker spesielt frem hver enkelt skoles geografiske læringspotensial (2015, s. 37).

Ved å knytte undervisning til lokalsamfunnet gjennom ekskursjoner og feltarbeid, påpeker Orion og Hofstein (1991, referert i Frøyland, 2010, s. 122) at forarbeidet er viktig. For et godt grunnlag før gjennomføring fremmer de tre områder som er viktig å arbeide med før ekskursjonen eller feltarbeidet settes i gang:

- *Forestillinger om turen*: Vet elevene hvorfor de skal ut av klasserommet, og vet de hvilken tur de skal på og hvilke arbeidsoppgaver de har fått?

- *Forestillinger om lokaliteten*: Vet elevene noe om stedet de skal til?

- *Forestillinger om faglig innhold*: Hvilke faglig kompetanse bør elevene inneha for å forstå og tolke feltarbeidet?

2.3. Identitetsskaping i samfunnsfaget

Identitet er et begrep som kan ha flere betydninger. Det kan dreie seg om likhet og overensstemmelse, men det kan også brukes som et begrep om kjennetegn for hva som er spesielt med ulike enheter, og at vi derfor kan bruke det for å skille oss fra hverandre (Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 43). En annen betydning får identitet når det gjelder å tilhøre. Vi tilhører og identifiserer oss med noe eller noen. Vi indentifiserer oss med mennesker, ting og steder. Ofte kan hjemsted være steder man indentifiserer seg sterkere med da dette er et sted man føler tilhørighet til (Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 44).

Mennesket er et geografisk vesen, og det er en viktig del av våre liv da vi mennesker alltid vil ha en geografisk variabel. Det vil si at vi alltid vil ha en plassering på et bestemt sted i landskapet, hvor enkelte steder vil ha større betydning for oss enn hva andre steder vil ha. Ved å være et geografisk vesen vil det geografiske området rundt påvirke oss, og vi mennesker påvirker det geografiske området vi omgir oss i (Wennevold, 2012). Stedet har en sentral betydning i menneskers liv da det er med på å danne grunnlaget for hvordan man ser seg selv og verdenen rundt seg, enten det er lokalsamfunnet eller det store globale verdenssamfunnet.

Skolen spiller en viktig rolle i formingen av både elever og læreres identitet gjennom sin rolle som sosial og utdannende institusjon. I læreplanens generelle del står det blant annet at skolen skal skape allmenndannende og integrerte mennesker, hvor samarbeid og kjennskap til eget lokalsamfunn trekkes frem (Udir, 2015a).

Bruk av lokalsamfunnets ulike instanser i skolesammenheng er som tidligere nevnt vektlagt

fra øverst hold. Gabrielsen og Fjørtoft (2014) fremmer aktiv bruk lokalsamfunnet i undervisningen, og nevner at det vil gjøre undervisningen mer konkret, praktisk og virkelighetsnær. Å bruke det lokale stedet som utgangspunkt for undervisning vil gi elevene andre opplevelser og erfaringer enn hva en vanligvis ville fått i et klasserom.

Som tidligere nevnt karakteriseres ikke bare mennesker ut i fra sin identitet. Også steder kan karakteriseres ut ifra kjennetegn og særegne trekk. Wiestad (2014) nevner stedet som en geografisk lokalisert plass hvor det finnes mennesker, vaner, minner og kunnskaper som er i stadig forandring. Stedet har mange funksjoner og fremtrer på ulikt vis: det gode og det dårlige sted, det midlertidige sted, det faste sted og det lokale sted. I praksis er det ofte det lokale stedet som sterkest uttrykker denne tilhørigheten vi føler. Fra vi er små barn bygger vi opp et spesielt bånd til det stedet vi vokste opp (Bøe og Knutsen, 2013, s. 41-42).

Dette gjør det lokale stedet til en viktig faktor i undervisningen. Hun eksemplifiserer dette med elevenes engasjement når man tar i bruk fortellinger og historier fra deres eget hjemsted. Det relaterer seg til elevenes følelser og identitet. Ved at kunnskap om deres sted blir gjort til noe meningsfullt, kan deres motivasjon og engasjement for lokalsamfunnet økes.

3. Teoretisk rammeverk

Jeg vil i dette kapittelet presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Innholdet i dette kapittelet skal bidra til å danne et grunnlag for analysen av innsamlet data.

Først vil jeg presentere den sosiokulturelle læringsteorien generelt. Dette er en læringsteori som vektlegger at læring skjer gjennom språklig samhandling og sosial praksis, noe som er relevant for forskningsprosjektets tematikk. Videre vil jeg gå nærmere inn på Vygotskys læringssoner. Jeg vil også trekke inn John Deweys konstruktivistiske teori ”Learning by doing”. Dette er en teori som fremhever det praktiske arbeidet i skolen.

Videre vil jeg se på styringsdokumentene som er mest aktuelle for samfunnsfaglærere; altså kunnskapsløftet K06 og læreplanen i samfunnsfag. Dette vil jeg presentere med et fokus på lokalsamfunnet. Avslutningsvis vil jeg trekke inn Goodlads læreplanteori og læreplanens funksjoner som et grunnlag for analyse av lærernes syn på og holdning til læreplanen, samt hvordan de jobber opp mot den.

3.1. Sosiokulturell læringsteori

Med en sosiokulturell tilnærming til læring vil individets sosiale deltakelse vektlegges (Lillejord mfl. 2013, s.152). Utgangspunktet for sosiokulturell læringsteori bygger på tre forutsetninger som er grunnleggende.

Den første forutsetningen er at mennesker lærer når de deltar i kunnskapsprosesser. Det kan være at man selv gjennomfører en øvelse i stedet for å se på at andre gjør det (Manger mfl. 2013, s. 177).

Den andre forutsetningen er at vi som deltar i en kunnskapsprosess er aktive medskapere av kunnskap. Det kan for eksempel være gjennom aktiv deltakelse i et prosjektarbeid hvor alle bidrar med sin del, for å til slutt kunne sette det sammen til et felles produkt.

Den tredje forutsetningen er en forståelse av at kunnskap kan forandres. Man må altså ha en tro på at kunnskap forandrer seg (Manger mfl. 2013, s. 177-178).

Den sosiokulturelle tilnærmingen baserer seg på en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap hvor teori dannes i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at ulike mennesker kan oppfatte forskjellige fenomener likt (Lillejord mfl. 2013, s. 152-153). Læring kan ses på som en samarbeidsprosess mellom mennesker i en bestemt kontekst. I denne prosessen står kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving og begrepsdannelse sentralt. Læring gjennom samhandling og interaksjon vektlegges i større grad enn individuelle læringsprosesser. (Dysthe, 2001, s.33-34). Utgangspunktet for læring flyttes altså fra det individuelle over mot

det sosiale fellesskapet. Læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv er altså noe som skjer i relasjon til og gjennom deltakelse sammen med andre i sosiale praksiser, kontra individuelle læringsprosesser.

3.1.1. Lev Vygotsky

For Vygotsky var læring en sosialiseringsprosess hvor samspill og handlinger var satt i en kommunikasjonskontekst. Han mente mennesket i hovedsak var avhengig av et sosialt miljø for å utvikle seg og for å lære, ikke bare i skolesammenheng, men også i venneflokken, på fotballaget, eller i andre sosiale omgivelser (Vygotsky, 2012, s. 28-29). Menneskene rundt barnet, eleven eller studenten var en viktig brikke i læringsprosessen, og her kommer språket inn som et viktig virkemiddel. Vygotsky omtaler nemlig læring som sosialisering inn i en sammenheng med samspill og handlinger i en kommunikasjonskontekst (Solerød, 2012, s. 224-225).

Læring er utvikling, mente Vygotsky. Han fremmet et dynamisk syn på menneskets utvikling, noe som gjenspeiles gjennom hans teori om den nærmeste utviklingssonen, også kalt den proksimale utviklingssonen.

Den nærmeste utviklingssonen definerer Vygotsky som den avstand det er fra det en elev kan prestere på egenhånd uten hjelp fra andre, og det eleven kan utføre ved veiledning av andre kyndige personer med mer kunnskap enn eleven selv. Vygotsky plasserer den nærmeste utviklingssonen mellom sonene for hva eleven klarer uten hjelp, og det eleven ikke klarer med hjelp. Etter tilstrekkelig veiledning vil eleven flytte disse grensene og til slutt kunne

utføre oppgaven på egenhånd (Strandberg, 2008, s. 166-167).



Figur 1: Den nærmeste/proksimale utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 192).

3.2. Learning by doing

John Dewey var tidlig ute med å vektlegge individets aktive medvirkning i læringsprosessen. Han så på læring som en aktiv og sosial prosess. Læring skjer ikke ved ytre stimuli, men når man selv utfører handlinger og høster erfaringer av disse (Imsen, 2014, s. 45). Dette kommer frem gjennom hans sitat; ”learn to do by knowing and to know by doing”, eller ”learning by doing” som det i senere tid har omformulert til (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014). Gjennom dette oppfordrer Dewey til undervisning preget av elevaktivitet, elevmedvirkning og utforskning. Læring skjer altså ved at eleven erfarer hvilke resultater handlingene førte til, samt klarer å forstå sammenhengen mellom handling og resultat.

Dewey var opptatt av forholdet mellom teori og praktiske oppgaver. Han mente undervisningen burde legges opp på en måte som fremmer bruk av praktiske oppgaver for å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær. Han mente også at undervisningen i stor grad burde legges til nærmiljøet utenfor klasserommet. Kombinasjonen mellom natur i lokalsamfunnet og faglig fordypning så Dewey på som verdifullt for å skape gode læringssituasjoner (Krokmark, 2003, s. 374-375).

Undervisning i lokalmiljø kan skape andre opplevelser og erfaringer for elevene enn hva som er tilfelle innenfor klasserommets fire vegger. Her vil elevene måtte ta i bruk sansene og skaffe seg erfaringer på egenhånd, og fokuset i undervisningen blir flyttet fra læreboka og ut i nærmiljøet. Skolens nærmiljø brukes altså som en læringsarena. På den måten vil elevene lære om fenomenene i sitt rette element gjennom elevaktivitet og utforskning ved direkte kontakt med omgivelsene (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014).

3.3. Kunnskapsløftet K06

Kunnskapsløftets generelle del løfter frem og fokuserer på bruk av det lokale i undervisninga. Det blir her fremstilt som en forutsetning for læring (Jøssang, 2015, s. 44) Dette kommer tydelig frem gjennom flere utsagn:

”Lokalsamfunnet med dets natur og arbeidsliv, er (...) en vital del av skolens læringsmiljø”.

Og videre:

”De unge henter på egen hånd impulser og erfaringer fra lokalsamfunnet som undervisningen må knytte an til og berike” (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

(...) ”undervisningen må generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn”. (Ibid, 2015a).

Som man ser ovenfor beskrives lokalsamfunnet som en vital del av skolens læringsmiljø. Det vil si undervisning som tar utgangspunkt i skolens nære omgivelser, enten i eller utenfor skolen (Fossen, 2005, s. 480). Man kan også tolke det som at det er skolens ansvar å ta kontakt og benytte seg av de ressurser som ligger i skolens lokalsamfunn.

Undersøker man prinsippene for opplæringa finner man også et utbredt fokus på lokalsamfunnet. Her finner man et eget kapittel om samarbeid med lokalsamfunnet hvor det blant annet står følgende:

Godt samspel mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre delar av lokalsamfunnet kan gjere opplæringa i faga meir konkret og røyndomsnær og gjennom det auke evna og lysta til å lære blant elevane (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Videre står det:

”Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elevane innsyn i ulike arbeidsprosessar, praktisk arbeidserfaring og kunnskap om arbeidslivet, og det kan styrkje arbeidet med entreprenørskap i opplæringa” (Ibid, 2013b)

Dagens læreplan for samfunnsfaget på ungdomstrinnet er preget av åpne kompetansemål som

gir muligheter for flere fragmenterte delmål for å nå et overordnet kompetansemål. Fjørtoft (2015) advarer mot å gjøre dette i stor grad da for mange fragmenterte delmål kan virke for omfattende og vanskelig å forholde seg til i en helhet.

Overnevnte utdrag fra prinsippene for opplæringa skal gjelde for alle fag det undervises i den norske skolen. Dette viser et fokus på bruk av lokalsamfunnet som går som en rød tråd gjennom hele den generelle delen av K06, og som åpner dørene for bruk av lokalsamfunnet i undervisningen. Eksemplene ovenfor viser at det ikke er vanskelig å finne formuleringer i den generelle delen som støtter en aktiv bruk av det lokale i undervisningen (Jøssang, 2015, s. 46).

3.3.1. Læreplan i samfunnsfag

Samfunnsfaget er et gjennomgående fag i den norske grunnskolen. Faget består, som tidligere nevnt, av fire hovedområder; samfunnskunnskap, geografi, historie og utforskeren. Dette er alle områder som egner seg godt til å ta i bruk lokalmiljøet i undervisningen.

Jøssang (2015, s.44) understreker at mennesker preges av den kulturen de vokser opp i. Videre påvirker dette ens holdninger, handlinger og kunnskaper. Å knytte dette til sammenhengen mellom natur, samfunn og miljø er viktig for å forstå forholdet mellom det menneskeskapte og naturen. Som lærer gir dette muligheter til å benytte seg av lokalsamfunnet gjennom å aktualisere tema som naturressurser, næringsliv, produksjon og forbruk. Hvilket nivå man som lærer velger å legge undervisningen på er opp til hver enkelt lærer å vurdere, men mulighetene for å ta i bruk det kjente i lokalsamfunnet er uten tvil til stede.

Jøssang (2015, s. 45) nevner lærebøkene fortsatt store plass i undervisningen i grunnskolen som interessant, og det derfor var verdt en undersøkelse hvordan lokalsamfunnet fremmes i lærebøkene. To læreverk; *Kosmos og Underveis* ble undersøkt, og resultatene ga en pekepinn. *Det er forbausende lite stoff om lokalsamfunnet i de aktuelle lærebøkene*, skriver Jøssang (2015, s. 45). Det er viktig at det finnes unntak i blant annet *Kosmos* for 8. trinn. Ut i fra et grunnlaget er en smule spinkelt skal man være forsiktig med å trekke konklusjoner, men det er en klar tendens (Ibid, s.45).

Som tidligere nevnt legges det i den generelle delen av K06 til rette for en aktiv bruk av lokalsamfunnet i undervisningen, men i hvor stor grad er opp til lærer å avgjøre. Med

utgangspunkt i læreplanen for samfunnsfag etter 10. trinn har jeg gått gjennom og plukket ut mål som i ulik grad går på bruk av lokalmiljøet. Jeg kom frem til følgende kompetansemål:

- *utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet*
- *undersøkje og diskutere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet, og konflikter det kan skape lokalt og globalt*
- *gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen*

(Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Disse tre overnevnte målene er de som går eksplisitt på bruk av lokalmiljøet i undervisningen. Som tidligere nevnt vektlegger den generelle delen av læreplanen bruk av lokalsamfunnet i stor grad, mens det kommer frem gjennom tre mål i læreplanen for faget. Det er derimot flere læringsmål som åpner opp for bruk av lokalmiljø i undervisningen, men hvor det ikke står skrevet svart på hvitt, men Jøssang (2015, s.44) skriver at hvis lærer klarer å dra undervisningen ned til det lokale kan det neppe være en bakdel.

3.4. Goodlads fem læreplannivåer

Koritzinsky skriver at læreplanbegrepet blir definert både smalt og bredt, hvor de bredeste blant annet er laget av den amerikanske læreplanforskeren John Goodlad (Koritzinsky, 2012, s. 25-26). Teorien om de ulike læreplannivåene fremhever fem ulike nivå. Disse fem nivåene beskriver veien fra intensjonene bak læreplanen til dens fremtredelse gjennom undervisning i opplærings situasjoner (Garmannslund, Andresen og Neset, 2012, s. 9-10).

Det første nivået er *ideenes læreplan*. Det vil si hvordan makerne av læreplanen mener utdanningen bør være.

Det andre nivået er *den skrevne læreplanen*, den formelt vedtatte og nedskrevne læreplanen.

Det tredje nivået er *den tolkete læreplanen*, hvordan lærere tolker læreplanen.

Det fjerde nivået er den gjennomførte læreplanen, den tolkete læreplanen satt i praksis. Dette vil være den faktiske undervisning hver enkelt lærer gjennomfører.

Det femte og siste nivået er den erfarte læreplan. Det vil si hvordan elevene opplever undervisningen.

3.5. Læreplanens funksjoner

Læreplanen har i hovedsak tre funksjoner. Imsen (2009, s. 199-200) beskriver disse som:

1. *Som en statlig styring av skolene.* De ulike læreplanene fungerer som en kontrakt mellom stat og skole og fungerer som et detaljert styringsredskap for staten. Disse legger føringer for hva som skal prioriteres i dagens skole.

2. *Som en veiledning overfor lærere og skoler.* Læreplanen er lærernes viktigste arbeidsdokument og legger grunnlaget for all undervisningsplanlegging. Læreplanen som veiledningsfunksjonen er stadig i endring og fornyet gjennom nyimplementerte læreplaner og retningslinjer for lærere. På denne måten kan læreplanen fungere som en kilde til inspirasjon og fornyelse blant lærere. (Ibid s. 200).

3. *Som en form for informasjonsflyt ut til foreldre.* Det er viktig at man som foreldre støtter opp om sine barns utvikling og læring på skolen, og for å gjøre dette på en best mulig måte er det viktig med et godt skole-hjem samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

3.6. Fokus på lokalsamfunn i tidligere læreplaner

Jeg har her valgt å fokusere på to læreplaner: Mønsterplan 87 (M87) og Læreplan fra 1997 (L97). Disse to læreplanene dekker flere år med utdanning i den norske grunnskolen.

Samfunnsfaget er et fag som det ikke er like lett å se under ett i perioden for de overnevnte læreplanene. Dette fordi faget har vært splittet opp i ulike underdisipliner. Tidligere var både historie og geografi egne disipliner, men i dagens skole går både geografi, historie og samfunnskunnskap under samlebetegnelsen samfunnsfag.

Tar man utgangspunkt i M87 ser man det lokale hadde en sentral plass i samfunnsfaget, da gjennom faget "Heimstadslære". Faget hadde en intensjon om at elevene skulle bevege seg fra det nære til det fjerne gjennom kunnskaper om familie og lokalsamfunnet, som senere skulle danne grunnlag for å forstå større samfunnskonstruksjoner (NOU, 2014, s.86-87).

Innholdet i undervisningen på ungdomstrinnet bygget videre på det lokale fokuset. Dette kommer tydelig frem i M87:

"En bør bruke lokalt lærestoff og ulike kilder i lokalsamfunnet (...). Lokale forhold burde studerast fordi vi burde kjenne vårt eige miljø fordi det kan være utgangspunkt for vidare læring" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 231).

I L97 finner man en klarere oppdelt læreplan med tydelige måloppdeling for geografi,

samfunnskunnskap og historie. Det lokale fokuset som var i M87 videreføres i L97. Dette presiseres i innledninginen til samfunnsfagdelen for ungdomstrinnet: ”*Samfunnsfaget bygger gjennom heile skulegangen på nærkontakt og samhandling mellom skulen og lokalsamfunnet og har som føresetnad ein omfattende bruk av døme og illustrasjonar frå nærmiljøet til elevane*” (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 176).

Det lokale fokuset danner altså grunnlag samfunnsfagundervisningen. Dette kommer også frem gjennom flere læreplanmål i L97:

”Elevane skal skaffe seg oversyn over geografiske hovuddrag lokalt og i landet i det heile. Orienter seg lokalt og arbeide med å lokalisere dei store viddene, kjende fjell, innsjøar, elvar, fjordar og brear i Noreg”.

Dette samme gjelder målet; *”Arbeide med hendingar i Noreg frå den andre verdskrigen. Bli kjende med følgjer av krigen for sin eigen kommune og landsdel og for landet i det heile”.* (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 186-187)

Både M87 og L97 er dokumenter på over 300 sider med konkrete mål og arbeidsmetoder. Som kontrast til dette er K06 langt kortere og mindre detaljert. Dette åpner for fritt handlingsrom som lærer, både når det gjelder innholdet i undervisningen, men også hvordan undervisningen skal gjennomføres. Janet Hodgson m.fl. (2012) skrev en rapport om hvordan K06 har endret undervisningen og måten lærere tenker på. Tidligere var ofte fokuset blant lærere på hva som skulle gjøres i undervisningen, mens det nå er mer fokus på det som skal læres.

4. Strategi for prosjektgjennomføring

Å utforme en strategi vil si å konstruere utforming av regler og fremgangsmåter man ser på som nyttig for å få den informasjonen man ønsker i sitt prosjekt. Bø (1995, s. 51) beskriver designet som et overordnet begrep som dekker både selve undersøkelsene, strukturen og strategien. Formålet er å konstruere en forskning som på en best mulig måte kan gi svar på problemstillingen. Utgangspunktet vil være de personene som har de egenskaper som det dreier seg om og som det er aktuelt å innhente informasjon fra (Ibid, s.36).

Hellevik (2007) skiller mellom to forskningsstrategier; *ekstensive strategier* og *intensive strategier*. Der ekstensive strategier går i bredden på mange enheter for å søke forklaring, vil intensive strategier søke etter omfattende informasjon fra få enheter for å søke forståelse. I mitt prosjekt valgte jeg en form for intensiv strategi hvor jeg ønsket å gå i dybden blant relativt få informanter. Dette for å få en dypere forståelse av hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen forholder seg til læreplanens mål om å utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskap i lokalsamfunnet. Bakdelen med en intensiv form for strategi er faren for at et snevert empirigrunnlag kan føre til utfordringer med å generalisere data.

Prosjektet vil ha et induktivt preg over seg. Det vil si at jeg startet innsamlingen av data gjennom kvalitative intervju hvor hensikten var å finne generelle mønstre som kan videreføres til teori. Cresswell (2014, s. 65-66) omtaler dette som veien fra empiri til teori.

4.1. Fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk forskningstilnærming sett i et kvalitativt perspektiv har som hensikt å utforske å beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. I dette tilfelle hvordan et utvalg lærere forholder seg til et utvalgt kompetansemål.

Man kan si at fenomenologien har fokus ulike typer erfaringer. Det kan være oppfattelse, tanke eller sosial aktivitet. Hensikten er å få innsikt og forståelse av andres oppfatning av verden. For å forstå deres oppfatning av verden må vi først forstå mennesket (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 99). I fenomenologien er det mennesket som konstruerer virkeligheten, ikke motsatt. Som forsker ønsker man å se verden gjennom informantens øyne, altså utforske et fenomen som et forsøk på å skaffe seg erfaring og forståelse om andres livsverden (Ibid, 106).

Temaet man ønsker å forske på møter man på en måte som gjør at interessen fokuseres rundt

informantene livsverden og deres oppfatning av den. Dette omtaler Thagaard (2009, s. 38) som en form for fenomenologisk reduksjon. Forskingen bygges på den måten opp rundt en tanke om at virkeligheten er det folk opplever den til å være.

5. Metode

Samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder tar utgangspunkt i virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten vi opplever og dens komplekse sammensetning. Vi menneskers samhandling står i fokus (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16). Metodene vi bruker skal hjelpe oss med å gå fra et utgangspunkt for forskning til hvordan vi skal gå frem for å skaffe oss informasjon om den sosiale virkeligheten. Derfor er valg av metode essensielt for å ha et godt utgangspunkt for forskningen som skal gjennomføres, og den spiller en viktig rolle for å få et best mulig resultat. Metoden kan omtales som selve redskapet i forskningsprosjektet (Ibid s. 21).

5.1. Valg av metode

Kunnskap og oversikt over metodebruk er viktig når en skal velge forskningsmetode. Innen samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Selv om man ofte ser disse to metodene hver for seg trenger nødvendigvis ikke å bety enten eller. Et forskningsprosjekt kan ha en varierende grad av kvalitativ og kvantitativ tilnærming, og det er også mulig å kombinere disse metodene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.17). Likevel er det vanlig å skille disse to metodene. Kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative metoder ved at det fokuseres mer på å gå i dybden, mens man i en kvantitativ undersøkelse søker bredere og et større antall (Thagaard, 2009, s.17).

Gjennom prosessen med å utvikle en skisse for mitt forskningsprosjekt vurderte jeg både spørreskjema, observasjon og intervju, i tillegg til en kombinasjon av disse. Jeg endte til slutt opp med intervju som den metoden jeg vil benytte meg av for å skaffe data.

Slik jeg hadde planlagt prosjektet vurderte jeg observasjon som en utfordrende metode. Å komme i kontakt med lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet så jeg på som krevende nok i seg selv, og samtidig treffe på undervisning som går direkte på det kompetansemålet jeg har valgt ut så jeg på som både krevende og risikabelt. Likevel tror jeg å observere kombinert med intervju kunne gitt meg nyttig data. Observasjon av lærers praksis, samt intervju for å få deres synspunkter kunne vært hensiktsmessig med tanke på datautbytte. En slik kombinasjon av metoder ville dog krevd mye organisering, tatt mye tid og det kunne vært utfordrende å få tak i informanter. Jeg er heller ikke sikker på om jeg hadde klart å gjennomføre prosjektet innen mitt tidsspenn. Derfor valgte jeg ikke å benytte meg observasjon som metode.

Når det gjelder spørreskjema begrenses informantenes mulighet til å uttrykke seg personlig, i tillegg til at jeg mister muligheten til eventuelle relevante oppfølgingsspørsmål jeg kommer på under et intervju. Jeg tror derimot at et spørreskjema ville ha gjort tilgangen til data enklere da lærere kan ta seg tid til å svare uten å måtte organisere et møte slik et intervju krever.

Til slutt kom jeg frem til at en kvalitativ tilnærming gjennom et intervju vil være det mest hensiktsmessige for å få data på det jeg ønsket å undersøke. Prosjektets problemstilling bidro til å styre meg inn på intervju som metode da den krever at informantene reflekterer over egen lærerpraksis. Jeg så for meg at spørsmål knyttet til dette vil kreve refleksjon, og den beste måten å gjøre det på er gjennom å kommunisere med andre mennesker i form av et intervju. Et kvalitativt intervju vil også gi informantene større frihet til å uttrykke seg og gjenskape hendelser enn hva for eksempel et kvantitativt intervju tillater.

5.1.1. Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervju har i motsetning til et ustrukturert intervju en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Intervjuguiden bygger på prosjektets problemstilling. Temaet for intervjuet vil på forhånd være bestemt og spørsmålene formulert på forhånd, men rekkefølgen kan justeres ut i fra hva intervjuer ser på som hensiktsmessig. Spørsmålene bærer preg av å være åpne. De kan være så åpne som stikkord man forholder seg til, eller de kan være litt mer konkret formulert (Ibid, s. 79). Kvale og Brinkman (2009, s. 325) omtaler semistrukturerte intervju som;

” En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet ”.

Semistrukturerte intervju brukes altså når man ønsker innsyn i hvordan informantene forstår sin livsverden. Ofte kan semistrukturerte intervju fremstå som en samtale hvor hensikten er å formidle informasjon som er nyttig data i et forskningsperspektiv.

Et strukturert intervju bærer preg av tydeligere og mer faste rammer enn hva man vil oppleve i et semistrukturert intervju. Temaet, spørsmålene og rekkefølgen på disse er forhåndsbestemt, og det er ikke mulig å vike fra disse rammene, slik som kan være tilfelle i et semistrukturert intervju (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 78-79). Som intervjuer stiller man de samme spørsmålene til alle informantene, og de stilles i samme rekkefølge. De svarene som man får i et semistrukturert intervju bærer preg av hvordan informanten har forstått spørsmålet, og man

har få muligheter til å innvirke. Som intervjuer kan man ikke avvike fra planlagte spørsmål og man kan ikke uttrykke sin mening om temaet (Postholm, 2011, s. 69).

Kvalitative intervju med fokuset på et bestemt problem kalles også for dybdeintervju. Ved å benytte seg av en slik metode ønsker man å få detaljert informasjon om en persons tanker og atferd. Intervjuene er intensive og man ønsker å få tilgang på informasjon på tilgjengelig tid (Dalen, 2011, s. 19-21). Intervjuet fremstår som en relativt fri samtale der meningen er at informanten får reflektert over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle forskningstemaet. I intervjusituasjonen vil man forsøke å gå i dybden der hvor informanten har mye å fortelle, og man vil tillate digresjoner som fører samtalen inn på tema som intervjuer kanskje ikke hadde tenkt på forhånd, men som oppleves relevante for forskningen (Tjora, 2012, s. 104-105).

5.1.2. Utvalg

Utvalget av informanter vil prege datamaterialet man får, og utvelgingen av informanter er en viktig prosess som burde gjennomføres med omhu (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 49). Utvalget mitt var strategisk valgt. Det vil si at utvalget er en gruppe som kan gi nødvendige data, samt har noen kjennetegn som det er viktig at dekkes. Christoffersen og Johannesen skriver at informantene da velges ut i fra hensiktsmessighet, og ikke representativitet (Ibid, 50). Dalen (2011, s.41) viser til Glaser og Strauss "Grounded Theory" når det kommer til utvelging av informanter. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Det vil si at utgangspunktet for analysene dannes av informantenes egne oppfatninger og perspektiver.

Utvalget for mitt prosjekt ga seg litt av seg selv med tanke på de problemstillingen jeg hadde valgt. Det var altså viktig å få rekruttert lærere som underviste i samfunnsfag på ungdomsskolen. Alder og kjønn på informantene hadde jeg ikke noe krav til. Det samme gjaldt geografisk plassering på arbeidssted. Dette for at jeg ville ha et variert utvalg samtidig som alle kan uttale seg på en reflektert måte om temaet (Tjora, 2012, s.145-146).

Det finnes ingen fasitsvar på hvor stort antallet av informanter burde være, men en god regel er å intervju nok informanter til å få grundige svar på det man ønsker (Sollid, 2013, s. 130).

Utvalget bør begrenses til et antall som gjør det mulig å gjennomføre grundige analyser. Jeg hadde i forkant av datainnsamlingen sett for meg at mellom fire og seks informanter ville være hensiktsmessig for å få nok data til å besvare problemstillingen med.

Utformingen av intervjuguiden gjorde at jeg heller ville intervju litt færre informanter mer

dyptgående enn å ha flere og kortere intervju.

Utvalg av informanter foregikk på en måte likt det Christoffersen og Johannesen (2012, s.51) beskriver som snøballmetoden. Den går ut på at jeg forhørte meg med personer som visste om personer som kunne mye om temaet jeg ønsket å fordype meg i. I mitt tilfelle var planen at jeg først tok kontakt med rektorene på de aktuelle skolene, for så å bli henvist videre til lærere. Utvalget bar også preg av å være kriteriebasert (Ibid, s. 51). Som tidligere nevnt hadde jeg få krav til lærerne i utvalget, men at de jobbet på ungdomstrinnet og underviste i samfunnsfag var nødvendig.

5.1.3. Tilgang til feltet

Når jeg hadde bestemt meg for utvalgsstrategi startet jeg arbeidet med å rekruttere informanter til intervju. I følge Dalen (2011, 31-32) gjelder det å finne ut hvilke informanter som er aktuelle, hvor de finnes og hvem som kan gi tillatelsene som er nødvendige. Denne prosessen kaller Dalen for ”spaning”. Prosessen med å rekruttere informanter skulle vise seg å by på utfordringer forbundet med å få tilgang til og identifisere informanter.

I utgangspunktet var planen at den formelle rekrutteringen skulle skje ved at jeg sendte mail med prosjektbeskrivelse til rektor, for så å få kontaktinformasjon til lærere. Denne strategien opplevde jeg og ha dårlig effekt. Ofte endte det med at jeg sendte mail til rektor uten å få svar tilbake. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 53) omtaler rektor i slike situasjoner som ”gatekeepers”, eller dørvakter. Med det menes personer som har mulighet til å kontrollere forskerens tilgang til informantene.

Jeg opplevde at min henvendelse stoppet opp ved de fleste dørvaktene. Derfor valgte jeg å endre strategi og benytte mitt sosiale nettverk som en døråpner til felten. Dalen (2011, s. 32) bruker metaforen sponsorer for å beskrive dette. Man må mobilisere de viktige og riktige personene med relevans til eget forskningsfelt. Dette var en strategi som viste seg å gi bedre resultater enn strategien jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

Å rekruttere informanter kan være utfordrende, noe jeg selv fikk oppleve. Det kan beskrives som en balansekunst. Som forsker må man forhandle med de rette personene, og man må spille kortene sine riktig for å nå frem til felten.

5.1.4. Presentasjon av informantene

Jeg har i mitt prosjekt intervjuet 6 informanter totalt, hvorav fire var menn og to var kvinner. Felles for alle informantene var at de jobbet som lærere på ungdomstrinnet, samt underviste i samfunnsfag. Tre av informantene jobbet på distriktskoler, mens tre jobbet på byskoler. At

lærerne som ble intervjuet var delt halvt om halvt med tanke på by- og distriktskoler var heller tilfeldig, men jeg hadde et ønske å variere utvalget for å få et bredere forskningsgrunnlag.

For å beholde informantenes anonymitet har jeg valgt å kategorisere dem fra L1 til L6.

Kode	Antall år som lærer	Antall år undervist i samfunnsfag	Utdanning
L1	14 år	10 år	Allmennlærerutdanning
L2	10 år	10 år	Universitetsutdannet
L3	14 år	9 år	Allmennlærerutdanning
L4	2 år	2 år	Masterutdanning 5-10. klasse
L5	22 år	16 år	Allmennlærerutdanning
L6	1 år	1 år	Masterutdanning 5-10. klasse

Figur 2: Oversikt over informanter.

Som tabellen over viser hadde tre av de intervjuede lærerne gått den fireårige allmennlærerutdanningen. To av lærerne hadde tatt den nye masterutdanningen for grunnskolen med fokus på trinnene fra 5. til og med 10. trinn, mens en av de intervjuede lærerne var universitetsutdannet. Når det gjelder kjønnsfordelingen var det to kvinner og fire menn som deltok som informanter. Også her hadde jeg på forhånd et ønske om å intervju både kvinner og menn, men hadde ikke noe formening om at utvalget skulle bestå av et forhåndsbestemt antall av hvert kjønn. At kjønnsfordelingen ble slik den ble henger sammen med de samfunnsfagslærerne som faktisk meldte seg tilgjengelig for intervju.

5.1.5. Gjennomføring av intervju

Utgangspunktet for mine intervju var intervjuguiden min (Vedlegg 1). Jeg valgte å lage denne i god tid før intervjuene slik at jeg fikk tid å tenke over hvilke spørsmål som var relevante å

stille. I intervjusituasjonene var det denne jeg forholdt meg til og som dannet grunnlaget for samtalen mellom meg og informant.

For mine intervju valgte jeg semistrukturerte intervju som metode for innsamling av data. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen forholder seg til lokalsamfunnet som læringsressurs, og jeg ønsket å få et innblikk i hvordan de velger å løse et kompetansemål som går direkte på bruk av lokalsamfunn, derav problemstillingen min. Dette krever at lærere reflekterer over egen praksis. Å få formidlet dette til meg som intervjuer tenkte jeg ville vært enklest gjennom et intervju med litt løsere rammer og åpen struktur, som også ga informantene muligheten til å ytre sine meninger uten å være låst til en gitt rekkefølge av tema. Med dette som bakteppe valgte jeg å stille spørsmålene i den rekkefølgen som følte riktig der og da. Alle intervjuene startet med de samme innledningsspørsmålene, for så å tilpasse rekkefølgen til enkelt informant.

Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker under intervjuene. Dette gjorde at jeg slapp å notere underveis og kunne fullt og helt kunne fokusere på intervjuet. Jeg opplevde båndopptaker som en nyttig ressurs i analysearbeidet også, da jeg hadde mulighet til å spole frem og tilbake i samtalen og dermed fikk med meg alt som ble sagt i intervjuet.

Det er viktig å presisere at alle som deltok på intervju på forhånd ble informert om bruk av båndopptaker, og at de hadde muligheten til å reservere seg mot bruk av denne. Etter prosjektets slutt ville også alle lydopptak bli slettet og fjernet fra alle lagringsenheter.

Som intervjuer hadde jeg ansvar for å legge til rette for en god samtale mellom meg og informant. Spørsmålene må være formulert på en måte som legger til rette for gode svar. Lange spørsmål med vanskelige ord og mange innskutte bisetninger vil sjeldent gi gode svar (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 84) Det gjelder å oppmuntre til refleksjon gjennom å stille konkrete spørsmål og oppmuntre til refleksjon gjennom oppfølgingsspørsmål (Ibid, s.83). Personlig opplevde jeg det som tidvis krevende og unnlåte å være for ledende i samtalen mellom meg og informantene. Dette gjorde at jeg etterhvert ble tydelig bevisst på at det jeg kom med av bidrag skulle belyse de temaene jeg ønsket å finne mer ut av, og ikke avdekke noen form for mening eller personlig standpunkt.

Sollid (2013, s. 131) skriver at intervjuene burde gjennomføres på informantenes premisser. Dette valgte jeg å følge. Etter jeg hadde opprettet kontakt med informantene fikk de derfor selv bestemme tid og sted for gjennomføringen av intervjuet. Dette viste seg å være det mest

hensiktsmessige i lærernes travle arbeidsdag. Det kan være fordelaktig at informantene føler seg trygge under intervjuet (Ibid, 136). Derfor ble intervjuene gjennomført på lærenes arbeidsplass. Tjora (2012, s.107) skriver at intervjuets kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Å starte intervjuet med å snakke litt vidt kan føre til både en mer avslappet situasjon og skape tillit mellom forsker og informant. Dette er viktig for at informanten skal kjenne på en stemning hvor det er greit å snakke om seg selv og sine personlige erfaringer (Ibid, s. 110).

Jeg valgte å sende intervjuguide til informantene på forhånd. Dette for å gi dem muligheten til å tenke og reflektere over egen praksis forut for intervjuene. Å stille spørsmålene jeg hadde laget uten at informantene hadde fått forberedt seg på forhånd mener jeg kunne virket mot sin hensikt. Jeg risikerte da å få mangelfull informasjon da flere av spørsmålene var krevende å ta på sparket.

5.1.6. Transkribering

Jeg startet å transkribere intervjuene straks etter de var gjennomført. Dette for å ha ferske minner fra intervjuet, samt at transkriberingen skulle bli en så nøyaktig gjengivelse av intervjuet som overhodet mulig.

Transkriberingen foregikk ved at jeg gikk gjennom lydfilen fra opptaket og skrev ned hvert eneste ord som ble sagt under intervjuet. Båndopptakeren gjorde det mulig å spole frem og tilbake, samt styre hastigheten på stemmene. Dette anså jeg som et godt hjelpemiddel som var nyttig da det hjalp meg få med alt som ble sagt. Jeg noterte også ned alle pauser og vektlagte ord. Dette for å i ettertid kunne tolke hva som ble sagt, i tillegg til hvordan det ble sagt.

Transkriberingen ble nedskrevet på informantenes dialekt. Dette for å beholde datamaterialet så autentisk som mulig. En oversetting til bokmål kunne påvirke datamaterialet på en potensiell dårlig måte. I oppgaven vil alle utsnitt og sitater gjort i intervjuet bli fremstilt på bokmål. Dette for å beholde informantenes anonymitet.

5.1.7. Koding og kategorisering

I min analyseprosess forsøkte jeg å finne tematikk som var relevant for analysen.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 100- 105) presenterer Malteruds (2003) strategi for analyse. Denne strategien består av fire hovedsteg:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold: En innledende fase hvor man

forsøker å skaffe seg overblikk. Forskeren leser gjennom hele teksten for å få et helhetsinntrykk, samt leter etter og plukker ut sentrale temaer i teksten.

2. *Koder, kategorier og begreper*: En systematisk gjennomgang av datamaterialet hvor tekstelementer som kan være nyttig identifiseres.

3. *Kondensering*: Tar utgangspunkt i kodingen og fokuserer på de utvalgte kodene som forsker anser som viktig sett i sammenheng med problemstillingen for forskingsprosjektet.

4. Forskeren vurderer om det inntrykket den sammenfattede beskrivelsen gir er i samsvar med det inntrykket som kommer frem i det opprinnelige tekstmaterialet.

Jeg startet med å lese gjennom hvert intervju flere ganger og systematisk gjennomgå de transkriberte tekstene for å identifisere tekstmateriale som kunne være relevant med tanke på problemstillingen. Informasjon som jeg oppfattet som interessant ble kodet ved at jeg satte kodeord i marginen som signaliserte hvilke tema disse tekstutdragene omhandlet. Deretter startet jeg kodingen. Dette gjorde jeg ved å sortere kodene ut i fra temaer som jeg hadde identifisert som meningsbærende, og for at jeg skulle kunne avdekke lignende utsagn, mønstre, sammenhenger, samt likheter og ulikheter ved de intervjuene jeg hadde gjennomført.

Mine koder opprettet jeg i gjennomgangen av det første intervjuet. Deretter fortsatte jeg å analysere de resterende dokumentene hvor jeg brukte de samme kodene som tidligere, og opprettet i tillegg nye der det følte naturlig. Antallet koder man lager varierer fra prosjekt til prosjekt, men i dette prosjektet endte jeg opp med 40 ulike koder. Tjora (2012, s. 179) skriver at det er viktig å lage seg tekstnære koder. Tekstnære koder er kun utviklet fra innsamlet data og bærer ikke preg av noe som helst påvirkning fra teori og hypoteser.

Til slutt benyttet jeg meg av det innsamlede og tolkede materialet til å danne nye begreper og tekster. Det er denne prosessen Malterud (2003) beskriver som *sammenfatningen* av datamaterialet. I denne prosessen måtte jeg flere ganger gå gjennom de sammenfattede tekstene for å forsikre meg om at beskrivelsene disse ga var i samsvar med det opprinnelige materialet jeg startet med før kodingen. Hvis det ikke hadde vært samsvar her, hadde jeg måttet gått tilbake i koding- og kategoriseringsprosessen for å finne hvor det var gått galt (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 105). For meg stemte det sorterte datamaterialet overens med min opprinnelige innsamlede data.

5.2. Prosjektets troverdighet

Dette forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming. Hensikten er å gi en beskrivelse av mine informaners egne perspektiver, opplevelser og deres forståelse, for så å koble dette opp mot min problemstilling. Utgangspunktet var at jeg ønsket å studere et fenomen, nemlig hvordan lærere på ungdomsskolen forholder seg til kompetansemålet som går på bruk av lokalsamfunnet. For å svare på dette på en best mulig måte lagde jeg to forskningsspørsmål.

Et prosjekts troverdighet kan leses av dets reliabilitet og validitet.

Validiteten forteller i hvor stor grad måleresultatene er pålitelige, og kan omtales som en form for gyldighetsskala for måleresultatene (Bø, 1995, s. 51). En kan si at en test er valid dersom den måler det som var utgangspunktet for målingen.

Reliabiliteten forteller noe om hvor pålitelige målingene er, mens generalisering handler om at de funnene, teoriene, begrepene som utarbeides i analysen av innsamlet data kan overføres og benyttes på områder (Tjora, 2012, s. 208).

Valg av metode og antall informanter gjør at jeg mener dette prosjektet ikke er representativt for alle lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen. Derfor har jeg konkludert med at mitt prosjekt ikke er generaliserbart. Likevel kan funnene gi en pekepinn og være gjenkjennbart for enkelte samfunnsfaglærere.

5.2.1. Reliabilitet

Innsamlet datas pålitelighet er et grunnleggende spørsmål innen forskning. Innen forskningsterminologien brukes ofte reliabilitet om et forskningsprosjekt pålitelighet.

Reliabiliteten knyttes til undersøkelsens pålitelighet, samt at resultatene og konklusjonene kan forsvares metodisk (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.23). Det knytter seg også til hvilke metoder som brukes, hvordan data ble samlet inn og hvordan de blir bearbeidet. Altså om metodene som ble brukt er presise måleinstrumenter av virkeligheten og om de er stabil over tid og på tvers av forskere (Postholm, 2011, s. 169).

Jeg har i mitt prosjekt tatt utgangspunkt i semistrukturerte intervju med lærere. Slike intervju kan gjøre at intervjuene tar ulike vendinger. I mitt tilfelle var jeg bevisst på å gå inn til hvert intervju med like forutsetninger. Jeg har derfor hatt samme intervjuguide som utgangspunkt for hvert intervju.

Reliabiliteten påvirkes av at informantene sier det de faktisk mener, og de ikke gir meg svar

de tror jeg er ute etter eller føler seg presset til å svare. I mitt tilfelle følte jeg at informantenes subjektive meninger kom frem, også når det gjaldt litt mer sensitive tema som økonomi.

Under gjennomføringene av mine intervju følte jeg at informantene og jeg har hatt samtaler som bærer preg av en gjensidig forståelse. Uttalelser som jeg oppfattet som litt uklare ble gjennomgått på nytt slik at det ikke oppstod misforståelser mellom meg og informant. For å styrke reliabiliteten ble informantenes uttalelser tatt opp av båndopptaker for så å bli gjennomgått flere ganger for å sikre samsvar mellom utsagn og transkripsjon. Kvaliteten på lydopptakene kan påvirke reliabiliteten, men i mitt tilfelle var kvaliteten på opptakene god og hadde dermed ingen innvirkning.

Fokus på egen fremtoning i rollen som forsker kan påvirke reliabiliteten gjennom ens tilstedeværelse. Også alder og kjønn kan ha innvirkning her (Thagaard, 2009).

At jeg skriver oppgave alene kan ha innvirkning på reliabiliteten gjennom at det er kun jeg som transkriberer og produserer tekst fra intervjuene, og ikke har en medstudent til å sammenligne og diskutere transkribert materiale. Derfor har jeg gått gjennom alle intervjuene to ganger for å sikre at all informasjon har blitt transkribert riktig.

5.2.2. Validitet

Validiteten dreier seg om metoden og hva dens intensjoner er å undersøke. Altså om de svarene forskningen gir faktisk er svarene på de spørsmålene som ble stilt. Representerer innsamlet data det fenomenet som ble undersøkt? Hvis ja, er validiteten høy (Postholm, 2011, s.170). Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt og bastant, altså enten er prosjektet valid eller ikke. Chrisoffersen og Johannesen (2012, s. 24) beskriver det som et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt eller inneha ulik grad av styrke.

For å styrke prosjektets validitet var det viktig for meg å ha god informasjonsflyt til informantene. Dette gjaldt helt fra første henvendelse om deltakelse til intervju til avslutning av selve intervjuene. Her var det viktig at jeg på en best mulig måte informerte om hensikten med studiet slik at informasjonen jeg fikk tilbake var mest mulig korrekt og relevant, i tillegg til å unngå misforståelser mellom informant og forsker.

Lite erfaring med intervjusituasjoner kan svekke prosjektets validitet. I ettertid av gjennomføringen av intervjuene oppfattet jeg meg som litt inaktiv under de to første intervjuene kontra de senere intervjuene. En konsekvens av dette kan være at jeg har gått glipp av utvidet informasjon som følge av delvis mangel på oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at jeg i de senere intervjuene gikk inn med en holdning om å være mer aktiv i

oppfølgingen av svarene jeg fikk.

En annen mulighet til å styrke prosjektets validitet var å gjennomføre observasjoner, og dermed få sett saken fra flere sider. Dette ville dog vært tidskrevende ut i fra de rammene som er satt for oppgaven.

For å styrke prosjektets validitet valgte jeg å knytte spørsmålene i intervjuene tett opp mot både problemstilling og forskningsspørsmål. Dette for å sikre meg at jeg undersøkte det jeg hadde som intensjon å undersøke.

5.2.3. Forskningsetiske overveielser

Forskningsetikk viser til normer og regler som man som forsker må forholde seg til for en god forskningspraksis. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever tre typer hensyn som man som forsker må tenke gjennom før man starter et prosjekt (Chrisoffersen og Johannesen, 2012, s.41-42):

(1) *Informantens rett til selvbestemmelse.* Ved deltakelse i et forskningsprosjekt skal deltaker kunne bestemme over sin deltakelse, og deltaker skal være informert om at deltakelse er frivillig, og kan til et hvert tidspunkt trekke seg.

(2) *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.* Hvert enkelt individ bestemmer hvilken informasjon de vil gi slipp på, og til hvem denne informasjonen går til. Deltaker skal også være forsikret om at de opplysninger som kommer frem ikke på noen måte kan bidra til å identifisere deltaker.

(3) *Forskerens ansvar for å unngå skade.* Ved innsamling av data må forsker ta hensyn til om opplysninger kan berøre sårbare og følsomme områder som kan være vanskelig for informanten å bearbeide. Stiller forsker spørsmål som kan gjøre informanten usikker eller føler seg støtt, kan dette skape problemer da informanten kan endre atferd og holde tilbake informasjon (Thaagard, 2009, s. 91).

Skal man samle inn og behandle personsensitive opplysninger må man vurdere om prosjektet er meldepliktig. I følge lov om behandling av personopplysninger, Personopplysningsloven 2000, er prosjekter som omfatter behandling av personopplysninger og opplysninger som lagres elektronisk meldepliktig. Personopplysninger er informasjon som kan bidra til å identifisere personer som deltar i prosjektet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.43). Dersom informasjonen som samles inn lagres på elektroniske hjelpemidler, vil prosjektet være konsesjon – eller meldepliktig. Konsesjon må søkes ved spesielt sensitive opplysninger (Ibid, s. 44).

For alle universitet og høyskoler er det opprettet et personvernombud for forskning Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Meldepliktige prosjekter skal meldes hit. Ingen av informantene mine ville på noen måte kunne bli identifisert ut i fra de opplysninger som fremstilles i oppgaven, derfor er prosjektet i utgangspunktet ikke meldepliktig. Jeg valgte likevel å melde prosjektet til NSD for å få det bekreftet. Underveis gjorde jeg endringer på problemstilling som ble meldt inn, men disse ble vurdert av NSD til å ikke påvirke personvernet (Se vedlegg 4). Dermed var det ikke behov for å endre på søknaden. Straks jeg fikk beskjed om at prosjektet var godkjent satte jeg i gang med forskningen, og like etter startet jeg arbeidet med å rekruttere informanter.

Informantene som samtykket til deltakelse i prosjektet ble informert om de nødvendigste opplysninger på forhånd, samt deres rettigheter. Jeg fikk informantenes samtykke elektronisk via e-post, og før hvert intervju ble et samtykkeskjema signert av informant. Informantene som deltok i prosjektet skulle kunne delta med en forsikring om at det ikke kommer informasjon ut som kan tilbakeføres til dem (Ibid, s. 45). Alle informanter ble derfor anonymisert og fikk tildelt et kodenavn som det blir referert til i oppgaven.

6. Presentasjon av funn og analyse

Jeg vil i denne delen presentere de data jeg samlet inn gjennom å ha intervjuet seks forskjellige lærere. Det er dette som danner grunnlaget for drøftingen. Ettersom intervjuene ga interessante funn knyttet til oppgavens problemstilling vil jeg benytte meg av utdrag fra selve intervjuene. Som Jacobsen (2000, s. 200) skriver: “*utdrag av tekst fra intervju i en kvalitativ oppgave er det tabeller og statistikk er i en kvantitativ oppgave*”. Ved å løse det på denne måten kan gjøre det lettere for lesere å få innsikt og forståelse av hvorfor jeg velger å bruke de tekstutdragene jeg gjør i drøftingsdelen.

I presentasjonen av mine funn har jeg valgt å kategorisere funnene i to kategorier; *forutsetninger* og *lokalsamfunnet som læringsressurs*.

Gjennom å dele inn innsamlet data i disse kategoriene dekker jeg spennet i datamaterialet, samtidig som det blir mer oversiktlig og ryddig.

6.1. Forutsetninger

Jeg vil i dette underkapittelet presentere og analysere funn knyttet til de forutsetninger samfunnsfaglærere opplever er til stede for å kunne benytte seg av lokalsamfunnet i geografidelen av samfunnsfaget. Jeg vil presentere og analysere funnene knyttet til forutsetninger gjennom følgende tre temaer knyttet til dette: *Kjennskap og tilknytning til stedet*, *styringsdokumenter i dagens skole*, og *ressurser*.

6.1.1. Kjennskap og tilknytning til stedet

Jeg startet samtlige intervju med å informere om forskningsprosjektet, samt hvordan intervjuet ville foregå og hva det ville bli brukt til. Deretter fikk informantene fortelle litt om seg selv, sin utdanning og hvor lenge vedkommende har jobbet på den aktuelle skolen. Etter hvert valgte jeg å sikte meg inn på informantenes tilknytning og kjennskap til stedet. Dette for å for å undersøke om lærerne følte seg trygge nok på lokalsamfunnet til å kunne bruke det i geografiundervisningen, samt om deres tilknytning spilte inn på dette. Derfor falt det naturlig å stille spørsmålet “*Hva er din tilknytning til stedet?*” først. Informant L2 svarer:

Jeg er født og oppvokst her. Utenom de årene jeg har studert har jeg bodd her hele mitt liv (L2).

Det samme gjelder informant L1 og L6 som også er flyttet tilbake til stedet hvor de vokste opp. De tre andre informantene er altså lærere som er tilflyttet og arbeider andre steder enn hvor de vokste opp. Både informant L3 og L5 har jobbet på samme sted i over 14 år, mens

informant L4 har jobbet på sin aktuelle arbeidsplass i tre år.

Tre av informantene er altså flyttet tilbake til sitt hjemsted, mens de tre andre bor og jobber et annet sted. For å undersøke om det var sammenheng mellom tilknytning til stedet og om lærernes kjennskap til stedet stilte oppfølgingsspørsmålet ”Føler du at du har god nok kjennskap til lokalsamfunnet til bruke det i samfunnsfagundervisningen?”. Dette var spesielt interessant da tre av lærerne hadde flyttet tilbake til sine hjemsteder. På oppfølgingsspørsmålet svarte informant L2 kontant:

Ja! I ekstremt stor grad. For meg blir det utenkelig å ikke ta utgangspunkt i kjente forhold som vi har rundt oss. For eksempel om vi skal diskutere landformingsprosesser så er det veldig kunstig å ikke ta utgangspunkt i den faktiske situasjonen i vår kommune og det området vi ser og har rundt oss her. I tillegg kjenner jeg området rundt skolen veldig godt, noe som gir fordeler når jeg tar elevene med ut av skolen i samfunnsfagundervisningen, men også i andre fag. Hvis man ikke kjenner til området man omgir seg i tror jeg terskelen for å benytte det blir større(L2).

Informant L2 jobber altså på det samme stedet som han vokste opp og har bodd hele livet utenom årene han studerte, noe som han helt tydelig mener er en klar fordel.

Ingenting burde undervises isolert, men som lærer burde man heller forsøke å koble skolekunnskapen opp mot det elevene har rundt seg i lokalsamfunnet (Frøyland, 2010, s.127). Dette støttes av Mikkelsen og Sætre (2015, s34-35) som beskriver geografiundervisningen i samfunnsfaget som omgivelsesfag nummer én, og at det er helt naturlig å ta utgangspunkt i det nære og lokale, slik at elevene får opplevd prosesser på nært hold før man senere viderefører dette til eksempel med større proporsjoner.

Det informant L2 sier om at terskelen øker for å bruke lokalsamfunnet om man ikke har tilstrekkelig kjennskap, er interessant. Er det slik at lærere som ikke kjenner til lokalsamfunnet i stor nok grad ofte velger å legge mindre vekt på denne type undervisning? Ser man på man på den generelle delen i K06 oppfordres lærere til å bruke lokalsamfunnet da dette skal gjøre opplæringa mer konkret og virkelighetsnær, og på den måten øke evnene og lysten til å lære hos elevene (Udir, 2013b). Om man som lærer føler at man ikke kjenner det lokale i tilstrekkelig grad er det naturlig å tenke seg at terskelen for å benytte seg av det blir større.

Informant L1, som også arbeider på en skole på samme sted som hun vokste opp er ikke like

sikker på sin kjennskap til stedet som informant L2. Informant L1 sier følgende:

Jeg føler jeg ikke har god nok kjennskap til lokalsamfunnet til å bruke det i undervisningen, egentlig. Altså jeg har jo kunnskap om samfunnet slik det er nå, men jeg har ikke så mye kunnskap om slik det var, så om man skal gå mer historisk og se på kommunen og de historiske hendelsene(L1).

Som vi ser ovenfor føler informant L1 at hun har tilstrekkelig kjennskap om samfunnet slik det er i dag, men at hun ikke føler at kunnskapen om de historiske hendelsene og slik forholdene var tidligere er gode nok.

Informant L5 virker å være på en form for middelvei mellom informant L1 og L2. Da jeg stilte informant L5 spørsmål om han følte sin kjennskap til stedet tilstrekkelig til å benytte det i samfunnsfagundervisningen, fikk jeg følgende svar:

Jeg føler min kjennskap til det lokale er relativt god, men den kunne selvfølgelig vært bedre. Jeg er selv ikke fra kommunen, men jeg har bodd her en del år nå. I tillegg har jeg veldig flinke kolleger her på skolen som jeg lærer mye om lokalsamfunnet av. Personlig er jeg glad og interessert i å være ute, og jeg prøver å bruke lokalsamfunnet i undervisningen der det lar seg gjøre. Det er på en måte noe som ligger i skolen sjel, og det har vært tradisjoner for det lenge. Det er ikke bare slik at jeg tar med meg elevene ut av klasserommet. Ofte tar jeg med ting fra det lokale inn i klasserommet og viser elevene der. Det kan være alt fra steiner og busker til bilder og filmer (L5).

Informant L5 omtaler altså sin egen kjennskap til lokalsamfunnet som relativt god, men at det er et forbedringspotensiale der. Han trekker frem sin egen interesse og prøver å benytte lokalsamfunnet der det lar seg gjøre. Ofte kan dette med å ta elevene ut av klasserommet føre med seg flere utfordringer som blant annet tidsperspektivet og lærertetthet. L5 presiseres at han i undervisningssammenheng ofte tar med seg lokalsamfunnet inn i klasserommet. Det kan virke som et godt tiltak for å unngå mye organisering og gjør det mulig for lærer å benytte seg av det lokale, selv inne i klasserommet.

Informant L5 sier han har flinke kolleger som han lærer mye av. Det er interessant å se ønsket om å utvikle seg faglig selv etter 22 år som lærer. Å arbeide i et kollegium hvor man har personer med kunnskap på ulike felt, som samtidig er flinke til å dele denne kunnskapen med hverandre, kan gagne både elever og lærere. Han trekker frem at bruk av lokalsamfunnet har vært tradisjon på skolen i lang tid, noe som samsvarer med de lange tradisjonene for bruk av lokalsamfunnet i skolefaget samfunnsfag, som har røtter tilbake til 1800-tallet (Frøyland,

2010, s. 127).

I sammenheng med tradisjoner er det viktig å tenke utvikling. Som lærer vil man alltid være i endring, både med tanke på egen utvikling som lærer, men ikke minst med tanke på elevgrunnlaget og samfunnet generelt. Ens lærerutøvelse vil preges både av endringer i lokalsamfunnet, ens kolleger og elever ved skolen (St.meld. nr. 11 2008-2009). Informant L5 forteller også at han er glad i å være ute og forsøker å bruke lokalsamfunnet der det lar seg gjøre ved å ta med seg det lokale inn i klasserommet. Mikkelsen og Sætre (2015, 34- 35) anbefaler denne metoden da mange ekskursjoner ut av klasserommet kan være tid- og ressurskrevende. På en annen side er det viktig å variere undervisningsmetodene slik at det blir en naturlig variasjon i undervisningen. Ut i fra uttalelsene til informant L5 kan man si at hans holdning til undervisning i lokalsamfunnet samsvarer med Bjørklunds anbefalinger om å variere klasseromsundervisning med ulike læringsmiljøer for at elevene skal få styrket både sin implisitte og eksplisitte kunnskap (Frøyland, 2010, s. 127). Geografifaget er tross alt et visuelt fag. Å ha muligheten til å komme med eksemplifiseringer i klasserommet, slik informant L5 viser til, styrker undervisningen (Mikkelsen og Sætre, s. 34).

6.1.2. Styringsdokumenter i dagens skole

Etter å ha fått et innblikk i lærernes refleksjoner om tilknytning og kjennskap til stedet, ønsket jeg å bevege meg videre mot selve skolehverdagen og lærernes tanker rundt dagens styringsdokumenter i skolen, da disse oppleves som rammene for bruk av lokalsamfunnet i undervisningen. Erfaringer fra mine praksisperioder som student har jeg opplevd at lærere har ulik tilnærming til Kunnskapsløftet K06 og kompetansemålene. Enkelte følger læreplanen til punkt og prikke, mens andre er litt slakkere og har en litt mer avslappet holdning til dette. Ettersom utgangspunktet for prosjektet var at jeg ønsket å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til et bestemt kompetansemål, var det interessant å høre hvordan de beskrev sine egne holdninger til og refleksjoner rundt K06.

I intervjuet ønsket jeg å starte vidt, for så å snevre meg inn. Derfor startet jeg med å spørre; ”Hvilke *synspunkter* har du på Kunnskapsløftet K06?”. Her opplevde jeg en blandet holdning blant lærene. Informant L1 følgende:

Jeg føler at K06 fungerer slik den er tiltenkt, men den er veldig omfattende. Det gjør at det er veldig mye å forholde seg til med tanke på hva elevene skal kunne. Den gir større valgfrihet til læreren, men samtidig krever den mer av læreren da den er veldig vid, så man må på en måte finne litt ut selv hva man skal gjøre (L1).

Hun tilføyer senere følgende:

Ja, dette med å vurdere hvert enkelt kompetansemål tror jeg ikke vi lærere er flinke nok til. Hva betyr de, hva legger vi i de? Hvordan kan jeg løse og jobbe med disse målene? Det er en fin måte å bli bevisst på sin egen praksis på (L1).

Informant L1 mener K06 fungerer slik den er tiltenkt, som Goodlad (Koritzinsky, 2012, s. 25-26) omtaler som idèenes læreplan. Altså at den skal funke som en kilde til motivasjon og inspirasjon, samt større frihet til læreren og kompetansemål som er åpne, noe som gir lærer stort handlingsfrihet når det gjelder planlegging av undervisning. På en annen side trenger en læreplan med så vide mål innsats og kompetanse fra lærer for å raffinere – en prosess man kan plassere på nivå tre i Goodlads (Ibid) læreplannivåer, altså hvordan lærere tolker læreplanen. Kan større fokus på arbeid med hvert enkelt kompetansemål bidra til å løfte undervisningen enda ett hakk, eller vil enda mer læreplanarbeid ha motsatt effekt og virke demotiverende i en allerede travel skolehverdag? Med hensyn på det fjerde nivået i Goodlads læreplannivåer, den gjennomførte læreplanen, kan det nok ha positiv effekt da lærere har reflektert ytterligere over egen praksis og arbeid knyttet til hvert enkelt mål, men samtidig kan det bety ekstra arbeid som også kan ha motsatt effekt på undervisningen.

Fjørtoft (2015) advarer mot å dele kompetansemål opp i undervisningssammenheng. Han begrunner dette med at det fort kan bli for mange fragmenterte delmål som fungerer som et hinder i elevenes vei mot denne kompetansen. Det samme problemet kan gjelde for lærere da de mange delmålene kan skape utfordringer for elevene med å forholde seg til målene. Da jeg spurte informant L3 om han synes K06 fungerer som tiltenkt, fikk jeg en respons som beskriver dette godt:

Både og. Den inneholder mange viktige mål for læring, men det er veldig mange mål og det er ikke alle man klarer å dekke så godt. Jeg prøver så godt det lar seg gjøre, men det er ikke alle jeg er helt komfortabel med og kan si at; dette skal alle mine elever kunne si noe om. Så, det er litt for mange mål (L3)

Informant L3 fremhever også bredden i K06, men at målene kan bli for mange og vide å forholde seg til, og at dette gjør at det blir vanskelig og dekke alle målene like godt. Jeg har tidligere skrevet at K06 skal fungere som motivasjon og inspirasjon for lærere, men her kan det virke som den kan ha motvirkende effekt på lærerne. Informant L3 sier i tillegg at han opplever at det er for mange mål, og at han ikke føler elevene sitter igjen med like godt utbytte av undervisning til hvert kompetansemål. Inneholder K06 kompetansemål som rett og

slett er for vide og for mye å gape over?

Informant L6, som startet sin yrkesaktive lærerkarriere under K06 deler samme oppfatning som informant L1 og L3. Hun omtaler K06 som svevende, og begrunner det med at læreplanen sammensatt av mange ulike og vide mål. Hun ville helst sett at målene var mer konkret da det ville gjøre det lettere å forstå og vurdere måloppnåelse for lærer.

Med utgangspunkt i kompetansemålet om at elevene skal utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet ser man at dette er mål som åpner for uendelig mange muligheter å legge opp undervisningen som lærer. I læreplanen L97 er målene generelt mer konkrete, også de som går direkte på lokalsamfunnet. Et eksempel er: Elevene skal orientere seg lokalt og arbeide med å lokalisere de store viddene, kjente fjellene, innsjøer (...) (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 186-187). Man kan tolke svaret slik at informant L6 ønsker en læreplan mer lik L97 enn K06 for å gjøre vurderingsarbeidet enklere. Læreplanen er lærernes viktigste arbeidsdokument og legger grunnlaget for all undervisningsplanlegging (Imsen, 2009, s. 199-200). Derfor er det viktig med en læreplan som de som skal bruke dette som arbeidsverktøy, nemlig lærerne, er tilfredse med den.

De overnevnte informantene har altså blandede holdninger til bredden i K06, men ikke alle lærerne jeg intervjuet var like kritiske til bredden og mangelen på konkrete mål i K06.

Informant L2 har hadde en litt annen holdning til K06. Da jeg stilte spørsmålet "*Hvilke synspunkter har du på Kunnskapsløftet K06?*", svarte vedkommende umiddelbart:

Jeg synes det fungerer helt topp! Jeg er veldig positiv til K06 (L2).

Man kan altså spore en litt mer optimistisk holdning enn hva jeg opplevde i tidligere intervju. Jeg syntes dette var et spennende utsagn, og ønsket derfor å høre hva informant L2 begrunnet dette med, svarte vedkommende:

Jeg begynte som lærer på det tidspunktet K06 ble implementert, så jeg har ikke med meg noe gammelt tankegods fra tidligere læreplaner. Så for meg syntes jeg den fungerer veldig bra. Bra i forhold til mitt faglig syn i forhold til hva jeg mener vi burde holde på med i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Jeg ser på det som et veldig bra faglig instrument som jeg kan bruke for å formidle min kompetanse til elevene, samtidig som de hjemme kan se hva vi holder på med i skolen. Jeg frykter at det kommer en plan med mer detaljert styring (L2).

Her trekker informant L2 frem at han ikke har jobbet i skolen under tidligere læreplaner og derfor ikke har dratt med seg erfaring og tankesett fra tiden før K06 ble implementert. I tillegg fremhever han at K06 passer fint til det han mener samfunnsfagundervisningen på

ungdomsskolen burde dreie seg om. At han ser på K06 som et veldig bra instrument for å få brukt sin kompetanse er interessant. Det er akkurat det som er tanken bak læreplanene; at lærere skal bruke det som et hjelpemiddel til å planlegge og gjennomføre den best mulige undervisningsøkten, og for å skaffe seg inspirasjon til å fornye seg. For informant L2 virker altså K06 til å funke etter sine hensikter. Han beskriver også K06 som et instrument som kan formidle det man holder på til de der hjemme. Informant L2 bruker altså læreplanen som et verktøy i sin forberedelsestid, men også som en form for informasjonsflyt ut til foreldre og foresatte. En slik innstilling beskriver Imsen (2009, s. 199-200) som læreplanens tredje funksjon. Dette kan være starten på et godt skole-hjem-samarbeid og på den måten kan de hjemme støtte opp om sine barns skolegang på en best mulig måte.

Avslutningsvis nevner han: *”jeg frykter det kommer en plan med mer detaljert styring”*. Det er tydelig at informanten er tilfreds med tingenes tilstand og rammene rundt K06, og at han frykter en ny revidert læreplan med mer detaljstyring lik for eksempel L97 og M86, noe som vil kutte ned på den valgfriheten lærere opplever i K06. Informant L4 tilføyer noe som er en liten tankevekker:

K06 funker jo på et vis. Klart det fordrer mye fra lærerens side. Hvis du er passiv som lærer fungerer det ganske dårlig for da vil du ende opp med å følge læreboka slavisk, noe jeg er veldig i mot. Hvis man skal ha fokus på for eksempel lokalsamfunnet, står det meget lite, eller ingenting om dette i våre lærebøker. Da legger man opp til en mer instrumentell forståelse enn relasjonell forståelse hos elevene (L4).

Han fremhever også at det krever mye arbeid fra lærers side og at man som lærer må være bevisst for å unngå å bli en passiv lærer, og man da vil bli for avhengig av læreboka. Det er tydelig at informant L4 opplever lærebøkene i samfunnsfag som svake. Informant L4 sin oppfatning av at skolebøkene har for stor plass i dagens samfunnsfagundervisning støttes av Jøssang (2015, s. 45), som gjennom sin undersøkelse av to læreverk i dagens skole, *Kosmos* og *Underveis*, fant at det er forbausende lite stoff om lokalsamfunnet i de aktuelle lærebøkene.

Knyttet til det informant L4 sier, samt Jøssangs undersøkelse, kan det være slik at lærere som i stor grad følger læreboka i mindre grad er aktive brukere av lokalsamfunnet i undervisningen? I følge informant L4 er svaret ja. I så tilfelle vil undervisningen fremme en mer instrumentell forståelse, som jeg tidligere har kalt eksplisitte kunnskapen, heller enn relasjonell forståelse, som jeg tidligere har omtalt som den implisitte kunnskapen. Elevene

altså leser og pugger seg til eksplisitt kunnskap, kontra implisitt kunnskap. Turner (1975) støtter informant L4 sin oppfatning av tilegnelse av kunnskap. Han sier at elvene lærer best da de får bevege seg fra gjøring gjennom sansing til symbolisering, noe som støttes opp av Mikkelsen og Sætre (2015, s. 34-35), som sier at uavhengig av hvilke undervisningsmetoder man velger, er det grunnleggende i geografiundervisningen at man starter i det rommet eleven kan bruke sine sanser og har kjennskap til, nemlig det nære og lokale.

Likevel er det viktig med variasjon i undervisningen, påpeker Mikkelsen og Sætre (2015, s. 34). Å formidle gjennom forelesninger er noe man som lærer burde beherske, men sett i sammenheng med undervisning knyttet til lokalsamfunnet burde elevene i hovedsak få benytte sine sanser. Dewey støtter opp om denne praktiske tilnærmingen. Han påpeker at hovedvekten skal ligge på praktiske aktiviteter i lokalsamfunnet, men faglig fordypning burde inngå for å skape gode læringssituasjoner (Kroksmark, 2003, s. 374- 375). Hovedvekten burde ligge på praktiske aktiviteter for best mulig læring så lenge disse aktivitetene er god planlagt og ikke blir oppfattet som en pause for elevene.

6.1.3. Ressurser

Etter å ha hørt informantenes tanker rundt skolehverdagen og styringsdokumentene i dagens skolehverdag, tok intervjuene en naturlig vending mot lærernes tanker rundt lokalsamfunnet som læringsarena i samfunnsfagundervisningen. Jeg la raskt merke til at intervjuene med flere av informantene rettet seg tilfeldig inn mot ressurser. Derfor falt det seg naturlig at undersøke dette nærmere. Informant L5 sa følgende temaet:

Når det gjelder ressurser har vi lærere fått beskjed om at økonomien er dårlig for tiden, og vi har dermed ikke ressurser til å ta elevene med på tur til området utenfor skolen i den grad vi ønsker. Vi får innvilget penger av og til fra ledelsen til buss for eksempel, men ikke i så stor grad som jeg helst hadde sett. Heldigvis har vi bedrifter og museet, i tillegg til naturen, innen gangavstand til skolen, men for elevenes del skulle jeg gjerne sett at vi fikk litt forandring. Når det gjelder tidsbruk er det selvfølgelig en utfordring det også, men lærerne i andre fag bruker stort sett å være behjelpelig når det gjelder lån av timer (L5).

På skolen hvor informant L5 underviser har lærerne fått beskjed om at økonomien på skolen er så svak at dette påvirker hans muligheter til å bruke lokalsamfunnet i undervisningen i negativ grad. Da pengesekken ikke tillater informant L5 å bruke for eksempel buss i den grad han ønsker, trekker han frem at det er for elevenes beste han ønsker varierte rammer for undervisning. Tross utfordringer med økonomi forteller han at de bruker lokale bedrifter og museer som er innen gangavstand slik at det ikke er behov for transport. Det han sier kan

tolkes som noe han opplever å være litt oppbrukt, ettersom han sier han helst skulle sett litt forandring for elevenes del. Han etterlyser variasjon i rammene for undervisning. Resultater fra elevundersøkelsen i 2013 viser at variasjon i undervisningen henger tett sammen elevenes motivasjon (Udir, 2013c). Varierte arbeidsmetoder hvor elevene kan være fysisk aktive gjennom eksperimenter, prosjektarbeid og gruppearbeid trekkes frem som viktig for elevenes motivasjon. Slike situasjoner hvor elevene deltar i en kollektiv kunnskapsprosess der de sammen bidrar til å sette sammen et felles sluttprodukt er grunnleggende tekning i den sosiokulturelle læringsteorien (Manger m.fl. 2013, s. 177). I informant L5 sitt tilfelle kan man tenke seg at gjentatt bruk av de samme ressursene i lokalsamfunnet kan tære på elevenes motivasjon. På en måte gjør tilgangen på ressurser det vanskelig å endre på. I så tilfelle kan kanskje enda større variasjon i arbeidsmetoder i tilsvarende omgivelser være en positiv forandring? På en annen side er de ressursene han nevner, lokale bedrifter og et museum, fine alternativ for lærer til å bruke lokalsamfunnet som eksempel for å aktualisere forholdet mellom det menneskeskapte og naturen, samt se sammenheng mellom naturressurser, næringsliv, produksjon og forbruk. I tillegg får lærer hjelp og inspirasjon fra folk med andre yrker og med andre ferdigheter. Som lærer må man beherske mange områder. Derfor kan et samarbeid med andre yrkesgrupper være god en kilde å bruke i undervisning.

Informant L5 trekker også frem utfordringene knyttet til tidsbruk. Ofte er det slik at undervisningsøktene er så korte at det kan være krevende å få lagt opp undervisning knyttet til lokalsamfunnet på en god måte. Her trekker han frem sine kolleger som behjelpelige når det gjelder å slå sammen timer, enten det er til tverrfaglig arbeid eller lån av timer fra andre fag slik at han har mulighet til å gjennomføre lengre samfunnsfagøkter. En slik organisering av samfunnsfagundervisningen kaller Mikkelsen (2015, s. 19) for bolkeundervisning. I dag undervises det fra to til tre skoletimer per uke på ungdomstrinnet. Tar man i tillegg i betraktning at samfunnsfaget er sammensatt av fire delemner blir det få timer til overs for geografidelen. Når det legges opp til prosjekter eller gruppearbeid velger lærere ofte å gjøre det slik som informant L5, nemlig å slå sammen flere timer en uke, for så og miste noen timer senere i skoleåret.

Det virker å være en felles holdning blant lærere om at økonomi er en utfordring ved bruk av lokalsamfunnet i undervisningen. Det kommer frem i intervjuet med informant L3:

Gratisprinsippet er kommet veldig sterkt tilbake. Det skal være gratis å gå på norsk skole, noe jeg synes er veldig bra! Men det vil si at skal du bruke steder hvor det koster 20kr inngang

må man sende mail hjem og spørre om det er greit. Det er ofte litt slitsomt. Man må bruke mye tid på det og man kan ikke bare hive seg rundt. Og hvis det er noen foreldre som sier nei har man en utfordring. Det er satt av noen faste turer som får faste busspenger som går til kroppsøvingsturer hvor de er avhengig av buss. I tillegg krever det flere lærere om man skal ut og vekk fra skolen. Det er utfordrende og setter noen begrensninger, men vi har mange muligheter nært, så vi bruker ofte syklene for å komme oss fra A til B (L3).

Det er interessant at informant L3 trekker frem gratisprinsippet i norsk skole. Det er regulert i opplæringslovens §2-15 at all aktivitet i norsk skole skal være gratis for elevene, og at kommunen ikke har rett til å kreve at elever, foreldre eller foresatte skal dekke eventuelle utgifter i forbindelse med grunnskoleopplæringen (Opplæringsloven, 1998, §2-15). Dette for at skolen og de aktiviteter man møter der skal være inkluderende. Økonomisk bakgrunn skal ikke være et hinder for deltakelse slik at alle elever deltar på like premisser.

Informant L3 understreker at gratisprinsippet er noe han setter pris på, men at det kan føre med seg utfordringer. Som lærer må man ha godkjenning fra foreldre eller foresatte om man skal ”hive seg rundt”, noe som ikke er alltid like lett. Han nevner at det på skolen er satt av en bestemt sum penger, men hvor størsteparten av disse går til de tradisjonsrike kroppsøvingsturene som har vært gjennomført i en årrekke på skolen. I tillegg trekker han frem problemet med lærertetthet. Skal man ta en klasse på rundt 30 elever ut av skolen kreves det god organisering, og det krever lærere. Å ta lærere ut av undervisning i en allerede hektisk arbeidshverdag er ikke alltid like lett. Informant L4 støtter dette, og trekker frem læringsperspektivet i det hele:

Ofte har man ikke tid til den dybdelæringsbiten som jeg mener er så viktig fordi det rett og slett ikke er tid nok til å gjennomføre det. For eksempel når det gjelder lokalgeografi må man ha tid til å gå i dybden på ting. Om man bare toucher overflaten på alle emnene forsvinner dybdelæringen (L4).

Det informant L4 sier er en liten tankevekker. Han sier at mangelen på tid gjør at han sjelden rekker å gå i dybden på feltet på den måten han ønsker. Tidspresset gjør at han kun rekker å touche innom på de ulike emnene han ønsker å benytte seg av lokalsamfunnet i undervisningen. I K06 oppfordres samfunnsfaglærere til å benytte seg aktivt av lokalsamfunnet i undervisningen. Det kommer tydelig frem gjennom den generelle delen hvor det står; ”Lokalsamfunnet med dets natur og arbeidsliv, er (...) en vital del av skolens læringsmiljø”, og ”De unge henter på egen hånd impulser og erfaringer herfra som undervisningen må knytte an til og berike” (Udir, 2015a). Fra øverste hold oppfordres det til

bruk av lokalsamfunnet, men sett med fokus på geografiundervisningen i samfunnsfaget, er det da realistisk? Lærerne som har latt seg intervjuet fremmer et inntrykk av at målene i K06 er for vide, og de krever mye tid til å gjennomføre. Tar man i tillegg hensyn til antall skoletimer man som samfunnsfaglærer har til rådighet er det en utfordring.

Informant L4 trekker altså frem viktigheten med dybdelæring i undervisningen om lokalsamfunnet. Det jobbes med en fornyelse av fagene i den norske skolen. Her er dybdelæring et av tre hovedområder som skal prioriteres. Elevene skal lære å bygge kompetanse over tid og gradvis utvikle sin forståelse av begreper og sammenhenger (Udir, 2017a). En holdning som samsvarer med det informant L4 sier. Men sett med geografidelen i samfunnsfaget i fokus kan dette være litt problematisk. Slik forslagene er lagt frem nå er naturgeografien i samfunnsfaget nedprioritert. Med få timer til rådighet fra før kan det virke som at det informant L4 sier knyttet til dybdelæring i og om lokalsamfunnet i fremtiden kan virke problematisk å få til. På en annen side er samfunnsfaget generelt et veldig vidt fag og lærere jeg har intervjuet har jo også ønsket mindre vide kompetansemål, og mer tid til hvert tema. Men med geografiundervisningen i fokus kan det virke utfordrende å få til.

Gjennom intervjuene knyttet til forutsetningene for bruk av lokalsamfunnet i geografidelen i samfunnsfagundervisningen opplevde jeg det slik at det var en felles holdning blant informantene om at det største hinderet for å ta i bruk lokalsamfunnet i undervisningen var tilgangen på ressurser. Og når de sier ressurser er det tre faktorer som går igjen; økonomi, tid og skoletimer til rådighet. Kan det være slik at samfunnsfaglærere tenker for stort når det gjelder bruk av lokalsamfunnet i undervisningen? Altså at man må bruke en hel dag, eller at man må ta buss vekk fra skolen for å oppnå det? I noen tilfeller vil det være relevant og fornuftig, men realiteten er den at forutsetningene ikke åpner for slike gjennomføringer ofte. En mulighet kan være å trekke det ned noen nivå slik som for eksempel informant L5 gjør ved å bruke eksempler fra lokalsamfunnet i klasseromsundervisningen, eller bruke noe i direkte nærhet til skolen. På en annen side vil variasjon og ekskursionsjoner være positivt for elevenes motivasjon. Alt i alt kan dette sies å være et komplekst tema hvor mange ulike faktorer spiller inn.

6.2. Lokalsamfunnet som læringsressurs

Jeg vil her presentere og analysere de funnene som går mer direkte på lokalsamfunnet som læringsressurs i samfunnsfaget. Dette vil skje gjennom følgende tre temaer: *Hvordan lærerne forholder seg til lokalsamfunnet som læringsressurs, lærernes tanker rundt det aktuelle kompetansemålet, og eksempler på undervisning knyttet til det aktuelle kompetansemålet.*

6.2.1. Hvordan forholder lærerne seg til lokalsamfunnet som læringsressurs?

I intervjusituasjonen følte jeg at en naturlig progresjon var å gå videre til hvordan informantene vurderte lokalsamfunnet som læringsressurs.

Hverken i den fagspesifikke læreplanen for samfunnsfag eller den generelle delen i K06 står det beskrevet hva lokalsamfunnet er. Selve ordet gir seg kanskje litt selv, men ettersom det på en måte er grunnpilaren i det kompetansemålet jeg bygger min oppgave rundt ønsket jeg å undersøke om det var ulike oppfatninger blant informantene

For å få et innblikk i informantenes oppfatninger av begrepet spurte jeg: *”Hva legger du i begrepet lokalsamfunn?”*. Det viste seg at det var en felles forståelse blant informantene.

Informant L1 svarte følgende:

Jeg tenker at lokalmiljøet som det miljøet vi bor i. Altså kommunen, eventuelt nabokommuner. Vi er jo en liten plass så det er jo naturlig å trekke inn nabokommunene også. Altså det som er nærmest (L1).

Som informant L1 svarer ovenfor, trekker alle informantene frem kommunen og nabokommuner som lokalsamfunnet. Det viste seg at det var en felles forståelse blant informantene, og mellom informantene og meg som intervjuer. Dette er viktig når jeg videre vil gå nærmere inn på det aktuelle kompetansemålet og lærernes tanker rundt dette.

Progresjonen i intervjuene var stort sett lik. Etter å ha fått en bekreftelse på en felles forståelse av hvordan informantene oppfatter lokalsamfunnet, beveget jeg meg videre mot deres synspunkter på å benytte seg av lokalsamfunnet i geografidelen av samfunnsfagundervisningen. Jeg spurte informantene *”Hvordan vurderer du lokalsamfunnet som læringsressurs?”*

Det viste seg at det var i hovedsak positive holdninger blant informantene, dog med enkelte hemninger. Informant L4 sa følgende:

Jeg vurderer det som en positiv læringsressurs! Det er en fin måte å gjøre det teoretiske faget om til et erfaringsfag, og i den sammenheng er det å bruke lokalsamfunnet kjempebra. Med en gang man knytter det lokale rundt seg inn i undervisningen ser man det med andre briller. Jeg tror det kan bidra til å skape engasjement og gode erfaringer (L4).

Informant L4 er positivt innstilt til lokalsamfunnet som læringsressurs, og omtaler det som en fin måte å gjøre geografiundervisningen erfaringsbasert. Sett med fokus på den problemstillingen jeg har som utgangspunkt hvor elevene skal utforske, beskrive og forklare, tar den utgangspunkt i nettopp elevenes erfaringer.

Geografiundervisningen er en form for visuell undervisning. Derfor vil det være en stor fordel å kunne komme med eksemplifiseringer fra det lokale, både i og utenfor klasserommet (Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 2015). Eller som informant L4 sa; ”med en gang man knytter det lokale rundt seg inn i undervisningen, ser man det med andre briller”. Å spille på det lokale stedet og dets identitet kan være en nyttig for å skape engasjement blant elever, da man knytter et spesielt bånd til det stedet man vokste opp (Wiestad, 2014). Ved å ta i bruk fortellinger og eksempler fra elevenes hjemsted relaterer man seg til deres følelser og identitet som forsterker opplevelsen og styrker engasjementet blant elever. Informant L1 deler synspunktene til informant L4:

Lokalsamfunnet ser jeg på som en bra læringsarena. Fordelen er at man knytter det til noe lokalt slik at det blir lettere for elevene å forstå sammenhenger. Man starter med det som er nærmest og så beveger seg ut i Norge, Europa og kanskje verden (L4).

Informant L1 begrunner sitt positive syn med likhet i det informant L4 sier. Geografidelen i samfunnsfaget fokuserer på hvordan omgivelsene påvirker oss mennesker, og hvordan vi mennesker påvirker omgivelsene. Wennevold (2015) skriver at den beste måten å undersøke dette er å omgås det geografiske rommet vi begir oss i.

Undervisning med utgangspunkt i det lokale kan gjøre det enklere for elevene å forstå sammenhenger. Wennevold (2015) trekker frem fokus på progresjon fra det lokale ut mot større sammenhenger som en metode med naturlig progresjon. I et menneskes oppvekst vil man først gjøre seg kjent med stedene og samfunnet rundt seg for så å utvide sin horisont. En slik progresjon kan også være relevant i skolesammenheng, likt det informant L1 beskriver. Informant L3 stiller seg bak synspunktene til informant L1 og L4 som mener at lokalsamfunnet er en god læringsressurs.

Jeg spurte informant L3 om undervisning hvor man bruker lokalsamfunnet engasjerer elevene mer enn annen undervisning, for er det slik at det som oppleves viktig av lærerne også

oppleves viktig av elevene? Hans perspektiv på dette var følgende:

Slik er det ikke nødvendigvis. Når jeg underviser om det i klasserommet prøver jeg å være veldig entusiastisk og prøver å få elevene til å se rundt seg og utforske litt, men det er ikke alltid det har like stor suksess. Men har vi noe på gang utenfor skolen blir elevene veldig interessert (L3).

Han mener at det nødvendigvis ikke er slik at å benytte lokalsamfunnet i geografiundervisningen engasjerer mer enn normal undervisning, til tross for at han prøver å opptre entusiastisk og legger opp til at elevene får utforske litt. I følge informant L3 virker elevene mer interessert når man tar i bruk lokalsamfunnet utenfor klasserommet. Er det slik at elevene opplever dette som undervisning med litt slakkere rammer? Eller er det slik at elevene verdsetter elevaktive undervisningsøkter i John Deweys ånd, hvor kombinasjonen av opplevelser i natur og lokalsamfunn prioriteres?

For å svare best mulig på dette ville det vært relevant og intervjuet elever, men med utgangspunkt i det informant L3 sier kan det virke som elevene ikke alltid opplever undervisning knyttet til lokalsamfunnet som like interessant. Elevaktiviteter utenfor klasserommets fire vegger virker derimot å ha innvirkning på elevenes motivasjon i positiv forstand.

Informant L2 deler synspunktene til Informant L1, L3 og L4, men poengterer at å bruke lokalsamfunnet som læringsressurs også fører med seg bakdeler.

Det er fint det og gunstig på noen punkter. Man får ønskelig variasjon i undervisningen, men et moment som må inn i disse vurderingene er alle de distraksjonene og ting som elevene skal være med på som kommer dumpende ned hele tiden og som gjør at det blir oppbrudd i den vanlige undervisningen. Det fenomenet er så stort at man ønsker å beskytte de timene man har igjen på klasserommet, med noe som gir høyere kvalitet (L2).

Å bruke lokalsamfunnet i undervisningen bidrar til å skape den variasjonen man ønsker i undervisningen, sier han. Et moment Mikkelsen og Sætre (2015, s. 34) også trekker frem. På den andre siden bidrar undervisning ute av klasserommet til at elevene blir eksponert for andre forstyrrelsesmomenter enn hva de blir eksponert for i klasserommet. Frøyland (2010, s.121) poengterer at det å ta elevene ut av klasserommet ikke automatisk bidrar til forståelse hos elevene, og at slike turer for noen elever kan fungere mer som et avbrekk en verdifull undervisning. Det virker at det er slike avbrekk og forstyrrelser informant L2 ønsker å skåne sine elever for.

Ved for eksempel ekskursions og feltarbeid presiserer Orion og Hofstein (1991, i Frøyland,

2010, s. 123) at det er tre punkter lærer og elev burde fokusere på før man tar undervisningen ut av skolen; 1. forestillinger om turen, 2. forestillinger om lokaliteten og 3. forestillinger om faglig innhold.

Det beste utbytte av slike turer får elevene når et godt forarbeid har gjort at disse tre punktene er dekket. Men igjen; dette er noe som krever tid å gjennomføre, og det kan kanskje tenkes at dette er noe som egner seg best til litt større prosjekter.

Tidligere har jeg trukket frem lærere som har påpekt mangelen på tid til gjennomføring. Mikkelsen og Sætre (2015, s. 167) skriver at tross utfordringer er det viktig at prinsippet om for- og etterarbeid med stoffet ligger til grunne. Informant L2 nevner at han ønsker å beskytte elevene for distraksjoner og oppbrudd i undervisningen. Er det slik at lærere føler at lærere opplever skolehverdagen så travel at de ikke føler det er tid til å gjennomføre undervisningen knyttet til lokalsamfunnet? I en allerede travel hverdag kan det ha noe å si. Med få samfunnsfagstimer å ta av kan kanskje ekstra arbeid med å legge til rette for bruk av lokalsamfunnet virke som en byrde for lærere, og at man derfor prioriterer klasseromsundervisning.

En annen grunn kan være at slike brudd i den vanlige klasseromsundervisningen bryter med flyten i undervisningen og at man av den grunn nedprioriterer å flytte undervisningen ut i lokalsamfunnet.

Tidligere i oppgaven har lærere som velger å benytte det lokale i klasseromsundervisningen vært trukket frem. Det kan være en løsning, men i lengden kan det virke lite motiverende hos elevene som virket å få en motivasjonsboost da det ble lagt opp til elevaktivitet i natur og lokalsamfunnet, som det kom frem i intervjuet med informant L3.

6.2.2. Lærernes tanker rundt det aktuelle kompetansemålet

Progresjonen i intervjuene gjorde det naturlig å snirke seg nærmere inn på kompetansemålet jeg hadde som utgangspunkt for oppgaven, nemlig at elevene skal utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet. Også her startet jeg med å undersøke om informantene hadde lik forståelse av begrepene naturlandskap og kulturlandskap. Det viste seg å være en felles forståelse om at naturlandskap er landskap skapt på naturens premisser, mens kulturlandskap er landskap i ulik grad er påvirket av oss mennesker. Med dette som bakgrunn presenterte jeg kompetansemålet jeg hadde valgt ut overfor informantene, og spurte ”*Hvilke tanker har du rundt læreplan K06 sitt mål om at elevene skal utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet?*” Informant L3 sa følgende:

Det er et vidt mål, så det legger opp til mange muligheter og man kan bruke det på absolutt alle områdene i samfunnsfaget, også på tvers av fag og emner. Jeg bruker også disse begrepene veldig mye i all undervisning. Jeg legger opp til at elevene skal beskrive noe. I denne prosessen må den utforske og forklare noe. Sett i sammenheng med lokalsamfunnet er det uendelig mange muligheter som gjør at man dekker dette målet (L3).

L3 vurderer kompetansemålet som vidt. Han forteller så at begrepene utforske, beskrive og forklare er begreper som går igjen i all hans undervisning, og er på en måte grunnprinsippene når han planlegger undervisning. Geografidelen i samfunnsfaget har som formål å ta høyde for å utforske, beskrive og forklare livsbetingelser, livsmuligheter og levekår (Mikkelsen, 1994). Begrepene utforske, beskrive og forklare inngår i det aktuelle kompetansemålet, og omtales altså også som formålet med geografiundervisningen. Det kan bidra til å illustrere bredden i kompetansemålet.

Disse prinsippene informant L3 nevner kan ses i sammenheng med Utforskeren- delen i K06 som legger opp til nettopp utforsking. Informant L3 vurderer det aktuelle kompetansemålet som en fin måte å legge opp til arbeid på tvers av delemnene i samfunnsfaget, i tillegg til tverrfaglig arbeid. Han får støtte fra informant L4:

Når det gjelder dette målet må man ikke være redd for å blande de tre emnene innenfor samfunnsfaget fordi dem går veldig mye over i hverandre. I tillegg er det et veldig bredt mål som åpner opp for mange innfallsvinkler og metoder for gjennomføring. Med slike mål bruker jeg å legge opp til par- eller gruppearbeid, rett og slett for det er sunt for elevene å samarbeide og løse problemer sammen (L4).

Både informant L3 og L4 trekker frem muligheten til tverrfaglig arbeid knyttet til det aktuelle kompetansemålet og at man kan slå det sammen med stort sett alle fag. Bredden i et slikt mål kan sies å være både fordelen og bakdelen med et slikt mål. På den ene siden er det positivt da man som lærer har meget vide rammer for planlegging av undervisning. Informant L4 nevner også mulighetene for par- og gruppearbeid hvor deltakerne aktivt deltar og skaper sin egen kunnskap, samt bidrar med å sin del for å sette sammen et felles produkt. Dette henger sammen med det sosiokulturelle læringsperspektivet. Med et sosiokulturelt syn på læring vektlegges interaksjon og samhandling mellom elever (Dysthe, 2001, s. 33-34).

Om et gruppearbeid fungerer kan det gagne alle gruppemedlemmer positivt. Skulle det ikke fungere vil kan det ha konsekvenser for flere enn for eksempel ved individuelle læringsprosesser.

Ved gruppearbeid kan lærer inneha rolle som mentor og veileder. Vygotsky fremhever at også gruppe medlemmene innehar viktige roller. Fungerer dette kan medlemmene lære av hverandre, eller ved lærers hjelp, Dette beskriver som elevens nærmeste utviklingssone (Strandberg, 2008, s. 166-167). Vygotskys nærmeste utviklingssone kan også knyttes til det informant L5 trekker frem, nemlig mulighetene kompetansemålet gir for tilpasset opplæring. Han sier:

Det som er fint med dette målet er at det er tilpasningsdyktig og kan tilpasses nærmest hver enkelt elev, uavhengig av forutsetninger (L5).

Informant L5 trekker inn tilpasset undervisning som en positiv side med åpne mål. Her vil altså lærer ha en viktig rolle som veileder for eleven slik at vedkommende kan klare arbeidsoppgaver som ligger i hans/hennes nærmeste utviklingssone. Et slikt perspektiv krever at lærer har evnene til å se hver enkelt elev, samt gjenkjenne deres utfordringer for å gi best mulig veiledning slik at eleven senere kan klare å utføre arbeidsoppgaven på egenhånd.

På den andre siden kan arbeid knyttet til vide mål oppleves svevende for elever dersom de ikke får den oppfølgingen av lærer som kreves. Vygotsky poengterte klart at menneskene rundt eleven har en viktig rolle i læringsprosessen, og sett i undervisningssammenheng kan det sies at lærer har den viktigste støtterollen overfor eleven. Informantene trekker frem bredden i kompetansemålet som positivt, men kan det også være dets svakhet? Informantene påpekte at de i all hovedsak ser positive sider med målet. Informant L4 påpekte likevel følgende:

Den eneste ulempen jeg ser med et så ufattelig stort mål kan være at noen lærere er redd for å ta seg for mye vann over hodet og at for det blir for overveldende (L4).

Informant L4 påpeker at man som lærer kan bli litt overveldet med et så vidt mål at det kan være utfordrende å planlegge en start og en slutt. Bredden gjør også at det kan føles som det blir for mye å gape over for lærer. Informant L1 fremhever at bredden i læreplanen kan gå utover de mer omfattende kompetansemålene. Hun sier følgende:

Dette er et av veldig mange mål, og man har ikke tid til å dekke alle målene like mye (L1).

Man kan tenke seg at lærere ønsker å konkretisere et slikt mål ytterligere ved å dele det opp i mindre delmål da enkelte kompetansemål oppleves for vide. Som tidligere nevnt advarer Fjørtoft (2015) mot dette ettersom det kan ha en forvirrende effekt på elevene da det kan oppleves omfattende og vanskelig å forholde seg til. Samtidig kan det tenkes at et mer

konkret kompetansemål vil gjøre det enklere for lærere å forholde seg til, samt vurdere måloppnåelse hos eleven, likt det informant L6 etterlyste tidligere.

Informantene trekker altså frem bredden i kompetansemålet som positivt da det åpner opp for gode muligheter for variert undervisning og tverrfaglig arbeid, i tillegg til tilpasset undervisning. Man kan si at det aktuelle kompetansemålet bygger mye på en sosiokulturell plattform. Det legger opp til elevene må delta i læringsprosesser for å konstruere sin egen kunnskap gjennom selv. Det kan være gjennom individuelt arbeid, eller par- og gruppearbeid hvor elevene sammen jobber for å sette sammen et felles produkt.

Holdningene var i hovedsak positive, men enkelte lærere trekker frem bredden som baksiden med målet, og begrunner det med at det rett og slett kan bli for mye for lærer og gape over, samt at det er et av mange mål i læreplanen. Arbeidet som kreves for å gjennomføre et slikt mål er ikke proporsjonal med tiden lærere har til rådighet.

6.2.3. Eksempler på gjennomføring av undervisning knyttet til det aktuelle kompetansemålet

Problemstillingen jeg hadde som formål å undersøke i dette prosjektet var hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til kompetansemålet om at *”eleven skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet”*. For å svare best mulig på dette laget jeg to forskningsspørsmål:

- Hvilke forutsetninger opplever samfunnsfaglærere ligger til grunne for å bruke lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?
- Hvordan løser samfunnsfaglærere læreplanens mål om å utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet?

Progresjonen i intervjuene har vært slik at jeg har fått et innblikk i lærernes tilknytning og kjennskap til stedet, hvordan de vurderer de forutsetninger som ligger til grunne, samt deres tanker rundt lokalsamfunnet som undervisningsressurs og det aktuelle kompetansemålet.

Derfor følte jeg det naturlig å bevege meg mot avslutningen, nemlig der informantene fikk komme med eksempler på undervisning de har knyttet til det aktuelle kompetansemålet.

Spørsmål jeg stilte var: *Med utgangspunkt i læreplanmålet om at elevene skal utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet, kan du gi eksempler på hvordan du har lagt opp undervisning knyttet til dette?*

Informant L5 svarte følgende:

Et eksempel en overnattingstur vi gjennomfører. Da går vi fra sentrum hvor jeg bruker å prate om det vi ser rundt oss og de menneskelige påvirkningene, altså kulturlandskapet. Derfra går vi to timer til en liten fjellknaus hvor vi bruker og telte. Her bruker vi å la elevene selv få undersøke området å samle inn steiner og andre gjenstander som vi undersøker (L5).

Flere av informantene trekker frem at det finnes tradisjoner for en årlig tur med fokus på lokalsamfunnet. Informant L5 tar med seg elevene på gåtur fra skolen der han belyser kulturlandskapet, før de beveger seg til en fjellknaus hvor de setter opp telt, samt at elevene får bruke til å utforske området selv, og til å samle inn steiner og andre gjenstander som de sammen undersøker. Informant L5 sier at elevene selv får utforske området. Slike aktiviteter beskriver Dewey som positive da elevene selv må ta i bruk sansene for å utforske og skaffe seg erfaringer på egenhånd.

En felles gjennomgang kan gjøre at eleven lærer mye, men også medelever gjennom deltakelse en kommunikasjonsprosess med lærer.

En slik overnattingstur krever organisering, og det krever kunnskap om det lokale kultur- og naturlandskapet. Det krever også guts fra lærer for å legge ut på en slik tur, men får man det til å fungere er det mye læring å ta innover seg for elevene.

Avslutningsvis trakk informant L5 etterarbeidet knyttet til prosjektet:

Når vi da er tilbake på skolen dagen etterpå startet etterarbeidet knyttet til det vi så og gjorde på turen. Som oftest gjennom muntlige gruppefremlegg (L5).

Etterarbeidet er svært viktig i forbindelse med en slik tur og burde være en forutsetning (Mikkelsen og Sætre, 2015, s. 168). Dette begrunnes med viktigheten av at elevene oppfatter gjennomføringen som verdifull og bruker innsamlet data til å komme til en beslutning. Et argument som henger sammen med Deweys påstand om at læring skjer først når eleven erfarer hvilke resultater handlingene førte til (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014). Presentasjon av funnene gjennom muntlige fremlegg er i tråd med Vygotskys teori. Han mente at språket tross alt er det viktigste virkemiddelet for at elevene skal oppnå læring.

Sett under ett er en slik gjennomføring som informant L5 skisserer en fin mulighet til å dekke det aktuelle kompetansemålet. Baksiden kan være utfordringen med å vurdere elevene underveis på turen. På en annen side gjør det muntlige fremlegget det sånn sett enklere for lærer.

Informant L2 kobler det aktuelle kompetansemålet opp mot problematikk knyttet til

utbygging av kraftverk i et samisk kjerneområde:

Vi er en kommune med flere kraftverk i et samisk kjerneområde. Det er ulike interesser. Storsamfunnet vil produsere kraft og få inntekter, men samene vil beskytte sin næringsdrift, og vi vil utnytte disse områdene til fritidsformål. Dette bruker vi ofte to-tre uker til for elevene må få tid til å utforske. Sluttproduktet blir et muntlig fremlegg (L2).

Informant L2 bruker benytter undervisningen til å bevisstgjøre om det samiske i kommunen. Det spiller på geografifagets identitetsskapende funksjon, nemlig å bli bevisst på at som et geografisk vesen vil det geografiske området rundt påvirke oss, og vi vil påvirke det. En slik tilnærming er også en god mulighet til å se naturlandskapet og kulturlandskapet i lokalt perspektiv. Å knytte undervisning til sammenhengen mellom natur, samfunn og miljø er viktig for å forstå forholdet mellom det menneskeskapt og naturen. Undervisning til slik tematikk kan kanskje være enklest for lærere å knytte til større referanser, men ved å knytte skolekunnskapen til det elevene har rundt seg kan deres konteksterfaring bli rikere (Frøyland 2010, s. 127).

Undervisning hvor lokalsamfunnet er i fokus relaterer seg til elevenes følelser og identitet. At kunnskap om deres sted blir gjort til noe meningsfullt kan øke deres motivasjon og engasjement for sitt lokalsamfunn. Informant L2 poengterer at de bruker god tid på dette da elevene må få tid til å utforske, noe som er i tråd med kompetansemålet. Gjennom muntlige fremlegg skal elevene få forklare og beskrive sine funn.

Informant L4 virker å ha en lik løsning som informant L2:

Jeg prøver ofte å legge opp undervisning hvor elevene utforsker hvordan natur og kulturlandskapet har påvirket hverandre. Det kan lett gjøres her i kommunen da det er store arealer som er sprengt ut og områder i havet som er fylt ut (L4).

Også hans eksempel knytter kulturlandskapet opp mot naturlandskapet. Likt med informant L2 er stikkordet at elevene skal få utforske, altså elevaktivitet. En rød tråd gjennom alle intervjuene knyttet til dette punktet er at lærerne fokuserer på elevaktivitet i lokalsamfunnet, noe målet oppfordrer til. Informant L4 viser til et godt eksempel hvor elevene med egne øyner får sett hvordan vi mennesker påvirker omgivelsene våre. Mikkelsen og Sætre (2015, s. 37) presiserer at dette er viktig da geografifaget tross alt er et visuelt fag. At elevene får opplevd det med egne øyner kan også sies om eksempelet informant L1 kom med:

Ofte blir undervisning knyttet til dette målet jobbet med i en tverrfaglig tur hvor vi overnatter. Men rent samfunnsfagmessig har vi besøkt næringer i lokalsamfunnet som for eksempel det

lokale opprettsannlegget. Elevene får etter besøket oppgave å forklare hvordan nye næringer påvirker landskapet gjennom et gruppearbeid (L1).

Hun trekker også inn en tur over flere dager, ofte med tverrfaglig innhold. Hun nevner også noe interessant, nemlig besøk til det lokale opprettsannlegget. En næring som er i stadig vekst i nord, men som også ofte er knyttet til miljø. Å løse det aktuelle læreplanmålet ved å aktualisere det gjennom et dagsaktuelt tema som oppdrettsnæringen, som samtidig gjør at elevene får sett naturressurser, næringsliv, produksjon og forbruk opp de påvirkningene det har på naturlandskapet, er en interessant måte å løse kompetansemålet på. En slik kombinasjon av undervisning i lokalsamfunnet og faglig fordypning beskriver Dewey (Kroksmark, 2003, s. 374- 375) som verdifullt for å skape gode læringssituasjoner. Dewey (Ibid) presiserer at utgangspunkt for en slik tilnærming til undervisning er at elevene burde da ha en viss faglig kompetanse for best mulig utbytte.

I likhet med eksemplene til informant L2 jobber elevene gruppevis i etterarbeidet. Det er tydelig at det er en foretrukket arbeidsform blant informantene når det kommer til hvordan de løser det aktuelle kompetansemålet. En grunn til det kan være at det er en effektiv arbeidsmetode. En annen grunn kan være at lærerne verdsetter den kunnskapsutvesklingen som skjer. På en annen side er ikke gruppearbeid det som fungerer best for alle. For enkelte kan det fungere som en mulighet til å slippe unna arbeid. Elevsammensetningene i gruppene vil her være viktig for et optimalt gruppearbeid. Et ansvar man som lærer har for å sikre elevenes læring og faglige utvikling.

Funnene viser at samfunnsfaglærerne jeg har intervjuet er positivt innstilte til å bruke lokalsamfunnet i geografiundervisningen i samfunnsfaget. Når det gjelder gjennomføring av undervisning knyttet til utvalgt kompetansemål fremmer lærerne både fordeler og ulemper. Fordelene med undervisning knyttet til lokalsamfunnet er at undervisningen blir mer erfaringsbasert, og på den måten spiller på elevenes identitet og tilknytning til stedet, som igjen kan bidra til økt engasjement og motivasjon. Bakdelen er at undervisning knyttet til det aktuelle kompetansemålet kan være ressurskrevende, både rent økonomisk, men også med tanke på tid samfunnsfaglærere har til rådighet, og lærertetthet for å sikre elevenes opplæring.

7. Avslutning og veien videre

Formålet med dette studiet var å bidra til økt fokus på bruk av lokalsamfunnet i geografiundervisningen i samfunnsfaget. Dette gjennom å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen forholder seg til kompetansemålet om at elevene skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet. For å svare best mulig på problemstillingen dannet jeg to forskningsspørsmål hvor fokuset var på hvilke forutsetninger lærerne opplever å ligge til grunne for å bruke lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen, og hvordan samfunnsfaglærerne løser det aktuelle kompetansemålet.

Så hvilke forutsetninger opplever samfunnsfaglærerne ligger til grunne? Først og fremst trekker mine informanter frem grunnlaget for all undervisning, nemlig læreplanen Kunnskapsløftet K06 – en læreplan som åpner for lærerfrihet. I den generelle delen av læreplanen beskrives lokalsamfunnet som en vital del av skolens læringsmiljø. Det er altså noe som vektlegges fra høyere hold.

I hovedtrekk fremmer lærerne forståelse med intensjonene til K06, men at det i praksis er utfordrende å gjennomføre da arbeidet som kreves for å dekke kompetansemålene ikke er proporsjonalt med tid til rådighet.

Informantene opplevde ressursene som må være til stede som utfordrende. Og når de nevner ressurser er det tre faktorer som går igjen; økonomi, tid og skoletimer til rådighet. Dette er tre faktorer som sammen kan gjøre det krevende å ta i bruk lokalsamfunnet i undervisning.

Hvordan løser lærerne læreplanens mål om at elevene skal kunne utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet? I stor grad velger lærerne å løse dette kompetansemålet gjennom ulike former for elevaktive gruppeoppgaver i lokalsamfunnet hvor lærerne ofte legger opp til tverrfaglig arbeid, eller bolkeundervisning for å ha tid nok til å gjennomføre undervisning knyttet til læreplanmålet. For et best mulig utbytte av slike undervisningsøkter vektlegger lærerne for- og etterarbeidet knyttet til slike gruppeoppgaver. I følge Dewey (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014) skjer tross alt læring først når elevene erfarer hvilke resultater deres handlinger førte til.

Så til problemstillingen. Hvordan forholder samfunnsfaglærere i ungdomsskolen seg til kompetansemålet om at elevene skal kunne utforske, beskrive og forklare natur – og kulturlandskapet i lokalsamfunnet? For det første er lærernes tanker om hva lokalsamfunnet er like. Derfor er utgangspunktet for lærerne likt. Lærerne er positive til bruk av lokalsamfunnet i

samfunnsfagundervisningen. De begrunner denne positive holdningen med at det bidrar til motivasjon for elevene, det gjør undervisningen mer variert og erfaringsbasert, så lenge man klarer å skjerme elevene fra unødige forstyrrelsesmomenter.

Når det gjelder selve kompetansemålet oppfatter lærerne det som et vidt kompetansemål som gir nærmest uendelig med måter for gjennomføring av undervisning. Kompetansemålet inneholder begrepene å utforske, beskrive og forklare. Mikkelsen (1994) beskriver disse begrepene som det skolegeografien bygger på. Dette forklarer bredden i det aktuelle kompetansemålet.

Denne bredden åpner opp for prosjektarbeid, tverrfaglig arbeid og mulighetene for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Lærerne beskriver også denne bredden som bakdelen med målet. Ved første øyekast kan det virke for mye å gape over i en skolehverdag preget av lite skoletimer til rådighet for geografiundervisning.

En rød tråd som går igjen i alle intervjuene er at undervisning knyttet til kompetansemålet bygger på en sosiokulturelt læringsplattform med fokus på aktiv deltakelse, i tillegg til John Deweys fokus på "Learning by doing", altså bygge undervisningen knyttet til dette kompetansemålet opp mot praktiske oppgaver i elevenes lokalsamfunn.

Alt i alt viser resultatet av studien at utvalget samfunnsfaglærere verdsetter bruk av lokalsamfunnet i geografidelen i samfunnsfaget. De vurderer det aktuelle kompetansemålet som et nyttig, men et bredt kompetansemål som fører med seg fordeler med tanke på variasjon både i innholdet i undervisningen, men også rammene rundt gjennomføringen. Bakdelen er utfordringer knyttet til tid og økonomi. Ofte ønsker lærerne å dekke dette målet gjennom prosjektarbeid eller ekskursjoner, men få skoletimer og lite penger til rådighet kan gjøre dette utfordrende. Dette gjør bruk av lokalsamfunnet til et komplekst tema hvor mange ulike faktorer spiller inn. Likevel virker lærerne løsningsorienterte på dette området.

Avslutningsvis vil jeg si at dette semesteret med mastergradskrivning har vært interessant. Idéen til prosjektet har på en måte vært med meg helt fra egen skolegang, gjennom mine år på universitetet, og nå resultert i et mastergradsprosjekt. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har interessen for bruk av lokalsamfunnet blomstret og de perspektivene jeg har fått, både gjennom samtalene med lærerne jeg har intervjuet og selve tekstproduseringen, vil følge med meg inn i min fremtidige praksis som lærer.

Formålet med oppgaven var å belyse samfunnsfaglæreres holdning til bruk av lokalsamfunnet

i undervisningen. Tips til studenter som ønsker å forske videre på lignende tema kan være å undersøke samme sak fra elevenes side. Er lokalsamfunnet like interessant og motivasjonsskapende som det lærerne gir uttrykk for? En annen idé kan være å foreta en førstehånds observasjonsstudie på hvordan lærere faktisk gjennomfører slik undervisning. En kvantitativ studie av samme problematikk, men som ikke går like grundig i dybden, kan også være interessant for å få dekket et større antall samfunnsfaglærere.

8. Litteraturliste

- Bø, O. (1995). FOU Metodikk. Oslo: TANO AS
- Bøe, J. og Knutsen, K. (2013). *Innføring i historiebruk*. Oslo: Cappelen Damm
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Cresswell, J., W. (2014). *Research design*. 4. Edition. London, Storbritannia: SAGE Publications Ltd.
- Dalen, M. (2001). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Fjørtoft, H. (2015). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Haubrich, H. (1992). *Internasjonalt charter om utdanning og undervisning i geografi*. Kommisjonen for geografiutdanning. Oversatt av Steinar Wennewold.
- Hellevik, O. (2007). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Univsersitetsforlaget AS
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Jacobsen, D., I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelse?* Oslo: Høyskoleforlaget
- Jøssang, L. G. (2015) *lokalsamfunnet som fagleg pedagogisk ressurs*, i Børhaug, K., Hunnes, O.R og Samnøy, Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund, Sverige: Studentlitteratur

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget. (I teksten: Lillejord mfl, 2013)
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T og Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget. (I teksten: Manger mfl, 2013)
- Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015). *Geografididaktikk for klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Mikkelsen, R. (1994). *Miljø og utvikling i skolen*. Hovedoppgave i Samfunnsgeografi. Oslo: UiO. I Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015) *Geografididaktikk i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm
- Postholm, M., B. (2011). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*. Fremstilt i Brekke, I. M. og Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Turner, J. (1975). *Cognitive development*. London: Methuen. I Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015). *Geografididaktikk i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm

Vygotsky, L. (2012). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk

Wennevold, S. (2005). *Geografi og identitet*. I Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015) *Geografididaktikk i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm

Wennevold, S. (2012). *Uten geografi er du fortapt... Geografi fagdidaktikk*. I Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015). *Geografididaktikk for klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm

Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg*. Bergen: Fagbokforlaget

9. Elektroniske kilder

Fossen, K. (2005). *Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget*. Historisk tidsskrift 2005, hefte 3/5.

Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/33218448/ht_2005_03_pdf.pdf

Sist lest: 16.01.18

Gabrielsen, A. & Fjørtoft, I. (2014). *Nærmiljøet som læringsarena*.

Hentet fra: <https://www.naturesekken.no/c2107252/artikkel/vis.html?tid=2097229>.

Sist lest: 14.01.18.

Garmannslund, P.E. Andresen. B. B. og Tore Neset (2012). *Økt kompetanse – bedre læring*. Kristiansand: Oxford Research.

Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no

Sist lest: 19.01.18

Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012) *Undervisning og læring i Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

Sist lest: 25.04.18

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>

Sist lest: 19.01.18

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Henter fra:

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb.nbdigital?lang=no#345>

Sist lest: 19.01.18

Norges offentlige utredning. (2014). *Elevenes ring fremtidens skole 2014:7*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Sist lest: 19.01.18

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

Sist lest 16.04.18

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1- 03)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Sist lest: 14.01.18

Utdanningsdirektoratet (2013b) *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-lokalsamfunnet/>

Sist lest: 24.02.18

Utdanningsdirektoratet (2013c) *Temaene i Elevundersøkelsen. Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

Sist lest: 25. 04.18

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Hva er skole-hjem-samarbeid?* Oslo:

Kunnskapsdepartementet

Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>

Sist lest: 25.01.18

Utdanningsdirektoratet (2015a) *Generell del av læreplanen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra:

https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Sist lest: 19.01.18

Utdanningsdirektoratet (2017a) *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir -1-2017*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1bestemmelser-alle-i-grunnskolen>

Sist lest: 10.04.18

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Hva er fagfornyelsen?* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Sist lest: 16.04.18

Opplæringsloven (1998, sist oppdatert 1.1.2018) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#%C2%A72-15>

Sist lest: 18.04.18

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

- Fortelle om prosjektet
- Informere om lydopptak og anonymitet

Bakgrunnsinformasjon

- Hva er din tilknytning til stedet?
- Hvor tok du din utdanning?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag på ungdomsskolen?
- Underviser du i andre fag?

Skolehverdagen og K06

- Legges det opp til ekskursjoner og undervisning utenfor klasserommet i samfunnsfaget?
- Hvilke synspunkter har du på K06?
- Hvordan brukes læreplanen i skolen og fagene?
- Hvor stort fokus på læreplanmålene er det når du/dere planlegger undervisning?

Lokalmiljøet i undervisningen

- Hva legger du i lokalsamfunn, og hvordan vurderer du dette som læringsressurs?
- Legger skolen til rette for bruk av lokalsamfunnet i undervisningen?
- Hva er dine erfaringer med bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?
- Føler du at du har kunnskap/kjennskap til lokalsamfunnet i stor nok grad til å bruke det i samfunnsfagundervisningen?

Spørsmål knyttet til bestemt læreplanmål

- På hvilken måte vil du beskrive naturlandskap og kulturlandskap?
 - Med utgangspunkt i kompetansemålet om at elevene skal utforske, beskrive og forklare natur-og kulturlandskapet i lokalsamfunnet, kan du gi eksempler på hvordan du har lagt opp undervisning knyttet til dette?
 - Hvilke muligheter/ hindre ser du med overnevnte mål?
-
- Noen kommentarer? Er det noe du vil tilføye?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Undervisning i lokalsamfunnet – ressurs eller byrde for lærer?”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie på lærerutdanning 5-10. klasse ved Universitetet i Tromsø. Dette er et kvalitativt studie med utgangspunkt i samfunnsfaget. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere ser på og gjennomfører læreplanens mål om bruk av lokalsamfunnet i samfunnsfaget. Problemstillingen for oppgaven lyder slik;

Hvordan forholder samfunnsfaglærere seg til lærerplanens mål om utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet i samfunnsfagundervisningen?

Utvalget vil være 4-6 lærere som underviser i samfunnsfag ved skolen, om det lar seg gjøre. Mitt fokus vil være på ungdomsskolen, så det vil være hensiktsmessig med en lærer som underviser på 8-10 trinn.

På forhånd har jeg laget meg en intervjuguide som jeg bruker som utgangspunkt for mitt intervju, og som styrer intervjuet. Intervjuet blir som en samtale mellom meg og informanten.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å gjennomgå et semistrukturert intervju ved informantens arbeidssted. Det vil være rammer for intervjuet, men jeg vil at intervjuet skal flyte som en samtale. Spørsmålene vil være formet på en slik måte at opplysningene vil kunne si noe om bruk av ekskursjon i nærmiljøet. Intervjuet vil lagres på båndopptaker/diktafon og vil transkriberes til tekstform for analyse. Jeg vil nevne at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at man som informant kan velge å reservere seg for bruk av båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alt av innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt. Materiale som inneholder data fra intervjuene vil bli lagret på privat datamaskin med passord. Det er kun jeg som gjennomfører intervjuene og min veileder ved Universitetet i Tromsø som vil ha tilgang til innsamlet data. De opplysninger vil bli anonymisert på en slik måte at deltakere i prosjektet ikke skal kunne

bli identifisert i den endelige masteroppgaven. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. Mai 2018. Ved prosjektslutt vil alt av innhold på båndopptaker slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sondre Jacobsen på 94258848 eller på e-mail son.jac@hotmail.com.

Min veileder Ingrid Marie Kielland, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutanning og pedagogikk kan også kontaktes på ingrid.marie.kielland@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



Ingrid Marie Kielland

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57540 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

57540	<i>Hvordan vurderer lærere på ulike skoler ekskursjon i nærmiljøet som undervisningsform?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingrid Marie Kielland</i>
Student	<i>Sondre Jacobsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til Informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

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

-
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
 - når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg 4: Tilbakemelding på forespørsel på endring av problemstilling

Hei,

På nettsidene våre finner du informasjon om hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Endring av tittel og ubetydelig endringer av utvalget eller utforming av spørsmål er eksempler på endringer som ikke skal meldes. Men hvis du skal innhente andre typer data prosjektet ditt, så må du sende endringsmelding. Les gjerne informasjonen på nettsidene våre og ta kontakt med meg dersom du har flere spørsmål.

Med vennlig hilsen,

Siri Tenden Myklebust

seniorrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 22 68

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no