

Kortreist kunnskap

En kvalitativ studie om bruken av lokale læremidler i by- og distriktskoler

—
Robin Dørum

Masteroppgave i Lærerutdanning, 5.-10. Trinn.

Mai 2016

Forord

Dagen er kommet, 5 år på integrert master i lærerutdanning 5.-10.trinn er fullført, og jeg kan si at jeg er stolt som har klart det.

Først vil jeg takke min veileder, Bjørn-Henrik Johannessen. Du har gitt meg tips og tilbakemeldinger underveis for å gjøre oppgaven min best mulig. Jeg vil også takke mine medstudenter for fem fantastiske år, med mye latter og støtte. Ingen nevnt, ingen glemt.

Å skrive en mastergradsoppgave ville ikke vært mulig uten så mange flotte, og behjelpelige folk rundt meg. Derfor vil jeg takke alle mine 7 informanter som ga meg muligheten til å gjennomføre forskningsprosjektet. Jeg er takknemlig for at de tok seg tid i en hektisk skolehverdag til å dele erfaringer og tanker med meg.

En spesiell takk til korrekturleser, Gunnar Sæbø. Takk for konstruktive tilbakemeldinger på innhold, struktur og språk.

Jeg vil også takke mine foreldre for at dere alltid har hatt troen på meg i løpet av disse 5 årene. Dere har gitt meg ny motivasjon etter hver eksamen, noe jeg verdsetter høyt.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer, Marit. Takk for at du har presset meg til å jobbe på dager jeg helst ville gjøre andre ting. Du har vist forståelse og motivert meg til å gjøre jobben som kreves. Du bidro til å gjøre hverdagen min enklere på utallige måter, noe jeg setter veldig stor pris på.

Tromsø, mai 2016

Robin Dørum

Sammendrag

Tittel: Kortreist Kunnskap

Problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet var å finne ut om det er forskjell på hvordan skoler vektlegger bruken av lokale læremidler i samfunnsfag. Ut i fra dette ble problemstillingen formulert slik: *”I hvilken grad er det forskjell på by- og distriktskolers vektlegging av lokale læremidler ?”*

Metode

På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt, og benyttet meg av semi-strukturerte intervju. I tillegg skulle det gjøres dokumentanalyse av de forskjellige skolers lokale læreplan i samfunnsfag for 7.trinn. Det ble intervjuet til sammen 7 informanter.

Resultat

Resultatet av forskningen kan tyde på at det er en liten forskjell mellom by- og distriktskole og deres vektlegging av lokale læremidler i samfunnsfag. Dette er ikke representativt for alle skoler i Norge, men kan gi en liten pekepinn på et utvalg skoler. De fleste lærerne som ble intervjuet mente at det ville være enklere å planlegge samfunnsfagundervisningen om de hadde vært faglærer på ungdomskolen. Siden det er så stort trykk på nasjonale prøver, føler lærerne at de er nødt til å bruke mesteparten av planleggingen i disse fagene.

Figurer

Figur 1: Den proksimale utviklingszone, Imsen (2012, s. 259)	10
Figur 2: Skolene og deltakerne	27
Figur 3: Eksempler på undervisningsopplegg	50

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Tema, bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	2
2.0 Teori	3
2.1 Begrepsavklaring	3
2.1.1 Hvilke muligheter og utfordringer gir lokalsamfunnet?	7
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori.....	8
2.2 Kunnskapsløftet	10
2.2.1 læreplan i samfunnsfag.....	11
2.3 Målstyring	13
3.0 Metode	15
3.1 Generelt	15
3.2 Valg av forskningsdesign	15
3.3 Intervju	17
3.3.1 Semi-strukturert intervju	20
3.3.2 Intervjuguide	20
3.4 Innsamling av data	21
3.4.1 Utvalg, størrelse, rekruttering og gjennomføring	22
3.5 Transkribering og analyse	23
3.6 Validitet og reliabilitet	24
3.7 Etske utfordringer	24
4. Analyse	27
4.1 Presentasjon av informantene	27
4.2 Funn	27
4.2.1 Ressurser	28
4.2.2 Drøfting av ressurser.....	31
4.2.3 lokal læreplan i samfunnsfag	33
4.2.4 Drøfting av lokal læreplan i samfunnsfag.....	34
4.2.5 Interesse og tilknytning.....	37
4.2.5.1 Drøfting interesser og tilknytning.....	40
4.2.6 Mellomtrinn vs. Ungdomstrinn	43
4.2.7 Drøfting Mellomtrinn vs. Ungdomstrinn.....	45

4.2.9	Eksempler på bruk av lokale læremidler	46
4.2.10	Drøfting av eksempler på bruk av lokale læremidler	51
5.	konklusjon og veien videre	53
6.	Litteraturliste	55
6.1	Nettressurser.....	56
Vedlegg	59
Vedlegg 1: Intervjuguide	60
Vedlegg 2: Infoskriv til skolen og informantene	61

1.0 Innledning

I dette forskningsprosjektet vil jeg innledningsvis redegjøre for tema og bakgrunnen til forskningsprosjektet. Deretter vil jeg ta for meg formålet med prosjektet og problemstillingen for å til slutt legge frem hvordan denne oppgaven bygges opp.

1.1 Tema, bakgrunn og formål

Jeg har valgt å fokusere mitt forskningsprosjekt på bruken av lokale læremidler i skolen. I dagens skolen er det mange elever med ulik bakgrunn og forutsetninger. Gjennom min egen lærerpraksis og erfaringene jeg opplevde oppdaget jeg elever som er lik meg selv da jeg gikk på skolen. Felles for oss var at vi liker å lære ved hjelp av praktiske metoder, hvor en kan se og ta på lærestoffet, slik at det bli mer forståelig.

Jeg har alltid hatt engasjerte lærere som brukte lokalsamfunnet til undervisning, både innendørs og utendørs, spesielt i samfunnsfag og naturfag. Det er disse timene jeg husker aller best, og tenker at elever rundt om i landet også kan kjenne seg igjen i det.

En motsetning til dette er samfunnsutviklingen som stadig stiller høyere krav til skolen til å levere resultater. Nasjonale prøver er blitt sentralt i skolen og de fleste skoler har tilrettelagt undervisningen deretter. Dette krever at skolene i dag har stor vilje til å levere disse resultatene i tillegg til å utøve lærerpraksisen slik at alle elever får godt læringsutbytte. Denne higen etter å levere tror jeg hindrer mulighetene til å ha variert undervisning som kan tas ut av klasserommet og derfor lurer jeg på om dette stemmer.

De fleste, men ikke alle skoler har tilgang til natur i umiddelbar nærhet av skolen. Jeg tenker ikke bare på ekskursionsjoner, da dette fort kan bli kostbart for skolen. Det å kunne benytte seg av for eksempel lokalhistorie, og bruke bilder og materialer fra lokalmiljøet i undervisningen, gjør at elevene kan forankre den nye kunnskapen i noe de kjenner fra før (Udir, 2006a). Derfor ville jeg se på om det er forskjell fra byskole og distriktskole om hvor mye de bruker lokale læremidler i undervisningen.

Formålet med denne oppgaven er å se på forskjellige måter å arbeide med lokale læremidler, som igjen kan gi meg tips til min egen lærerpraksis.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette er problemstillingen: *"I hvilken grad er det forskjell på by- og distriktskolars vektlegging av lokale læremidler?"*

1.3 Oppgavens struktur

I løpet av denne mastergradsoppgaven skal vi innom fem kapitler. I mitt første kapittel vil jeg beskrive tema for oppgaven samt hva som motiverte meg til å skrive om dette, og til slutt ta for med oppgavens problemstilling og hypoteser. I det andre kapitlet vil jeg presentere teoretisk grunnlag for oppgaven, for å vise til hva som skal brukes for å drøfte funnene.

I kapittel 3 vil jeg ta for meg forskningsmetoder og hvilke metoder jeg falt på, og gjøre rede for oppgavens validitet, reliabilitet og etiske problemstillinger. Det fjerde kapitlet inneholder presentasjon av informantene, funn og drøfting av funn. Innledningsvis vil jeg presentere mine informanter, og deretter resultatene. Drøftingen vil komme som et underkapittel etter hvert funn. I siste kapittel kommer en konklusjon som inneholder de viktigste funn, og tanker om veien videre.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg se på relevant teori og hvordan dette kan spille inn på undervisningen. Jeg vil først gjøre rede for noen begreper, for så trekke frem relevant teori.

2.1 Begrepsavklaring

Begreper kan forstås på ulike måter, og det vil derfor være nødvendig og gjøre rede for hva disse begrepene betyr i denne sammenhengen.

Innledningsvis tar jeg for meg begrepene nasjonal- og lokal læreplan. LK06 er kompetansebasert, og skiller den fra tidligere læreplaner. Det finnes et skille mellom kompetansebaserte læreplaner og innholdsbaserte læreplaner. I følge Andreassen (2014, s. 374) har ikke kompetansebasert læreplan fastsatt pensum, men målreguleringer som går ut på en rekke kompetansemål som eleven skal mestre.

Motsetningen er innholdsbaserte læreplaner som sier hva eleven skal gjøre i de forskjellige timene. Kompetansebasert læreplan sier hva eleven skal kunne etter en undervisningstime/periode.

Lærerne har best kunnskap om lokalsamfunnet de selv befinner seg i, og ikke politikerne, derfor begrunnet Kristin Clemet (Kunnskapsminister) overgangen til åpent innhold i skolen at lærerne selv skal bestemme innholdet i undervisningen da læreren kjenner elevene sine best (Andreassen, 2014, s. 386).

Læreplanene inneholder i følge utdanningsdirektoratet: Formål, hovedområder/struktur og kompetansemål fordelt på trinn, grunnleggende ferdigheter og bestemmelser for sluttvurderinger. Dette innebærer at det henholdsvis er satt en rekke kompetansemål etter 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn i grunnskolen som elevene skal mestre. De grunnleggende ferdighetene sier noe om hva elevene skal lære seg gjennom opplæringen, og disse er; *”Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I Kunnskapsløftet er disse definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy”* (Udir, 2006a).

Kompetansemålene sier noe om hvilke kompetanse elevene skal mestre etter å ha gjennomført de nevnte trinnene. I utarbeidelsen av lokale læreplaner er det skoleleder og skoleeiers ansvar

og se til at LK06 ivaretas slik at det står i samsvar. Skoleeieren har ansvaret for at elever får den opplæringen de har krav på, noe som gjør at skoleeier er nødt til å følge opp det lokale arbeidet med læreplaner (Udir, 2014a). Skoleleders ansvar går ut på å se til at skolen følger regelverket, i dette tilfellet LK06.

Gjennom skolebasert vurdering vil både skoleleder og skoleeier få innsikt i hvorvidt organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen bidrar til å nå målene i læreplanen. Det lokale arbeidet med læreplaner ses derfor i sammenheng med kravet om skolebasert vurdering. (Udir, 2014a).

Her ser vi at skoleleder og skoleeier kan kvalitetssikre opplæringen og eventuelt endre den slik at det legger opp til at elevene når målene.

For å se på lærers ansvar skriver utdanningsdirektoratet på sine sider:

Undervisningspersonalet skal alltid tilrettelegge, gjennomføre og vurdere opplæringen i samsvar med LK06. Kompetansemål i fag uttrykker hvilken kompetanse eleven skal ha etter endt opplæring på ulike trinn. Men kompetansemålene må forstås i lys av læreplanens formål, beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene i fag og hovedområdene. Generell del og Prinsipper for opplæringen kan også bidra til å belyse kompetansen i faget. (Udir, 2014a).

En lærer har ansvaret å legge opp undervisningen sin slik at elevene kan nå kompetansemålene, og er nødt til å se om dette er gjort i tråd med grunnleggende ferdigheter og læreplanens formål.

Læreplanene er i dag utformet slik at handlingsrommet i større grad er åpent for tilpassing av arbeidsmåter, innhold og organisering til lokale forhold og den enkelte elevgruppe (Udir, 2014a). I de enkelte fag kan et utvalg lærere, få oppdrag fra skoleeier eller skoleleder til å utarbeide en lokal læreplan. Da det legges opp til egen tolkning av kompetansemålene, kan det føre til store variasjoner mellom skoler og kommuners kvalitet på de lokale læreplanene, og dermed påvirke opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Slik jeg forstår det, er det ikke et krav om å utarbeide en lokal læreplan, men det er et krav om lokalt læreplanarbeid, som vil si at skoler og kommuner ikke er pålagt å utarbeide lokale læreplaner. Derimot er en nødt til å reflektere, begrunne og kritisere egen praksis for å videre kunne utvikle seg.

En annen faktor som er viktig for skoleledere, skoleeiere og lærere om de har utarbeidet lokale læreplaner, er å jevnlig evaluere praksisen deres. Det er en fordel om de stadig vurderes sin egen praksis opp mot de nasjonale målsetningene, i tillegg til innholdet i de lokale læreplanene (Udir, 2014a). Dette bidrar til at skoleleder og skoleeier hele tiden er oppdatert på skolesituasjonen og at opplæringen er i tråd med intensjonene, noe som forutsetter at de har tatt ansvar for å få utviklet lokale læreplaner. En slik evaluering av de lokale læreplanene vil derfor være en måte å kvalitetssikre opplæringen i tråd med LK06.

En *lokal læreplan* er et dokument som hver skole, eller kommune lager etter deres tolkning av kompetansemålene og bruker disse til å utforme sin egen læreplan som er i tråd med LK06. (Andreassen, 2014, s. 390)

Lokalt læreplanarbeid handler om lærers læring, som sier at en lærer er nødt til å reflektere over egen praksis, i tillegg til å begrunne valg for undervisningsmetoder, og eventuelt kritisere dette (Høgmo, Tiller, & Solstad. 1981, s. 85-90).

Lokalt lærestoff kan være skriftlig arbeid, natur, arbeidsliv, eller lokale ressurspersoner. Disse er alle geografisk, og det er med på å fremme tilpasset opplæring. Viktigheten av bruken av lokalt lærestoff virker å variere etter hvor skolen er lokalisert til hvilke prioriteringen skolen gjør (Solstad, Rønning & Karlsen 2003, s.162-167). Dette handler ikke bare om den gitte kommune, men kan også gjelde regionen.

Lokal orientering handler om at læreren tilpasser undervisningen slik at det ligger nært eleven. En bruker noe som ligger eleven nært for å komme til det mer generelle, det nære som eksempel på det fjerne. Det som ligger nært for en elev, er ikke nødvendigvis nært for en annen (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s. 49-53). Hvis du har en fotballinteressert elev kan en ta utgangspunkt i favorittklubben for å videre komme inn på temaer som kultur, språk etc. Dette vil ikke nødvendigvis ligge nært for en annen elev, og derfor er en nødt til å bruke et annet eksempel på denne eleven.

Lokalt fiksering derimot er det lokalt geografiske og Tiller referer til "gamle" dager hvor elevene var en dag på skolen og en dag hjemme. Dette er nå helt borte, men Tiller skimter at prosjekter som "Inn på tunet" kan være med på å bidra til at elever lærer med om arbeidsliv

og noe annet enn bare teori. Han referer dette som ”den andre dagen” da elevene var hjemme og kunne bidra i arbeidslivet (Tiller, T. 2002, s.3). Den andre dagen bidro til at elevene var motiverte og klar til dyst hver gang de var på skolen, og kanskje det derfor prosjekter som ”Inn på tunet” er blitt innført, nettopp for å styrke motivasjonen til elevene. Dette gjelder kun for det som ligger innfor lokalitetene, noe som tilsier at en ikke er i stand til å se sammenhenger utenfor sin egen komfortsone.

Habitus-begrepet, er utviklet av Pierre Bourdieu. Personer som lever innfor samme sosiale betingelser, vil til dels ha samme habitus (Steensen, 2014, s.33). Habitus er ingen medfødt egenskap, men kroppslig lagret og utvikles ut ifra historiske, samfunnsmessige og sosiale forhold (Steensen, 2014, s. 33-34). Dette vil si at ens habitus vil være forskjellig ut ifra hvor en kommer fra, hvilken utdanning en har, og av samfunnsmessige årsaker. Han sier at det vil være mulig å endre sin habitus gjennom bevisstgjørelse og refleksivitet, men at dette vil ta tid. En kan ikke endre at en er født norsk, men en kan endre utdanning, legning etc., og da vil en ha endret sin habitus (Steensen, 2014, s.33-34).

Bourdieu har videreutviklet Karl Marx’s kapitalbegrep som var endimensjonal om økonomiens makt, mens Bourdieu har gjort dette om til tre forskjellige kapitaler som heter; økonomisk-, sosial- og kulturell kapital.

Penger vil være en forutsatt faktor for at en gitt person skal oppnå ønsket posisjon i samfunnet, altså mener han at penger er makt. Det er dette som definerer den økonomiske kapitalen (Steensen, 2014, s.33). Sverre Moe (1995, s. 185-188) skriver at denne maktposisjonen ikke nødvendigvis er selvsagt satt ut ifra egen fødsel. Noen blir født inn i rike familier hvor en vil ha muligheter til handle i større grad innenfor samfunnets rammer, mens andre som ikke har så mye penger plutselig kan vinne i lotto. Bourdieu påpeker at dersom kapitalene skal komme til full utfoldelse og har full verdi, avhenger det at de brukes i et bestemt felt. Steensen (2014, s.33-35) nevner som eksempel at hvis en fisker fra et fiskesamfunn vinner i lotto og kjøper seg en herskapsvilla i de dyreste finansstrøk, vil fiskeren slite med å utnytte sin kapital i et felt med finansmenn.

I et samfunn hvor merkeklær og dyre vesker er et tegn på status, både på skolen og i andre sammenhenger vil en få makt i skolen siden penger er makt. I følge Moe, (1995, s.186-187) er

disse dyre merkevarene plagiert av billigere stoff som gjør at denne elegansen blir satt kraftig på prøve. Dette kan bidra til å senke forventningene til elevene om hverandre når en ikke ser om veska er ekte eller falsk på avstand.

Kulturell kapital som er Bourdieus originale bidrag til sosiologien som sagt er en videreutvikling av Marx's teori om kapitalbegrepet, og det står i større grad sentralt i dagens verdenssamfunn hvor utdanning har fått større maktfaktor. Videre handler det om de kunnskaper, ferdigheter og væremåter en har med seg hjemmefra, med tanke på miljø og familie. Denne kapitalen kan bidra med muligheter via utdanning og jobb (Steensen, 2014, s.33-34).

Bourdieu skriver at den sosiale kapitalen består av; Nettverk, forbindelser, kontakter og medlemskap av grupper hvor en bekrefter hverandre slik at en kan utveksle informasjon som igjen gir tilgang på tjenester og fremtidig støtte og dermed tilgang på knappe ressurser (Steensen, 2014, s.37). Det som er helt sentralt for forståelse av Bourdieus teori er;

At disse ting foregår ikkebevisst for den enkelte, det er en del af et spill – en kultur vi alle er en del af, men som foregår i forskjellige kredse, som hver deres usynlige regler, som det tager tid at lære. Når vi kan reglerne har vi social kapital i feltet (Steensen, 2014, s. 37).

Ut fra dette utsagnet, sier Bourdieu at en er nødt til å lære seg normene og verdiene innenfor forskjellige felt og dette må til for at en skal klare å opparbeide seg sosial kapital i feltet.

2.1.1 Hvilke muligheter og utfordringer gir lokalsamfunnet?

Som menneske er en deltaker i et samfunn og har mange steder rundt seg som det vil være naturlig å utforske og gjøre seg kjent med. Nettopp derfor er det viktig at en som lærer benytter seg av det lokale *stedet* i undervisningen. Dette blir sett på som en viktig faktor for elevers læring (Udir, 2014a). Wiestad tar dette for seg i sin artikkel (2014) når hun sier at stedet er geografisk lokalisert plass. I tillegg har stedet mange mennesker, vaner, minner, kunnskaper og erfaringer, og stedet vil være i kontinuerlig forandring og er som oftest knyttet til andre steder. Siden jeg ser på lokale læremidler vil det være nyttig å ta for seg stedet som ligger rundt skolen, da dette kan brukes som lokal orientering for elevene og som skaper tilhørighet.

For å skape trivsel og tilhørighet i et nytt samfunn, er det vesentlig at en blir akseptert og godtatt. Hvert lokalsamfunn har sin sosiale kapital, og som tilflytter er det nødvendig å lære seg disse reglene og normer som gjør at en blir akseptert i samfunnet (Steensen, 2014, s. 37). Putnam nevner to begreper, *Bridging* og *bonding*, som kan skildres som et brobyggende sosial kapital, og et fastholdene sosial kapital. Disse begrepene kan vi bruke i eksemplene med vær og våg som skildres i Steensens artikkel om Inklusjon – eksklusjon i tidsskriftet Kvan (2014, s. 37). Derfor vil det være interessant å se på om lærerne er fra plassen de underviser på, og om dette har noe å si for planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Bridging er gjeldende i våg-samfunnet da dette er en brobyggende kultur som integrerer og inkluderer menneskene og gruppene innen samfunnet. Dette skjer på tvers av grupper, og lokaliteter som gjør at det som ny beboer i samfunnet vil bli inkludert. Når en har dette synet på felleskap, bidrar det til mer åpenhet, aksept og en kan dermed bli integrert (Steensen, 2014, s. 38). Et vågsamfunn vil være preget av et varierende arbeidsliv som gir flere muligheter til arbeid, og undervisning utenfor skolen. Et værsamfunn skiller seg fra dette med å være et sted hvor det bare er fiskerinæring. Dette gjør at det er sesongbasert og tidvis er det mye ledighet i befolkningen (Høgmo, Tiller & Solstad. 1981, s. 189).

Det motsatte vil som nevnt være vær, og bonding hvor Putnam beskriver dette som en fastholdene sosial kapital. Det vil være hensiktsmessig å se hvordan en som lærer blir mottatt i de forskjellige samfunnene, og hvordan kapitalene en har med seg spiller inn. I vær vil felleskapet være ekskluderende og opptre internt, slik at det er problematisk for en tilflytter å etablere seg i samfunnet som ikke tilpasser seg de eksisterende normene. (Steensen, 2014, s. 38). En skole i et værsamfunn vil være preget av at skole er skole, og lokalsamfunn er lokalsamfunn (Høgmo, Tiller & Solstad. 1981, s. 173). Foreldrene vil gjerne at ungene deres skal gå på skole og til slutt komme seg ut av fiskeværet med en ordentlig utdanning. Derfor synes foreldrene at skolen skal skjermes fra lokalsamfunnet (Høgmo, Tiller & Solstad. 1981, s. 173-178).

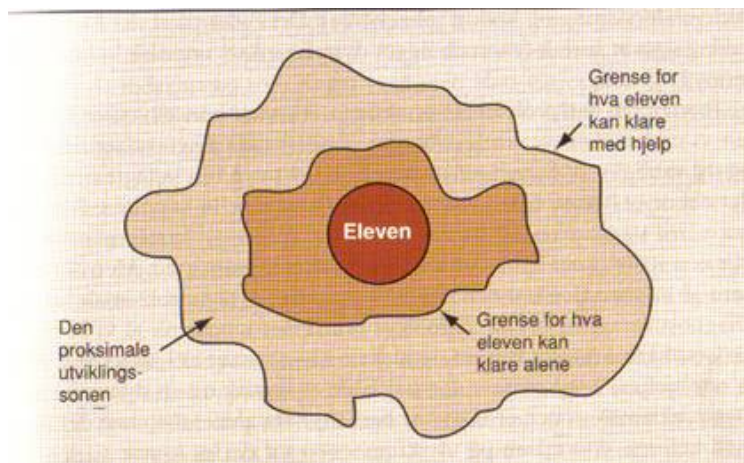
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori

Læring skjer på ulike plan, og hvis en ser på læring som noe individuelt, er dette i hovedsak teorier om hva som skjer på det mentale planet. Her vil Piagets teorier og informasjonsbehandlingsteoriene være slike teori (Imsen, 2012, s. 227-230). Piaget var

opptatt av barnets samspill med ting, tekst og bilder, altså at barnet lærer ved å se og ta på forskjellige ting (Imsen, 2012, s. 235, 251). Informasjonsteoriene sier noe om evnen til den konstante informasjonsflommen som passerer en rekke behandling- eller omdanningsprosesser i hukommelsen. Det som sitter igjen av denne informasjonsflommen vil være varig kunnskap. Læring er mer en bare omdanning og bearbeidelse, en er nødt til å lære seg å hente frem kunnskapen når en trenger den (Imsen, 2012, s. 210).

Læring er også en sosial prosess da individet hele tiden vil være i samspill med venneflokk, skolestua, eller andre sosiale omgivelser. Sosiokulturell læring er læring i samspill med andre, og jeg skal nå ta for meg Lev Vygotsky og hans teori rundt dette som er mest relevant for min oppgave. Vygotsky mener at utvikling er nødt til å forstås som et resultat av ulike utviklingsprinsipper og at disse ulikhetene kan vise seg å være utslagsgivende med ulik styrke i forskjellige perioder av livet. Vygotskys mest sentrale tanke er at all mental utvikling tenkning har utgangspunkt i den sosiale aktiviteten, i motsetning til Piaget og hans teori om barnets samhandling med ting. (Imsen, 2012, s. 254)

Vygotsky hevder at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, altså at barnet først gjør ting sammen med foreldrene før de deretter klarer det selv. Foreldrene driver da mediering ovenfor barna, og nettopp dette er et sentralt aspekt. Det som er spriket mellom disse to "nivåene" er det vi kaller *den proksimale utviklingssonen*. (Imsen, 2012, s. 259) Som lærer er det en utfordring å utnytte nettopp denne sonen ved å bidra til at elevene på best mulig måte kan arbeide sammen med andre, til de omsider klarer å løse oppgaven selv. Dette henger sammen med lokal orientering hvor en hjelper noen med å bruke det nære som eksempel på det fjerne.



Figur 1: Den proksimale utviklingszone, Imsen (2012, s. 259)

2.2 Kunnskapsløftet

Det er viktig å se på hva kunnskapsløftet består av, og hva den går ut på for å få et innblikk i opplæringen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift. Kunnskapsløftet består av læreplaner for fag, Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen, fag- og tidsfordeling og tilbudsstruktur (Udir, 2006b).

Dette utdraget fra utdanningsdirektoratets nettside hvor de forklarer hva kunnskapsløftet er, og hva det består av.

I kunnskapsløftets generelle del er de opptatt av det nære og lokale (Jøssang, 2015, s. 44). Her blir det fremstilt som om det var en forutsetning for læring. Dersom en skal forklare et nytt tema innebærer dette at elevene kan forankre det til noe kjent” (Udir, 2006a). Dette kan eksempelvis være innlært stoff som er blitt tatt opp i tidligere undervisning, eller lokalsamfunnet og nærmiljøet.

Kunnskapsløftet uttaler videre at lokalsamfunnet med sitt arbeidsliv og natur er en svært viktig del av skolens læringsmiljø noe som kommer til syne i deres utsagn om brobygging mellom skolens nabolag og undervisning (Udir, 2006a).

Avslutningsvis i den generelle delen av kunnskapsløftet er det fokus på at skolen må legge til rette slik at lokalsamfunnet blir lagt inn i undervisningen på en meningsfylt måte. ”*Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mere konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes lyst til å lære*” (Udir, 2006a).

2.2.1 læreplan i samfunnsfag

Jøssang (2015, s. 44-46) trekker frem læreplanen for samfunnsfag (2013), som sier at mennesker preges av den kulturen de vokser opp i, som igjen påvirker deres holdninger, handlinger og kunnskaper. Sammenhengen mellom natur, miljø og samfunn understrekes av fagplanen. Videre nevnes det at dersom utvikling skal være bærekraftig, er det nødvendig å forstå sammenhengen mellom de menneskeskaptede omgivelsene og naturen. I lokal kontekst kan dette aktualiseres ved hjelp av temaer som går på produksjon, forbruk, næringsliv, naturressurser, miljø og hvordan disse henger sammen (Jøssang, 2015, s. 44). Læreren kan ta dette opp i klassen i ulike nivå, men Jøssang sier at dersom det er mulig å ta dette ned på lokal orientering, der elevene er – det kjente, vil det være en fordel.

Et aspekt med læreplanen i samfunnsfag kalles utforskeren, som handler om hvordan samfunnsfaglig forståelse blir til gjennom forsøk og eksperimentering (LiS, 2013, s. 2)

Læreplanen uttaler seg slik:

Hovudområdet grip over og inn i dei andre hovudområda i faget, og difor skal ein arbeide med kompetansemåla i Utforskaren samstundes med at ein arbeider med mål frå andre hovudområde. Hovudområdet handlar om korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrighet, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar óg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse(LiS, 2013, s.2).

Denne delen av læreplanen skriver Jøssang (2015, s.45-48) er rimelig å koble til elevbedrifter, og entreprenørskap, altså elevaktive læringsformer. Elevaktive læringsformer skal stimulere til den kunnskapssøkende og aktive eleven. Han skriver også at denne læringsmetoden er nødt til å være på lag med lokalsamfunnet for at det skal fungere optimalt.

Siden lærebøkene i dagens skole fortsatt tar veldig stor plass, mener Jøssang (2015, s. 45) at det var nødvendig å gjøre en undersøkelse av to forskjellige læreverker, for å se hvordan lokalsamfunnet kommet til uttrykk i bøkene. Dette var ikke ment til å være konkluderende, men heller som å gi en pekepinn. De læreverkene de valgte å undersøke var, *Kosmos* og *underveis*, og de merket at det var lite lærestoff om lokalsamfunnet i læreverkene, da det meste var på nasjonal og internasjonalt nivå (Jøssang, 2015, s.45). Dette gjør at de fleste undervisningsopplegg som skal gjøres i sammenheng med lokale læremidler vil være avhengig av at læreren har kunnskap om det lokale.

Når en går inn på utdanningsdirektoratets nettside kan man lete frem læreplanen i samfunnsfag. Ved et kjapt søk etter kompetansemålene, var planen å se om det var noen som kunne knyttes direkte til lokalsamfunnet. Jeg har valgt å se på kompetansemålene etter 7.årstrinn, da mine informanter var fortrinnsvis lærere på 7.trinn.

De fleste av kompetansemålene er avhengig av at læreren tolker og kan benytte seg av det lokale, da det ikke står eksplisitt i kompetansemålet at det skal knyttes til det lokale.

Kompetansemål som;

- *bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart (Udir, 2013b)*
- *registrere og tolke spor etter istida på heimstaden og forklare kva istida hadde å seie for danning av landskap og heile landet (Udir, 2013b)*

Disse kompetansemålene sier at du skal knytte undervisningen til det lokale, eller regionale. Som vi ser i utdraget av kompetansemålene etter 7.trinn, er det bare to kompetansemål som direkte knytter seg til det nære. Under ser vi også at kompetansemålene kan knyttes til det lokale hvis en er bosatt i samiske områder eller Troms og Finnmark.

- *gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag (Udir, 2013b)*
- *gjere greie for korleis dei nordiske statane og Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg fram til første halvdel av 1800-talet, og korleis dette påverka kulturen og levkåra til samane og forholdet samane hadde til statane (Udir, 2013b)*

2.3 Målstyring

Theo Koritzinskys modell beskrives som en mål- og middelmodell som inneholder; mål, stoffutvalg, metoder og resultatmåling (2014, s. 23). Modellen går ut på å beskrive utdanningens mål, for så å utarbeide faglig innhold og metodiske virkemidler slik at elevene når målet, og avslutningsvis skal graden av måloppnåelse vurderes. Koritzinsky skriver at dette igjen kan påvirke lærerens valg av mål, stoff og metode (2014, s. 23) Denne metoden er utformet slik at den produserer mest mulige presise og entydige mål for undervisningen og måles i form av tester, prøver, eksamener etc.

Denne resultatmålingen og målstyringen har blitt mer utbredt i landets skoler i løpet av de siste tiår (Koritzinsk, 2014, s.23). LK06 er et eksempel på at læreplanene er blitt kortet ned og gjort mer diffus, slik at lærerne i større grad må tolke kompetansemålene. Videre trekker Koritzinsky frem tre hovedtyper kritikk av de målstyrte og resultatorienterte læreplanene(2014, s. 23-24):

1. Målstyringen undervurderer at elevenes utdanning er mangfoldig i form av holdnings- kunnskaps- og ferdighetsmål. Det nevnes både resultat-, prosess-, enfaglige og tverrfaglige mål (Koritzinsky, 2014, s.23). I tillegg kommer sosialpedagogiske og individuelle mål, og det som kjennetegner dem alle er at de fremstår generelle og uklare. *”Jo mer de blir konkretisert, jo mer kontroversielle kan de være fordi emnene ofte er så aktuelle og politisk preget”*(Koritzinsky, 2014, s.23). Når dette skjer, skriver Koritzinsky at en rettferdig resultatmåling av prestasjonene til elevene blir vanskeligere (2014, s. 23-24). Skolen- og lærerens autonomi vil gjøre at det varierer fra lærer til lærer og skole til skole om hva som blir vektlagt, og hvordan de velger og konkretiserer målene. Dette kan være med å prege at resultatmålingen blir rettferdig og lik på alle skoler.

2. I samfunnsfag, nærmere bestemt samfunnskunnskap handler læringen om forhold mellom mennesker og deres forventede samhandlinger. Dette gjelder mellom lærere, andre lærere, lærerne og elevene og mellom elevene (Koritzinsky, 2014, s.24). Videre skriver han at læring ikke handler om relasjonen mellom mennesker og ting, men kompliserte og uforutsigbare sosiale prosesser hvor det ikke finnes en form for simpel middel-mål-sammenhenger (2014, s. 24). Koritzinsky skriver også at disse målstyrte læreplanene, undervisningsforløpet og

vurderingsordningene kan bruke begreper som gjør elevene til objekter og reduserer resultatet til den pedagogiske virksomheten og gjør det om til serier med målbare produkter (2014, s. 24). Mange skoler planlegger undervisningsforløpet slik at de på best mulig måte kan oppnå gode resultater på nasjonale prøver, og dette kan redusere elevenes forståelse av det de har lært. Fokuset ligger i resultatet, og ikke i hvorfor ting er som de er.

3. Det siste punktet av kritikk mot målstyrte læreplaner handler om undervisningsopplegg (Koritzinsky, 2014, s.24). De som blir prioritert har en tendens av å være de delene av samfunnskunnskapen som handler om de verdier og formål som er i størst grad målbare – altså faktakunnskaper. I en fra før av hektisk planleggings- og undervisningssituasjon kan det resultere i nedprioriteten av temaer om sammenhenger, faglige ferdigheter i tillegg til etiske og sosialpedagogiske utfordringer (2014, s. 24). Nedprioriteringen av undervisningsopplegg som ikke bare baserer seg på faktakunnskap, kan være med på å ødelegge motivasjonen til elevene, da opplegg hvor de kan bevege seg og ta på ting gjør ting med virkelighetsnær. På skoler hvor slike opplegg blir nedprioritert, kan det også føre til at elevene blir nedprioritert i forhold til å ha et godt rykte på nasjonale prøver (Koritzinsky, 2014, s.24).

3.0 Metode

”Veien til målet” er den greske betydningen av ordet metode, og her presenteres hvilke metoder jeg har valgt å benytte i mitt prosjekt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99).

Innledningsvis vil jeg ta for meg noen forskningsmetoder som en kan benytte seg av innen forskning. Videre vil jeg presenter hvilke valg og vurderinger som lå til grunn for valget av metoden i mitt prosjekt. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan jeg samlet inn empiri og hvordan analysen foregikk. Til slutt i dette kapitlet tar jeg opp forskningsprosjektets validitet og reliabilitet, og se på etiske problemstillinger knyttet til masteroppgaven.

3.1 Generelt

God metodekunnskap er en vesentlig faktor som spiller inn når en skal velge forskningsmetode. Som med alt annet er verktøyet eller redskapet essensielt for at innsamlingen av data skal kunne gjøres hensiktsmessig. Det en har innhentet av empiriske råmateriale er det en kaller for data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Valget av metode spiller en stor rolle for å få best mulig resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). Kvalitative og kvantitative er to forskjellige metoder som på hver sin måte kan belyse et forskningsspørsmål.

Formålet med de kvantitative metodene er statistisk generaliserbarhet som undersøker og analyserer et stort antall enheter, hvor innsamlingsmetoden er sekundær. Hvis en bruker spørreundersøkelser er en nødt til å sette seg nøye inn i temaet slik at en på best mulig måte kan forme spørsmålene. Alle spørsmål vil ha en bestemt rekkefølge og svaralternativer er allerede oppført. Fordelen med lav fleksibilitet, er at svarene en får ut av undesøkelsen kan sammenlignes på tvers av settinger og deltakere. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder tar utgangspunkt i undersøkelser en ikke kan tallfeste, men som i en større grad tillater spontanitet og går mer i dybden. Eksempelvis her har en intervju og observasjon. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17)

3.2 Valg av forskningsdesign

I denne studien er målet å se på skolars vektlegging av lokale læreplaner i samfunnsfag, herunder om en kan se forskjeller mellom et utvalg av by- og distriktskoler. Utvalget vil på ingen måte være representativt for alle byskoler eller distriktskoler, men kan kanskje gi en

liten pekepinn på noen ulikheter på by- og distriktskoler. Jeg ønsker å vite om det er noen forskjell mellom by og distrikt, og hvis det er forskjell, om det er lærerinitiert eller står i deres respektive lokale læreplaner?

Christoffersen & Johannesen (2012, s. 29) skriver at problemstillingen styrer valget av metode i en studie. I dette prosjektet skulle jeg se på fire skoler, hvor to var fra Tromsø, og to fra distriktet. Deretter skulle se om de er noen forskjeller på vektleggingen av lokale læremidler. For å gjøre dette var jeg nødt til å se på skolenes lokale læreplaner, intervju rektor og en samfunnsfaglærer. Det ble derfor naturlig å samle inn data med en kvalitativ tilnærming i dette forskningsprosjektet. En kvalitativ tilnærming i denne studien er at temaet lokale læremidler i samfunnsfag gjør det hensiktsmessig å gå i dybden. Siden en skal gå i dybden er intervju en bedre metode i motsetning til kvantitative spørreundersøkelser. (Ibid, 2012, s. 17). Intervju ble også den mest hensiktsmessige metoden å benytte for å svare på mitt forskningsspørsmål.

På grunn av de ressursene som var tilgjengelig, ble forskningsspørsmålet formulert i sammenheng med den korte perioden vi hadde til å samle inn data, samt oppgavens omfang. Dette la føringer for min studie med begrensede ressurser og gjorde at jeg valgte intervju foran observasjon da jeg skulle gå i dybden på temaet. Det er gjort lite forskning på lokale læremidler i samfunnsfag noe som igjen gjør at informantene kan komme med meninger og temaer jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Høgmo, Tiller & Solstad (1981) forsket på sju ungdomskoler i Lofoten hvor målet var å utvikle en bedre skole tilpasset lokale og regionale forhold.

En ting som kan være en ulempe med kvalitativ metode, er at forskeren kan gå i fella ved å forme informasjonen og dataene som fremkommer (Thagaard, 2009, s. 98-102). Derfor er det viktig at en som forsker med en kvalitativ tilnærming er klar over faren og derfor ikke påvirker dataen som kommer frem av studien. I studien vil det også bli samlet inn data i ved hjelp av dokumentanalyse siden jeg i mitt forskningsprosjekt skal se på lokale læreplaner og analysere disse.

3.3 Intervju

Siden jeg har en kvalitativ tilnærming stod valget mellom intervju og observasjon. Disse to metodene utfyller hverandre og gir derfor bedre informasjon sammen. (Dalland, 2007, s. 181). En kommer tett innpå informanten gjennom et intervju. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81-82). Her får du vite mer en du gjør via observasjon som bære skjer i øyeblikket. Når en intervjuer er det i stor grad mulig å komme inn i informantens verden og vite dens erfaringer, tanker, og opplevelser. Dessuten gir denne metoden informanten fritt spillerom til å uttrykke seg selv.

Christoffersen & Johannessen skriver at det finnes flere typer intervjuer og her skal jeg redegjøre for disse (2012, s.78). Strukturert intervju skal ha et fastsatt tema med spørsmål som skal komme i en viss rekkefølge. Dette medfører nokså faste rammer, slik at det kan være hensiktsmessig med forberedte og gjennomtenkte spørsmål. Det at informantene får samme spørsmål, i samme rekkefølge gjør at intervjuet går raskt, noe som også gjør at etterarbeidet går raskere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Det som dog kan være en ulempe ved standardisering er at intervjuene ikke blir fleksible og tilpasset den enkelte informant (Christoffersen og Johannesen 2012, s. 17).

Åpent eller ustrukturert intervju har fastsatt tema, men har åpne spørsmål men hvor intervjuer kan velge å en annen rekkefølge ut ifra hva informanten sier. Åpne spørsmål medfører at intervjuet blir mer lik en samtale i motsetning strukturert intervju. En samtale vil derfor gjøre det lettere for informanten å snakke, i tillegg til å ta opp eventuelle ting som intervjuer ikke har tenkt på. Informanten slipper dermed også disse spørsmål-svar intervjuene, noe som igjen kan få informanten til å føle seg trygg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79).

Spørsmålene tilpasses informantens situasjon og blir derfor dannet ut fra hans/hennes utsagn. En mulig konsekvens er at intervjuer kan stille informanten ledende spørsmål, som igjen kan påvirke svaret en får fra informanten (Thagaard, 2009, s. 85-89).

Til forskjell fra disse metodene finner en semistrukturert intervju som innebærer at du har en intervjuguide hvor intervjuet har et fastsatt tema hvor det kan utvikle seg slik at det vil være mest hensiktsmessig å hoppe fra spørsmål til spørsmål. Det er denne typen intervju jeg benyttet i min innhenting av data (Christoffersen & Johannessen 2012, s.79). (se vedlegg 1).

Det er mange ting en som intervjuer er nødt til å ta stilling til. En er nødt til å trå varsomt dersom en skal stille informantene sensitive spørsmål. Hvis en velger å stille slike spørsmål er det en fordel å skape en god relasjon til informantene slik at han eller hun føler seg trygg og komfortabel (Thagaard, 1998 s. 20-21). Hvis informantene er usikre eller føler seg brydd av spørsmålene kan dette skape problemer for intervjuet siden informantene kan endre sin atferd og svare slik som en tror det er forventet, eller holde tilbake informasjon (Thagaard, 2009, s. 91). Det er ikke noen sensitive spørsmål i min innhenting, og det som eventuelt vil komme frem vil uansett bli anonymisert i oppgaven. Det som eventuelt kan være sensitivt er at læreren eller rektoren føler at de ikke fremstår på en positiv måte og dermed eventuelt tvile på sin egen praksis, noe som er personsensitivt og kan i verste fall påvirke lærere, ledelsen, sektoren og kommunen.

Båndopptaker kan være en veldig god ressurs til intervjuet da det gjør at en kan følge med kun i samtalen uten å tenke på å notere (Postholm, 2010, s. 82). Båndopptaker komplementerer intervju som metode da det gjør at en kan spole tilbake i samtalen når en driver etterarbeid slik at en får med seg alt som blir sagt, slik at det ikke etterlater noe usikkerhet. Om en skal benytte seg av båndopptaker er det nødvendig at en innhenter samtykke fra foreldre eller foresatte. De som blir spurt om samtykke kan når som helst takke nei til dette dersom de ikke vil at barna deres skal bli tatt opp på tape. I mine intervju med rektorer og samfunnsfaglærere ble de intervjuet en og en på et sted de selv bestemte. Det var en lærer og en rektor fra hver skole. Siden jeg ikke intervjuet elever, trengtes det kun samtykke fra informantene.

Hele forskningsprosjektet ble meldt til NSD, (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) hvor det kom frem at det ikke var meldepliktig. Om kroppsspråk og bevegelser er relevant kan det være nyttig med å benytte seg av film. (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 84). Jeg benyttet meg av båndopptaker i noen av mine intervju i de tilfellet informantene samtykket. I de tilfellene hvor det ikke var samtykke var jeg nødt til å notere underveis som intervjuet foregikk. Ulempen med å notere underveis var at jeg ikke klarte å henge med i samtalen i like stor grad slik at jeg kunne stille oppfølgings spørsmål.

I Mitt forskningsprosjekt om lokale læremidler er det nødvendig å se på lokale læreplaner, og analysere disse. Det er viktig med kildekritikk når en skal analysere et dokument, og en er

nødt til å bruke kilder på reflektert og informert vis. Dette bidrar til at forskeren kan trekke realistiske konklusjoner på bakgrunn av kildematerialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.90-91.) Innen historieforskning og journalistikk står kildekritikk sterkt, men også her i utdanningsforskning er det et sentralt tema som også er påkrevd med kildekritisk tilnærming. Koritzinsky (2014, s. 215-219) trekker frem at elevene har nytte av å studere flere kilder: *”Elevene vil grudigere, bredere og mer nyansert kunne beskrive, forstå, forklare og vurdere samfunnsfenomener når både læreren og de selv arbeider med ulike kilder og metoder.”* (Udir, 2014b). Kilden må tolkes, analyseres og vurderes og historieforskning har bidratt med en fremgangsmåte for å bruke kilden på best mulig måte, slik at en ikke endrer eller vrir på informasjonen som blir hentet ut av kilden (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.90-91).

Christoffersen og Johannessen refererer til Kjeldstadli (1999) og Grønmo (2004) når de trekker frem en allmenn kildekritisk fremgangsmåte når en skal analysere et dokument. Jeg skal nå redegjøre for de fire punktene i denne tilnærmingen.

Den første en ser på når en skal analysere et dokument er autentisiteten. Dette går ut på å se hvem som lagde dokumentet, hvorfor det ble lagd og til hvilket formål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90). Altså, kilden er nødt til å settes i den konteksten den er tilregnet slik at den styrker troverdigheten til dokumentet. Dette forutsetter at forskeren forstår den politiske, pedagogiske og faglige sammenhengen kilden ble til i (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 90). I mitt prosjekt gikk det ut på å se hvorfor de lokale læreplaner ble utarbeidet. Det vil være viktig å se på når dokumentet ble opprettet, og om er det i bruk i dag er. Videre vil det være nødvendig å se på hvem som lagde læreplanen og hvilke motiver opphavspersonen kan ha for å ha skapt denne læreplanen?

Det neste som vil er viktig å se på er om den lokale læreplanen er troverdig i henhold til at den er relevant for problemstillingen, og om det er faglige svakheter som eventuelt kan gjøre at den ikke fremstår som troverdig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90).

Tredje punktet i denne fremgangsmåten er representativitet, og vil i dette tilfelle si noe om de lokale læreplanene er dekkende for det som ble undersøkt. Da målet var å se på fire forskjellige lokale læreplaner i samfunnsfag vil det være hensiktsmessig å se om disse er

representativ for hverandre eller om noen skiller seg ut. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90)

Det fjerde og siste punktet i denne kildekritiske tilnærmingen er tolkningen eller betydningen av dokumentet. Dette forteller noe om hva som blir skrevet i dokumentet og om det er en skjult mening i teksten. Det kan også hende at teksten er skrevet på en bestemt måte som gjør at en må bruke en spesiell teknikk når en skal analysere dokumentet slik at en forstår forfatterens intensjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91).

3.3.1 Semi-strukturert intervju

Som nevnt skiller en mellom strukturert og ustrukturert intervju. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, siden jeg er mer interessert i å komme i dybden med informanten. Det som ligger til grunn her er at den utformede intervjuguiden benyttes som et slags utgangspunkt hvor både tema, spørsmål og rekkefølgen kan varieres ut ifra situasjonen (Ibid, 2012, s. 79). Fordelen her er at informanten kommer dypere inn i de forskjellige tema som tas opp. Informanten kan også kan bringe nye ting inn i samtalen som forsker selv ikke har tenkt på, eller tatt med i intervjuguiden. Dette støttes av Christoffersen & Johannessens utsagn om at: ”*Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som bli tatt opp i intervjuet.*” (2012, s. 78) Utsagnet er grunnen til min oppfatning av at semi-strukturert intervju er den mest egnede metoden for å svare på min problemstilling.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden min (se vedlegg1) var utformet med åpne spørsmål slik at informanten kunne snakke fritt, og få rom til å tenke. Som nevnt er lokale læremidler et omfattende tema, og åpne spørsmål ga rom slik at informanten kunne ta opp ting jeg ikke hadde tenkt på. Dalland skriver at en intervjuguide med åpne spørsmål, gjør at informanten ofte kommer med levende og uventede svar, mens en strukturert intervjuguide gjør at en senere kan analysere intervjuet på en enklere måte (2007, s. 150). Dette var grunnen til at jeg valgte en semi-strukturert utforming av intervjuguiden.

I starten av et intervju kan det være en fordel å stille enkle faktaspørsmål i følge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 80), og dette var noe jeg også valgte å gjøre i min intervjuguide. Å starte med faktaspørsmål gjør at informanten senker skuldrene og blir

komfortabel i situasjonen. Deretter introduserte jeg temaet for selve intervjuet og vi samtalte fritt omkring lokale læremidler i skolen. Videre gikk jeg mer spesifikt inn på lokale læreplaner, eksempler på bruk i undervisningen før jeg avsluttet med å snakke om skolens økonomi, og hvordan den kan påvirke bruken av lokale læremidler. Til slutt spurte jeg informantene om de hadde noe de kunne tilføye. Underveis i intervjuet var det også nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål slik at en ikke misforsto informanten, i tillegg til og eventuelt få tilgang til ytterligere datamaterialet. Totalt varte intervjuene mellom 15- 30 minutter.

Relasjonen mellom forsker og intervjuer er noe Christoffersen & Johannessen skriver er avgjørende for hvordan intervjuet går (2012, s. 81) For å berolige informantene ytterligere presiserte jeg at all informasjon ville bli anonymisert, og slettes ved prosjektslutt.

Da jeg valgte å benytte meg av båndopptaker, forsikret jeg om at opptaket slettes etter transkripsjon. Når båndopptakeren var i bruk kunne jeg også være fullt og helt med i samtalen (Postholm, 2010, s. 82) At forsker kan konsentrere seg om samtalen gjør at informanten blir hørt i større grad, noe som også gjør at en får mer detaljert informasjon (Ibid, s. 70).

En annen faktor som er dels avgjørende for hvordan intervjuet utarter seg, er gjennomføringsstedet, noe som også støttes av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 82). Derfor valgte jeg å ikke legge press på informanten på hvor intervjuet skulle ta plass, men lot dem velge. Vi ble enige om å gjennomføre datainnsamlingen på deres skoler. Alle rektorene valgte å være på kontoret sitt, mens noen lærere valgte klasserom og noen grupperom. Videre skriver Christoffersen & Johannessen (2012, s. 82) at dette dog kan være en ulempe da informanten raskt kan forstyrres av en telefon, elever, etc. Før intervjuet blei jeg og informanten enige om at en ikke skulle ta telefonen om den ringte, slik at intervjuet var i fokus. Forstyrrelser forekom aldri i mine intervju, noe som eventuelt kunne svekke validiteten til studiet.

3.4 Innsamling av data

Her skal jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter, når intervjuene ble gjennomført, og til slutt litt informasjon om informantene.

3.4.1 Utvalg, størrelse, rekruttering og gjennomføring

Når det kommer til utvalg av informanter, er dette en viktig prosess, og en er nødt til å velge med omhu i følge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 49). På bakgrunn av mitt prosjekt hvor perioden begrenser mine muligheter til å gjennomføre mange intervju. Dette var ikke så utslagsgivende for min del da alle informantene er relativt like, noe som gjør at jeg trenger færre informanter for å ha tilstrekkelig data, i motsetning til om det hadde vært en heterogen gruppe informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

Neste steg var å rekruttere informanter til mitt prosjekt. I samtale med veileder kom vi fram til å sende en E-post til de fleste skolene i Tromsø, og en del i distriktet (se vedlegg 1). Innholdet i forespørselen som ble sendt, handlet om oppgaven min, og om muligheten til å ha et kort intervju med rektor og en samfunnsfaglærer på 7.trinn. Til slutt hadde jeg klart å samle sammen informanter fra to skoler i Tromsø og to skoler i distriktet.

Alle skolene unntatt én, stilte med både rektor og samfunnsfaglærer på mellomtrinnet. Det var en lang og vanskelig prosess å klare og få nok informanter på så kort tid. Christoffersen & Johannessen (2012, s.50-55) skriver at dette kan komme av at lærere og rektorer ofte har det travelt og dermed ikke har tid. Å rekruttere fra distriktet var ingen problem, men på byskolene viste det seg å være utfordrende å få tak i nok informanter. Dette kan komme av at Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk har lagt trykk på alle skolene i kommunen til å bidra med praksis og forskningsprosjekter.

Av mine informanter var begge kjønn representert, men det var færrest kvinner. Det kom ikke frem noen forskjeller som kan ha bakgrunn i kjønn, slik at jeg har valgt å ikke skille svar fra kvinner og menn. Det var forskjellig alder og erfaring på alle lærerne og rektorene. Felles for de alle er at de har vært over 10 år ute i skolen.

Alle intervjuene var individuelle og ble gjennomført i løpet av februar 2016. Det var lite stans i samtalen og det var en fin flyt fra tema til tema. Jeg fikk ingen følelse av at informantene var utilpass, men heller ganske tilfreds med settingen. Informantene fikk reflektert over lokale læremidler med gamle og nye perspektiver, noe som gjorde informantene engasjert til å svare utfyllende. På grunn av deres ærlige og personlige svar, har jeg ingen grunn til å tro at validiteten av studien er svekket.

3.5 Transkribering og analyse

Transkriberingen fant sted rett etter intervjuene, og grunnen til at jeg valgte å gjøre det med en gang, var for at gjengivelsen skulle bli mest mulig valid og helhetlig. Jeg skrev ned hvert ord i intervjuet slik at jeg kunne se på nyanser i ettertid, hvis det skulle dukke opp noe uventet. En annen faktor jeg selv syntes var viktig, er å holde informantene mest mulig ugjenkjennelig og anonym og derfor transkriberte jeg alt på bokmål.

Da jeg skulle analysere transkripsjonene, startet jeg med å lese fortolkende over alle intervju slik at jeg kunne prøve å tolke hva informanten min prøver å fortelle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Videre skriver de om Kirsti Malteruds analyse av meningsinnholdet, som handler det om fire steg forskeren går gjennom for å finne svar fra intervjuene. Det første steget er å lese gjennom slik jeg nettopp skrev, og jeg valgte å benytte meg av denne metoden.

Videre i steg to handler det om å finne koder, kategorier og begreper som igjen handler om å finne meningsbærende materiale (Ibid, s. 101). Her var det viktig å finne informasjon fra intervjuene som kunne hjelpe på å svare på problemstillingen. Dette skjer ved en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserer tekstelementer som støttes til hovedtema. Dette kalles koding da fordi en fester merkelapper i margin på tekstelementer som forteller hvilken informasjon den gir. Jeg satt merkelapper med blant annet økonomi og personlige interesser slik at jeg kunne se om det var samsvar og om det styrket eller svekket bruk av lokale læremidler.

Neste ut var steg tre som kalles "*kondensering*", og har som hensikt å abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene (Ibid, s.104). For å simplifisere dette var det at jeg tok utdrag av tekst under kodene slik at datamaterialet ble redusert ytterligere. Den siste fasen, eller "*sammenfatning*" som det også skrives i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104), handler om å bruke det materialet en har fått ut av kodene til å utarbeide nye begreper og beskrivelser. For meg stemte disse beskrivelsene overens med det opprinnelige datamaterialer slik at jeg slapp å gå tilbake for å se hvor det gikk galt (Ibid, s. 105).

3.6 Validitet og reliabilitet

For å vurdere mitt prosjekts validitet og reliabilitet er det viktig å se om: *”Er dataene gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet?”* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I mitt tilfelle hvor jeg ser på hvordan lokale læremidler blir brukt i skolen. Disse dataene kan gi meg noen indikasjoner på hva et utvalg rektorer og samfunnsfaglærere tenker og mener, men det er på ingen måte representativt for alle by- og distriktskoler, da jeg har fått inn for få svar til det. Likevel kan disse dataene gi en like pekepinn for byskoler og for distriktskoler hvis en tar seg tid til å tenke over og tolke de funnene som er kommet frem. Det som dog kan svekke validiteten er hvis informantene svarer det de tror forskeren vil høre. Jeg fikk ingen indikasjoner på at informantene var noe annet en ærlig, slik at validiteten ikke er utsatt. Mine innsamlede data bidrar i dette tilfelle til å svare på min problemstilling, noe som kan tilsi høy validitet.

Reliabilitet står sentralt i metoddelen, også kalt pålitelighet. Dette går ut på å se om undersøkelsen er nøyaktig, hvordan forsker samler inn data og hvordan det bearbeides. Christoffersen & Johannessen skriver at det finnes en måte for å få sjekket påliteligheten og det er ved å gjennomføre intervjuet på nytt med samme informanter, eller sammenligne funn fra to ulike forskere (2012, s. 23). Oppnår en samme resultat er dataen svært pålitelige. Jeg var bevisst på at alle skulle ha samme utgangspunkt i intervjuene, så jeg forklarte hva jeg mente med spørsmålene, noe som bidrar til å styrke påliteligheten. I intervjuprosessen stilte jeg oppfølgingsspørsmål slik at det aldri oppsto misforståelser mellom informant og forsker.

3.7 Etske utfordringer

Før jeg kunne begi meg ut å intervju informanter var det viktig å ta noen etiske forhåndsregler. Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet og vedtatt noen retningslinjer. Disse ble gjennom Nerdrum i 1998 kategorisert i tre punkter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Første punkt handler om informantens selvbestemmelse på deltakelse. I e-posten til skolen og i intervjuet ble det gjort klart at alt ble anonymisert og dermed var det opp til informanten å bestemme om deltakelse.

Videre dreier det andre punktet seg om at forskeren har plikt til å respektere informantens privatliv. Mitt intervju inneholdt ikke noen spørsmål som var særlig personlig, eller som

krevde sensitiv informasjon, derfor er det ikke av noen betydning i denne oppgaven. Det tredje punktet går ut på at forskeren ikke må komme til skade på noe vis. Herunder at forskeren må ta hensyn til at datamaterialet kun blir benyttet til det formålet som er tilsiktet og sikre anonymitet blant informantene.

Når en skal forske er det viktig å utfylle en meldeplikttest via Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), dersom en er usikker på om studien er meldepliktig. Siden mitt prosjekt ikke inneholder sensitiv informasjon falt prosjektet utenfor meldeplikten, noe som støttes av Christoffersen & Johannessen om meldeplikt utløses dersom studien inneholder behandling av personvernsopplysninger (2012, s. 43).

4. Analyse

Som nevnt er fokuset i denne oppgaven by- og distriktskolers vektlegging av lokale læremidler, og derfor vil det i denne delen av oppgaven bli presentert datamaterialet fra mine kvalitative forskningsintervju. Kapitlet starter med en presentasjon av skolene og informantene, og deretter vil jeg ta for meg utsagn i fra datamaterialet for å se etter likheter og ulikheter. Jeg vil også ta drøftingen inn i dette kapitlet da det er hensiktsmessig og diskutere utsagnene underveis.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette forskningsprosjektet har totalt 7 informanter deltatt. De bestod av fire rektorer og tre lærere på mellomtrinnet. To skoler er lokalisert henholdsvis i Tromsø og to i distriktet i Troms fylke. Den ene byskolen hadde ikke lærer tilgjengelig som kunne bidra til forskningsprosjektet. For å bevare informantenes anonymitet har jeg valgt å kode dem etter hvor skolene er lokalisert og om det er rektor eller lærer. Under ser vi en tabell som viser denne kodingen.

	Byskole	Distriktskole
Rektor	B1 50-60 år, mann	D1 40-50 år, mann
Lærer	B1.1 35-45 år, mann	D1.1 50-60 år, kvinne
Rektor	B2 40-50 år, mann	D2 35-45 år, mann
Lærer		D2.1 35- 45 år, mann

Figur 2: Skolene og deltakerne

Av disse lærerne har alle allmennlærerutdanning, men ingen har spesiell utdanning innenfor samfunnsfag, selv om de underviser i det. Rektorene hadde også vært borti samfunnsfagundervisning da de selv var lærer men de hadde heller ikke spesiell utdanning i samfunnsfag slik den nye lærerutdanningen tilbyr.

4.2 Funn

Gjennom analysen er det en rekke funn som direkte kan knyttes til lokale læremidler. De funnene som er gjort, er delt inn i fem kategorier: Ressurser, Lokal læreplan i samfunnsfag,

Interesse og tilknytning, mellomtrinn vs. ungdomstrinn og eksempler på didaktiske opplegg med lokale læremidler som fokus.

4.2.1 Ressurser

Intervjuet startet med at informanten fikk fortelle kort om seg selv og skolen. Da informantene begynte å snakke om skolen, ble jeg fort nysgjerrig på skolens ressurser og hvordan disse kunne ha en innvirkning på skolens bruk av lokale læremidler. Jeg stilte spørsmålet; ” *hvilke ressurser har dere tilgjengelig på skolen?* ” Siden jeg ville vite om skolens økonomi var det naturlig å intervjuere rektoren først, da han har mest kontroll på nettopp dette.

B1 svarer følgende på hvilke ressurser de har til rådighet:

Den pengesekken er blitt strammere og strammere i de årene jeg har vært rektor. Så det å komme seg ut på ekskursjon og gjøre noe med elevene, dem synes jeg har blitt mye mindre. Grovt sett er dette fordi budsjettet til drift ikke har økt noe særlig de siste ti årene mens prisene på utstyr har økt. Så det å finne rom og finne penger til å komme seg på tur blir adskillig mindre. Det må prioriteres beinhardt det med leie av buss for å komme seg ut. Det som blir prioritert er gårdsbesøk i andre klasse, i tillegg til noen turer til vitensenteret på alle trinn. Vi jobber i tillegg med å bygge opp slik at skolen har digital tilgang med smartboard på de fleste rom på småtrinnet, med prosjektører på de øvrige trinn.

Informant B1 virker til å ha god kontroll på skolens økonomi, og det kommer frem at budsjettet ikke har økt de siste ti årene, som gjør kjøpekraften mindre i og med at markedsprisene har økt. Derfor prioriterer skolen et gårdsbesøk i andre klasse hvert år, slik at alle i løpet av skolegangen skal få undervisning andre plasser enn på skolen. En smartboard er en digital tavle hvor en har mange spennendefunksjoner som lærere kan bruke i undervisning.

B1,1 har følgende og si på samme spørsmål:

Nei, vi har ikke mye ressurser til rådighet for å komme oss bort fra skolen. Heldigvis er vi heldig som har gangavstand til museet som ligger et stykke unna skolen. Museet er flinke til å komme med tilbud om opplegg. Dette er ofte gode opplegg som handle i hovedsak om samiske ting og lokalhistorie, og det bruker vi mye. Det er stort sett dette vi kan benytte oss av bortsett fra DKS (Den kulturelle skolesekken).

Her ser vi at både informant B1 og B1.1 sier at penger og den dårlige økonomien på skolen setter en stopper for mulighetene til å komme seg bort fra skolen med andre fremkomstmidler enn sine egne ben. Det kan se ut som at skolen prioriterer IKT, og da spesielt smartboard på alle klasserom fremfor ekskursjoner. Den undervisningen som blir prioritert på andre instanser enn skolen er museet og gården som ligger innenfor rekkevidde.

B2 snakker også om hvilke ressurser de har til rådighet. I hovedtrekk sier informanten:

” Skolen har god økonomi, hvor vi kan ta buss til de forskjellige aktivitetene vi ønsker å besøke.” Informanten nevner også for eksempel at de pleier å ta buss til vitensenteret og til en gård hvor de har egne opplegg. Videre sier informanten: *”Skolen har også fått montert smartboard i samtlige klasserom og lærerne har fått opplæring i bruken av den.”*

avslutningsvis sier informanten at skolen driver en slags uteskole hvor de opererer med en trinnsirkel som gjør at en beveger seg lenger bort i fra skolen jo høyere opp i klassetrinnene du kommer. Det tyder på at informanten ikke synes økonomien setter begrensninger til å dra på ekskursjoner til tross for at det ser ut som at IKT og smartboard på samtlige klasserom prioriteres.

Denne byskolen ser ut til å ha bedre økonomi slik at de kan dra ut på forskjellige ekskursjoner, til tross for at de også har fått montert smartboard i samtlige klasserom. Staben på skolen har i tillegg fått opplæring i bruken av smartboard. Her ser vi en markant forskjell på to skoler som ligger relativt nært hverandre og i samme kommune. Nå skal jeg se på distriktskolene og se om det er noen likheter eller ulikheter i forhold til byskolene. D1 svarer følgende på samme spørsmål:

Vi er en stor skole med ca. 33 årsverk med lærere og en god del med assistenter. Til utstyr har vi for så vidt romslig økonomi, med to smartboard i hver klasse på ungdomstrinnet og en i hver klasse på de øvrige trinn. Det er også rom for å benytte seg av buss til opplegg i nærområdet. Hvor vi nylig var med på en markering for sytti år siden krigen. Slike markeringer er skolen ofte med på. Dette kan også dras inn i undervisningen, men det blir opp til hver enkelt lærer. Vi har også gangavstand til et museum som vi bruker, men kanskje skulle benyttet oss av litt oftere.

På museet har de opplegg som handler om andre verdenskrig og diverse andre historiske gjenstander som er relevant for kommunen, eksempel på dette er forskjellige metoder for båtbygging. ”*Godt samarbeid med kulturen og bedriftene i området hvor de ofte er innom og lærer om arbeidsliv osv.*” Til tross for at dette er en stor skole, ser det ut til at det er stor frihet for lærerne til å ta elevene med seg bort fra skolen for undervisning. Som byskolene, har denne distriktskolen også fått montert smartboard, men lærerne har ikke fått opplæring i bruken av dem.

D1,1 sier: ”*Jeg føler skolen har grei økonomi og at det aldri har vært et problem hvis vi ønsker å dra bort i fra skolen for å ha andre opplegg.*” Videre sier informanten at skolen har alt for små klasserom som gjør det vanskelig å gjøre noe annet enn tavleundervisning. Læreren nevner også museet og bedriftene som er gode bidragsytere til at skolen kommer seg bort fra skolegården.

Ut ifra utsagnene til informantene har vi fått en liten pekepinn på hvilke ressurser den første distriktskolen har. Det kan se ut til at skolen har en del ressurser til rådighet i form av IKT og penger til buss, det de dog ikke har er romslige klasserom. Kan det være derfor læreren ønsker å trekke ut av klasserommet, eller er det en indre driv som setter dette i gang? Denne skolen ligner litt på byskole 2 med økonomien, og er motsetning til byskole 1.

D2 har også en del og si om skolens tilgjengelige ressurser og sier: ”*Denne skolen har også ganske god økonomi til å benytte seg av buss hvis de skal på utflukter.*” Rektor nevner blant annet tur til krigsmuseet hvor de kjører et opplegg fra krigen. ”*I tillegg ønsker vi at lærerne benytter seg av en lokal mann som kan dele erfaringer fra krigen. Dette er litt på hell, da denne personen begynner å bli såpass gammel.*” Det er relativt små klasser som gjør at hver klasse har et stort klasserom til rådighet. I tillegg har hvert trinn eget grupperom som kan tas i bruk. ”*Jeg har fått gjennomslag for å bygge et klasserom ute i skolegården som kan brukes ved uteundervisning.*” Rektor er stolt av å få et klasserom ute i skolegården som kan bidra til mer variert undervisning.

Informant D2.1 sier:

Skolen har meget romslige klasserom og det er gode muligheter for variert undervisning. I tillegg har hvert trinn også grupperom som blir flittig benyttet. Klasserommene har også smartboard, men de

brukes ikke da vi lærere ikke har fått opplæring i bruken av dem. Hver elev på ungdomstrinnet har egen PC, mens på mellomtrinnet er det sett med PCer.

Distriktskole 2 ser ikke ut til å ha noen problemer med sine ressurser noe rektor påpeker meget, da rektor selv oppfordrer lærere til å dra på ekskursionsjoner. *”Denne skolen har også ganske god økonomi til å benytte seg av buss hvis de skal på utflukter”* (B1). Igjen nevnes smartboard som en ressurs i de fleste klasserom, og på hvert trinn. Forskjellen er at lærerne ikke har fått opplæring i bruken av smartboard slik som byskolene. Denne skolen ser ut til å ha alle ressursene til de andre skolene, både god økonomi, store klasserom, og smartboard tilgjengelig. Av skolene så er det byskole 1 som skiller seg ut ifra de tre andre på størst måte, da de ikke prioriter å bruke økonomien på for eksempel buss.

4.2.2 Drøfting av ressurser.

Nå som vi har sett på hva de to byskolene, og de to distriktskolene har sagt om skolenes ressurser og hva de gjør med undervisningen, er det på tide å drøfte funnene som er lagt frem.

Det første som fremkommer i intervjuene er at det var så stor forskjell på skolenes økonomi, og hva det skyldes vil være det inntrykket jeg sitter igjen med. En grunn kan være som informant B1 sa i sitt intervju: *”Grovt sett er dette fordi budsjettet til drift ikke har økt noe særlig de siste ti årene mens prisene på utstyr har økt.”* her ser vi at den ene byskolen skylder på økende markedspriser, mens driftsbudsjettet til skolen ikke har økt de siste ti år. Dette kan også skyldes at skolen investerer i teknologi de ikke har hatt får, som også er ganske dyrt.

Distriktskolene sier at økonomien ikke er et problem, noe vi ser i utsagn fra D2 og D1: *”Denne skolen har også ganske god økonomi til å benytte seg av buss hvis de skal på utflukter.”* og *”Til utstyr har vi for så vidt romslig økonomi, med to smartboard i hver klasse på ungdomstrinnet og en i hver klasse på de øvrige trinn.”* Den andre byskolen faller også innenfor samme kategori som distriktskolene hvor rektor også føyer seg i rekken med informanter som sier at økonomien ikke setter grenser: *”Skolen har god økonomi, hvor vi kan ta buss til de forskjellige aktivitetene vi ønsker å besøke.”*

Hvordan kan det være tilfelle at den ene skolen har mer penger enn den andre i samme kommune? Når jeg blar tilbake i mine transkripsjoner ser jeg at den andre skolen i kommunen har uttalt; *”Vi har fått et budsjett som vi kan dele 90/10 eller 95-5 etter hva skolen vektlegger.*

Her på skolen har vi valgt å ha 10% på drift slik at vi har muligheten til å komme oss til andre instanser som ligger utenfor rekkevidde.” Ut ifra dette utsagnet kan det være naturlig å trekke konklusjoner om hvorfor den ene skolen ikke hadde like mye penger å rutte med på drift. Kanskje de heller prioriterte å bruke budsjettet på å oppgradere smartboard på alle klasserom i stedet for ekskursjoner? Dette er ikke konkluderende, men en spekulasjon fra min side og kan kanskje gi en liten pekepinn.

En annen ting som kan være utslagsgivende med tanke på buss er klassestørrelse. Distriktskolene har relativt små klasser, og har mulighet til å ta flere trinn inn på én buss, noe byskolene med flere klasser per trinn ikke klarer.

Jeg har ikke sammenlignet budsjettene til skolene da det bare var en som var villig til å fortelle om den. Det vil derfor være vanskelig å konkludere med noe som helst, men det som var til felles for alle skolene, var at antall smartboard var overaskende høyt. Dette kan tyde på at teknologien for alvor slår røtter i dagens skole. Byskolene hadde stort sett smartboard i alle klasserom i tillegg til å ha fått opplæring i bruken av den. Distriktskolene hadde også fått en del smartboard men det lærerne og rektorene var frustrerte over, var at de ikke hadde fått opplæring i bruken av dem. En mulig årsak til dette er at de sakkyndige ofte er bosatt i byene, og dermed er det enklere å dra til de skolene som ligger i byen.

Hvorfor teknologien har blitt så utbredt i dagens skolen har en sammenheng med de grunnleggende ferdighetene, hvor digitale ferdigheter er en av fem. Udir skriver på sine hjemmesider slik: ” *Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I Kunnskapsløftet er disse definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy*” (Udir, 2013a).

Videre skriver Utdanningsdirektoratet at det er for hvert fag er en læreplan som viser hvordan de grunnleggende ferdighetene er implementert, og forutsetninger for utvikling av fagkompetanse og for å sikre elevenes utvikling av disse ferdighetene. De kan dog framstå en del ulikt og dermed komme til uttrykk i varierende grad i de forskjellige fag (Udir, 2014a).

4.2.3 lokal læreplan i samfunnsfag

Etter å ha pratet om skolens ressurser begynte jeg å spisse meg inn på temaet lokale læremidler. Et aspekt med denne oppgaven var at jeg skulle se på de forskjellige skolers lokale læreplan i samfunnsfag. Derfor var det nødvendig å spørre om å se på de lokale læreplanene og høre hva de inneholdt. Spørsmålet jeg stilte var; *”Har dere utarbeidet lokal læreplan i samfunnsfag?”* Mine forventninger før dette var at alle skolene hadde en lokal læreplan å vise meg, slik at jeg kunne studere likheter/ulikheter

Informant B1 sier:

Nei, det har vi ikke. Vi er litt i venteboksen på hvordan vi skal bearbeide dette for vi har årsplaner. Nå er det utarbeidet nye maler for lokale læreplaner som krever en ganske omfattende jobb for å få dem implementert. De ligger på nett, men vi har ikke rukket å jobbe systematisk med dem da vi må finne den beste måten å løse dette på slik at alle ikke gjør den samme jobben. Malene skal være ferdige til våren, men jeg har ikke sett malen til samfunnsfag. Foreløpig er det bare basisfagene som er under utarbeiding, men vi har årsplaner på hvert trinn som dessverre ikke er tilpasset de nye malene. Derfor har vi ikke lagt disse ut fordi de ikke er bra nok ut ifra malen.

B1,1 sier følgende om lokal læreplan i samfunnsfag:

”Vi har ikke en fast, spesiell lokal læreplan som er altomfattende, da disse er under utvikling. Når disse planene blir ferdige, vil vi bearbeide disse. Tror naturfag er det som blir vektlagt i år.”

Det som kommer ut av intervjuene på byskole 1 er at det ikke er noen lokale læreplaner i bruk, men at de er i utvikling. Siden den andre byskolen ligger i samme kommune kan en forvente at de er i samme situasjon, og informant B2 sier:

”Vi har ingen lokal læreplan i noen fag for øyeblikket, men de er under utvikling av kommunen. Det er i hovedsak basisfagene som prioriteres i første omgang, så får de andre fagene komme etter hvert.”

Videre begrunner rektor at dette er på grunn av nasjonale prøver og skolen ønsker å gjøre det bedre innenfor regning i alle fag.

Informant D1 svarer dette på samme spørsmål:

Nei, det er jeg usikker på. Mye av arbeidet som er gjort, ble gjort før jeg ble rektor, så jeg har ikke full kontroll på dette. Men det går mest på hvordan vi har delt kompetansemålene fra år til år. Jeg burde selvfølgelig visst om det var en lokal læreplan og hva som sto i den, men jeg har ikke hatt tid til det enda da jeg er ganske fersk rektor.

Når jeg nevner lokal læreplan i samfunnsfag til D1.1 har informanten ikke så mye kunnskap å tilføye. Det informanten sier er: *” Det ikke er en spesiell lokal læreplan vi følger, men at vi som lærere tolker kompetansemålene på våre egne måter og planlegger undervisningen deretter.”* Det første som slår meg på distriktskole 1 er at rektor ikke vet om det finnes noen lokal læreplan på skolen, noe som kan tyde på prioriteringer i skolen. Jeg får imidlertid bekreftet at skolen ikke følger noen lokal læreplan, men at lærerne heller får tolke selv om de skal benytte seg av det lokale.

D2 har ikke så mye å si på spørsmålet om en utarbeidet lokal læreplan i samfunnsfag. Det som kommer ut er; *” Jeg snakker av erfaring når jeg sier at det å bearbeide og utvikle lokale læreplaner er tidskrevende og hver enkelt lærer synes dette blir for mye ekstra arbeid i en fra før av hektisk hverdag og derfor blir det nedprioritert.”* Det ser ut til å være en slags motstand mot lokale læreplaner på distriktskole to, og læreren på samme skole sier: *” Utarbeidelse og implementering av lokal læreplan i alle fag er stress for oss lærere, og blir ikke gjort.”* Vi ser at begge informantene er nokså samspilt da begge sier at å utarbeide lokale læreplaner er en ekstra byrde for lærerne i en fra før av hektisk skolehverdag. Kanskje det er en bevisst avgjørelse for hele skolen, og at de kanskje har andre alternativer til lokale læreplaner.

4.2.4 Drøfting av lokal læreplan i samfunnsfag

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven kan jeg ikke finne noen konkrete svar om skoler skal ha en utarbeidet lokal læreplan, men det er viktig når skoleleder og skoleeier utarbeider en lokal læreplan at de ser til at LK06 ivaretas i slik at det er samsvar (Udir, 2014a). Da skoleeier har ansvar for opplæringen til elevene så ser vi at informant B1 sier at Tromsø kommune driver å utarbeide mal til lokale læreplaner for alle skolene i kommunen. Dette gjør at skolen til informant B2 også havner under denne utviklingen.

Som vi ser fra svarene til informant B1 når det sies: *”Foreløpig er det bare basisfagene som er under utarbeidelse.”* Dette viser at kommunen vektlegger å lage mal til fagene: Norsk, engelsk og matematikk som også kalles basisfagene. Disse malene skal være ferdig nå til våren og dermed være klar til bruk til høsten 2016. B1.1 derimot er usikker på hvilket fag som utarbeides nå, men tror det er naturfag som blir vektlagt. Likevel påpeker B1.1 at når disse malene er utarbeidet skal de begynne å utvikle lokale læreplaner ut ifra de gitte malene.

At lærerne skal arbeide videre med de ferdige malene, står i samsvar med utdanningsdirektoratets veiledning i lokal arbeid med læreplaner når de skriver på sine sider; *” På oppdrag fra skoleeieren eller skolelederen utarbeider en gruppe lærere lokale læreplaner for fag ved én skole”*(Udir, 2013b) Hvorfor basisfagene blir vektlagt har en sammenheng med nasjonale prøver i disse fagene, og alle skoler ønsker å prestere, derfor endrer noen skolen fokuset i skolehverdagen til nettopp dette.

Informant D1 på distriktskole 1 har på sin side ikke stor kunnskap om lokale læreplaner på skolen da informanten har vært rektor der i kort tid. Informanten sier: *”Nei, det er jeg usikker på. Mye av arbeidet er gjort før jeg ble rektor, så jeg har ikke full kontroll på dette.”* Skolelederen skal ha kontroll på om det finnes lokale læreplaner på skolen noe som også støttes av utdanningsdirektoratet da skolelederen har ansvar for at LK06 blir fulgt. I lag med skoleeier skal skoleleder se til organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen faktisk bidrar til å nå målene i læreplanen (Udir, 2013b). Derfor vil det først og fremst være vesentlig at skoleleder har kunnskaper og hva som står i læreplanene.

Hvorfor rektor ikke kjenner til de lokale læreplanene er ikke kjent men det kan tyde på prioriteringen til denne skolen, eventuelt hva rektor ser på som viktig å få kontroll på i hverdagen. *”Jeg burde selvfølgelig visst om det var en lokal læreplan og hva som sto i den, men jeg har ikke hatt tid til det enda da jeg er ganske fersk rektor.”* Det kan hende rektoren er såpass fersk at det han/hun ikke var med på planarbeidet, og derfor ikke har rukket å sette seg inn i det enda.

Da jeg samtaler med informant D1.1 får jeg bekreftet at denne distriktskolen ikke følger noen lokal læreplan. Informanten sier: *”Det er ikke en spesiell lokal læreplan vi følger, men at vi som lærere tolker kompetansemålene på våre egne måter og planlegger undervisningen*

deretter.” Dette tyder på mye autonomi på skolen som vil si at det står ganske fritt for hver enkelt lærer til å planlegge undervisningen. LK06 legger til rette for en kompetansebasert læreplan i stedet for en innholdsbaserte læreplaner, og en kompetansebasert læreplan gir mye autonomi til lærerne (Andreassen, 2014, s. 374).

Som lærer er informantene svært glad i nærmiljøet og prøver derfor å ha undervisning om det nære som informantene selv kaller det. Det som slår meg umiddelbart, er om det er lokal orientering eller lokalt fagstoff som menes med dette. Altså lurer jeg på om læreren bruker lokalt fagstoff, det som er geografisk nært, eller det som hører elevene nært, for å komme til det generelle – det nære som eksempel på det fjerne. Etter hvert som samtalen går, ser jeg at det læreren mener er lokalt fagstoff.

Siden informantene sier at de ikke har noen spesiell lokal læreplan de følger i noen fag, tyder det på meget stor autonomi blant de ansatte, noe som igjen gjør at skolen har en rekke individuelle praksiser. Hvis det forekommer mange forskjellige lærerpraksiser og ingen har en mal og følge bortsett fra LK06, vil det kvaliteten på opplæringen variere (Udir, 2014a).

På den andre distriktskolen ser vi at begge informantene er inne på det samme når D1 sier: *”...Det å utarbeide og bearbeide lokale læreplaner er tidskrevende og hver enkelt lærer synes dette blir for mye ekstra arbeid...”* Videre sier informant D1.1: *”utarbeidelse og implementering av lokale læreplaner i alle fag er stress for oss lærere, og blir ikke gjort.”* Er det nok for lærerne og si at de synes det er for mye arbeid å utarbeide en lokal læreplan? Det virker som det er en slags motstand til de lokale læreplanene, kanskje kan det være at lærere blir nødt til å undervise om noe de ikke har lyst til? Kan det være lærerens autonomi som blir utfordret?

En kan tenke seg at skolen driver med lokalt læreplanarbeid, som jeg forstår er pålagt (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s.69). Da skolen ikke lager noen lokale læreplaner med innhold som alle lærere skal følge blir det meget stor autonomi for lærerne slik at de kan tolke hvert kompetansemål på forskjellige måter, noe som kan føre til store forskjeller på skoler og kommuner som også kan føre til variert kvalitet på opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 69). Dette svarer ikke direkte på min problemstilling, men er interessant å undersøke i et annet forskningsprosjekt.

Det kan være utfordrende å utarbeide lokale læreplaner i en ganske målstyrt skolehverdag, til tross for at kunnskapsløftets generelle del er opptatt av at undervisningen skal knyttes til det lokale (Udir,2006a). Spesielt i samfunnsfag hvor det ofte ikke er ett rett svar, blir det vanskelig å kun legge opp undervisning utelukkende med fakta for å måle resultater (Koritzinsky, 2014, s.24). En kan derfor undre hvordan en skal klare å kombinere to så ulike ting med å oppnå best mulig resultater på nasjonale prøver, og samtidig få størst mulig læringsutbytte for elevene.

4.2.5 Interesse og tilknytning

I denne kategorien var spørsmålet mest knyttet til lærerne men det ga også rektorene tid til å reflektere over sin lærerpraksis. Jeg ville se om interesse for det lokale, og tilknytning til nærmiljøet var en utslagsgivende faktor for at lokale læremidler ble benyttet i undervisningen. Derfor formulerte jeg spørsmålet slik: *”Hvordan opplever du at din kunnskap/tilknytning til området avgjør bruken av lokale læremidler?”*

Informant B1 sier:

Det er min kjennskap til nærområde, og vite hvilke muligheter som finnes i det vi har rundt oss. Jeg har selv sansen for å ha undervisning ute, slik at jeg kan oppsøke ting der de er. Dette gjorde jeg mye da jeg var lærer, og synes kanskje vi kunne benyttet oss av det mer nå. Nå er det alt for mye opp til hver enkelt lærer, da det ikke er stramme føringer som er lagt. Kanskje kan dette endre seg når vi får utarbeidet de nye planene.

Her kommer informanten med et spennende utsagn. Informanten sier at det er alt for mye opp til hver enkelt lærer, når en skal bestemme undervisningsmateriale. Her vil rektor at skolen skal ha strammere føringer på hva som skal være med i undervisningen, og at enkelte ting skal være likt for flere lærere. Kan det være slik Andreassen (2014, s.374-377) beskriver det at informanten vil ha tilbake en innholdsbasert læreplan ? Det kan også bety at informanten vil ha sterkere styring for å få bedre kontroll, og følge opp LK06 og kvalitetssikre opplæringen (Udir, 2014a).

B1.1 har ikke så mye og si om sin egen kunnskap men retter fokus en annen vei:

Min kunnskap til det lokale er relativt bra, men selv interesserer jeg meg ikke så veldig i å være så mye ute. Spesielt siden det er så stort trykk på basisfagene i dagens skole, så det er mindre rom til å gjøre slike spenstige varianter av undervisning.

Her sier informanten at selv er det ingen interesse for uteundervisning, noe som står i motsetning til hva rektor mener. Her virker det som at læreren er fornøyd med at det er stor autonomi, slik at informanten kan ”velge bort” måter å undervise på som ikke informanten liker. Her kan en stille spørsmålsteget om at lærerens interesse skal være styrende for å drive uteundervisning?

Informant B2 snakker varmt om nærmiljøet, og en av tingene rektor brenner for er en praktisk tilnærming med å lære elevene og like området. Informanten begrunner dette med å si:

Tromsø ikke har så mange godværsdager og elevene må lære seg å takle og være utendørs i all slags vær. Selv har jeg stor interesse for friluftsliv og er med på de ekskursjonene jeg har mulighet til. I tillegg er skolen blitt en slags uteskole med en trinnsirkel som gjør at elevene har undervisning lenger unna skoleområdet jo eldre de blir. Derfor mener jeg at min tilknytning og kunnskap om det lokale er en avgjørende faktor til at det blir gjennomført i den grad det gjøres per dags dato.

Her ser vi at informant B2 er svært opptatt og interessert i friluftsliv, noe som gjør at rektor prøver å oppfordre både elever og lærere til å like og være ute. Avslutningsvis nevner informanten at det er press på nasjonale prøver, men disse er ikke styrende. D1 er født og oppvokst i kommunen og har god kjennskap og interesse for det lokale. Siden informanten nå er rektor, ba jeg om at informanten skulle reflektere tilbake til sin egen lærerpraksis. Da Informanten hadde tenkt seg litt om sier informanten:

Da jeg var lærer var det ingen krav om at lærerne skulle ha undervisning ute, eller bruke nærmiljøet i form av andre hjelpemidler. På grunn av min interesse for det nære brukte vi skolegården en del i undervisningen og min kjennskap gjorde at vi kunne bruke nettopp dette.

Informant D1 sier at det ikke var noen krav da han/hun selv var lærer, og gir uttrykk til at det ikke er noe krav til det nå heller. Selv mener han/hun at egen interesse gjorde at lokale læremidler og uteundervisning ble brukt.

Informant D1.1 sier:

Jeg er født og oppvokst i kommunen og gikk selv på denne skolen da jeg var ung. Dette bidrar til at jeg har gode kjennskaper til det som ligger nært skolen. Jeg har ingen ekstraordinær interesse for å være ute, men liker det i tillegg til å ta ting inn i klasserommet slik at elevene får se og ta på lærematerialet. Som jeg nevnte tidligere er klasserommene relativt trange og jeg kan derfor dra undervisningen til lokale aktører som har bedre plass, eksempelvis biblioteket.”

Informant D.1.1 har god kunnskap om det nære, og om lokale læremidler da han/hun er født og oppvokst i kommunen. Ingen spesiell interesse for å være ute, men begrunner at kjennskapen er viktig for å kunne ta i bruk de lokale læremidlene. Her mener altså informanten at kunnskapen står over interessen, noe som er helt motsatt av hva informant B2 sier om at interessen er avgjørende for å lokale læremidler blir benyttet.

Informant D2 sier:

lokal kjennskap er meget viktig for å kunne benytte seg av nærområdet i undervisningen. Selv er jeg fra kommunen og oppfordrer mine lærerne til å benytte seg av det nære så ofte de kan. Vi har også innført konseptet ”mobilmfri skole” for å styrke det sosiale blant elevene og slik at de kan utforske mer i friminuttene.

Informant D2 er enig med informant D1.1 at lokal kjennskap er viktig for å kunne benytte seg av lokale læremidler. Selv er informanten fra kommunen, og prøver å oppfordre lærerne sine til å bruke lokalområdet.

Informant D2.1 sier:

Jeg er ikke fra kommunen og har ikke jobbet så mange år på denne skolen, men det begrenser meg ikke helt da det er en bra delingskultur blant de ansatte på skolen. Dette bidrar til at jeg også lærer mer om området rundt skolen, og kan bruke denne kunnskapen i senere undervisning. Jeg ønsker spesielt å lære mer om lokalsamfunnet slik at jeg kan benytte meg av det i samfunnsfagundervisningen. Siden jeg har en interesse for å være ute søker jeg ofte ut da det passer overens med kompetansemålene, og gleder meg veldig til klasserommet som bygges i skolegården er ferdig.

Informant D2.1 sier også at lokal kjennskap er viktig, men sier at han/hun ikke er fra kommunen og derfor ikke kan spesielt mye om det per dags dato. Videre sies det at

informanten er interessert i å lære om det lokale, og har en interesse for å være ute, gjør at denne informanten er en mellomting mellom de foregående informantene. Dette fordi informanten sier at lokal kunnskap og interesse er viktig.

4.2.5.1 Drøfting interesser og tilknytning

Informant B1 påpeker at sin egen kunnskap om nærområdet er viktig da informanten sier:

”Det er min kunnskap til nærområdet, og vite hvilke muligheter som finnes i det vi har rundt oss.” Videre virker det som at B1 tolker spørsmålet umiddelbart til uteundervisning og legger fram at dette var noe informanten selv likte å gjøre som lærer da en kunne oppsøke ting der de er. Wiestad skriver i sin artikkel fra 2014 om det lokale stedet i undervisningen da hun påpeker at det er viktig at en som lærer benytter seg av det lokale stedet i undervisningen. Grunnen til det er at det blir sett på som en viktig, men ikke nødvendigvis avgjørende faktor for elevers læring (Udir, 2006a).

Da informanten sier videre: *”... og synes vi kunne benyttet oss av det lokale litt oftere. Nå er det for mye opp til hver enkelt lærer, da det ikke er stramme føringer som er lagt.”* Dette utsagnet vekket oppmerksomheten min, da informanten er klar over de svake føringene som ligger til grunn i LK06, og at den bidrar i stor grad til autonomi. Det kan virke som at informanten ønsker litt strammere føringer da det videre blir sagt; *”Kanskje kan dette endre seg når vi får utarbeidet de nye planene.”* Som Andreassen (2014, s. 379-382) skriver at overgangen fra L97 til LK06 gjør at innholdets status reduseres, men retter heller fokus på hva eleven skal gjøre med innholdet. Altså gikk læreplanen i fra å være innholdsbasert til å bli en kompetansebasert læreplan. Siden LK06 er den første kompetansebaserte læreplanen kan det hende at den innholdsbaserte fortsatt ligger informanten nærmest da den legger føringer til hva som skal være med i undervisningen, og dermed sikrer at det blir en mest mulig lik opplæring for alle klassene på skolen. Altså skal det ikke stå på lærerens interesser og tilknytning til plassen for å få til variert undervisning med bruk av nærområdet.

Informant B1.1 retter fokuset en annen vei en informant B1 da informanten sier: *”Min kunnskap til det lokale er relativt bra, men selv interesserer jeg meg ikke så veldig i å være så mye ute.”* Her virker det som om interesse er en avgjørende faktor for at en skal drive uteundervisning, og siden det er lite styring kan det se ut som at det bortprioriteres i skolehverdagen. Senere i intervjuet kommer det frem at informanten har en grunn til at

uteundervisning med lokale læremidler gjennomføres i liten grad. Informanten begrunner det slik: *”Spesielt siden det er så stort trykk på basisfagene i dagens skole, så det er mindre rom til å gjøre slike spenstige varianter av undervisning.”* Her kommer informanten med et interessant utsagn om at basisfagene legges så stor vekt på i skolehverdagen og at det virker som en hindring til å gjøre mer spenstige ting i andre fag. Igjen kommer det frem at det er nasjonale prøver som er grunnen til fokus på basisfagene.

Kommunen og skolene ønsker å gjøre det bedre nasjonal sett da resultatene blir lagt ut slik at alle kan se de (Udir, 2016d). Rapporten som legges ut viser resultatet for den enkelte skole, elevgruppen som har gjennomført prøver og den enkelte elev. Disse resultatene kan du sammenligne på nasjonalt nivå og se prosentandel på hvert mestringsnivå for å se hvilke oppgaver eleven mestrer (Udir, 2016d). Dette legger prestisje i å prestere slik at en kan vise frem gode resultater, eventuelt planlegge slik at en kan forbedre seg til neste måling.

Den andre byskolen er nesten rakte motsetningen til den første byskolen grunnet den praktiske tilnærming til undervisningen. Informant B2 prioriterer å lære elevene like området vi bor i og sier: *”Tromsø har ikke så mange godværsdager og elevene må lære seg å takle å være ute i all slags vær.”* Igjen ser vi at informanten knytter dette direkte opp mot det å være ute. Det vises at informanten er godt kjent i området da kunnskapen om været gjør at det er noe som prioriteres å lære elevene.

Videre sier informanten at interessen for friluftsliv er avgjørende for skolens praktiske tilnærming og selv er informanten med på ekskursjonene så lenge det lar seg gjøre. Igjen nevner informanten trinnsirkelen som gjør skolen til en slags uteskole og sier at: *”Derfor er min tilknytning og kunnskap om det lokale en avgjørende faktor til at det blir gjennomført i den grad det gjøres per dags dato.”* Dette står også i samsvar med det Wiestads oppfatning av at bruken av det lokale i undervisningen er en viktig faktor for elevens læring (2014).

avslutningsvis at de nasjonale prøvene vektlegges men at det ikke legger hindringer for å drive variert- og uteundervisning i andre fag enn basisfagene. Denne skolen har vektlagt regning i alle fag da det kom frem på de forrige nasjonale prøvene at skolen ikke gjorde det så bra som ønsket. Det står på nettsidene til utdanningsdirektoratet at det er viktig å følge opp

resultater fra de nasjonale prøvene og at eleven vet hva som ventes av han/hun og hvordan eleven kan utvikle seg (Udir; 2016d).

På distriktskolene virker det som interessen og kunnskapen til det lokale står sterkt, da informantene D1, D1.1 og D2 er oppvokst i samme kommune som skolen ligger i og dermed har mange års erfaring og kjennskap til plassen. Informant D2.1 er den eneste som ikke er fra kommunen, men har interesse av å drive uteundervisning i tillegg til å ta i bruk lokale læremidler. At lokal kjennskap er en viktig faktor, er noe alle informantene fra distriktet er enige i. Dette kommer frem i utsagn som: *”På grunn av min interesse for det nære brukte vi skolegården en del i undervisningen og min kjennskap gjorde at vi kunne bruke nettopp dette”* (D1). *”... Dette bidrar til at jeg har god kjennskap til det som ligger nært skolen”* (D1.1). *” Lokal kjennskap er meget viktig for å kunne benytte seg av nærområdet i undervisningen”* (D2). *” Jeg ønsker spesielt å lære mer om lokalsamfunnet at jeg kan benytte meg av det i samfunnsfagundervisningen”* (D2.1).

De fleste informantene har både interesse og god kjennskap til lokalsamfunnet, og den siste informanten ønsker å lære mer. Det kan se ut som den første distriktskolen benytter seg av det lokale på grunn av sin egen interesse og kjennskap til det nære og tolker kompetansemålene deretter. På den andre distriktskolen kan det se ut som bruken av det lokale blir prioritert til tross for at skolen ikke har noen form for lokale læreplaner. Rektor oppfordrer lærerne til å benytte seg av den faglige gevinsten som ligger rundt skolen, og begrunner dette med elevers motivasjon og interesse øker når du lærer om noe de har en liten kjennskap til fra før (Udir2006a). Denne grunnen står også i samsvar med kunnskapsløftets generelle del hvor det er fokus på det nære og lokale og blir fremstilt som om det var en forutsetning for læring (Jøssang, 2015, s. 44).

Informant D2.1 er som sagt ikke fra kommunen, noe som tilsier at informanten ikke har samme habitus som de som er fra kommunen. Dette gjør at informanten ikke har den kulturelle kapitalen de som jobber på skolen har, da informanten har med seg sine væremåter, kunnskaper og ferdigheter hjemmefra. Bourdieu sier at det er mulig å endre sin habitus ved refleksivitet og bevisstgjørelse (Steensen, 2014, s. 33). Da det er god delingskultur på skolen vil informanten etter hvert kjenne til alle normer og verdier som finner ved skolen, og vil da ifølge Bourdieu fått seg sosial kapital (Moe, 1995, s. 185-188).

Siden informant D2.1 nevner den gode delingskulturen på skolen tyder dette på at de er et inkluderende samfunn som igjen kan kobles til Putmans *Bridging* og *bonding* som igjen kobles til *vær* og *våg* og skildres i Steensen (2014, s. 37). *Bridging* og *Våg* vil her være det samme når det er et brobyggende samfunn som ser til at tilflyttere føler seg inkludert og akseptert. Dette bidrar til åpenhet og gjør det enklere for den tilflyttede å bli integrert i samfunnet.

Det jeg sitter igjen med etter disse utsagnene, er at alle lærerne og rektorene sier at interesse eller kunnskap eller begge deler er alfa omega hvis en skal benytte seg av lokale læremidler i undervisningen. Siden det ikke er krav om at en skal bruke lokale læremidler i undervisningen, velger noen lærere det bort. Dette kan komme av at som informant D2.1 ikke har kunnskap om lokalsamfunnet, eller som informant B1.1 som ikke liker å være ute. (s. 34, informant B1.1) Det kan selvfølgelig også være andre årsaker som for eksempel Jøssang (2015, s.45) skriver at de læreverkene de tok for seg, ikke har mye stoff som knytter seg til lokalsamfunnet. I en hektisk skolehverdag som lærer på mellomtrinnet hvor en har de fleste fag, vil det derfor være tidskrevende å lage opplegg med lokale læremidler, siden en må finne lærestoff selv, og fordi en har mange andre fag å planlegge. Det vil også være naturlig for elevene når de skal ta for seg et nytt tema, at de kan forankre dette i noe kjent (Udir, 2006a).

4.2.6 Mellomtrinn vs. Ungdomstrinn

Da jeg hadde formulert en problemstilling, måtte jeg finne ut hvor mine informanter skulle være fra. Rektorene var ingen sak å velge mellom da det ofte bare er en rektor på skolen, men siden det er mange lærere og forskjellige trinn, var det viktig å finne riktig trinn for min studie. Valget falt som sagt på samfunnsfaglærere på mellomtrinnet, og aller helst 7.trinn. I mitt første intervju ble det tatt opp et tema jeg selv ikke hadde tenkt over på forhånd. Her er sitater kun hentet i fra lærerne og ikke rektorene.

Her er utsagn som kom helt til slutt i intervjuet da jeg spurte om det var noe informantens ønsket å tilføye. B1.1 hadde følgende å komme med:

Siden jeg er lærer på mellomtrinnet og nå på 7.trinn, vil det si at jeg underviser i de fleste fag. Da det også nå er stort press på nasjonale prøver, går min prioritet i hovedsak til basisfagene. Det jeg mener med dette, er at jeg bruker lengre tid på å planlegge undervisningen i matematikk, norsk og engelsk. Det er synd å si det, men dette går ut over planleggingen i samfunnsfag. Siden det blir brukt mindre tid på

samfunnsfagplanlegging, er det vanskeligere å lage gode undervisningstimer hvor jeg kan benytte lokale læremidler. Slik jeg ser det nå, tror jeg det hadde vært fordel å være lærer på ungdomstrinnet. Der er en som regel faglærer med færre fag en på mellomtrinnet og har derfor større tid til rådighet når det kommer til å planlegge de enkelte fag.

Informanten sier at å ha så mange fag på mellomtrinnet, gjør at planleggingen til andre en basisfagene er blitt redusert nå som kommunen har satt press på nasjonale prøver. Fokuset på nasjonale prøver styrer i en viss grad informantens planlegging og undervisning, som Koritzinsky sier kan være hemmende for variasjonen (2014, s. 22-24). Da jeg syntes dette var et interessant funn, valgte jeg å spørre de andre informantene også om nasjonale prøver til en viss grad styrer deres planlegging, i tillegg til hvordan de ser på det å være lærer på mellomtrinnet eller faglærer på ungdomstrinnet.

informant D1.1 sier;

Å være lærer på mellomtrinnet gjør at en underviser i flere fag, men det har ikke gått ut over min planlegging i samfunnsfag. Som jeg nevnte tidligere er jeg født og oppvokst i lokalmiljøet, slik at min planlegging ved bruk av lokale læremidler baserer seg på min opparbeidede kunnskap etter mange års erfaring. Dette var i større grad problematisk i mine yngre dager når jeg var nyutdannet. Det er fokus på nasjonale prøver hos oss også, men kan ikke si at dette virker styrende for planleggingen og undervisningen.

Videre prater informanten om tankene rundt mellomtrinn vs. Ungdomstrinn;

Det hadde helt klart vært enklere å planlegge grundigere undervisning hvis en var faglærer på ungdomstrinnet, men nå som jeg har jobbet så mange år, tror jeg at jeg klarer å planlegge like grundig når det kommer til bruk av lokale læremidler.

Jeg oppfatter at informant D1.1 har et annet syn på dette enn informant B1.1 på hvordan nasjonale prøver, og det å være lærer på mellomtrinnet i en viss grad hindrer grundig planlegging ved bruk av lokale læremidler i samfunnsfag. Dette kan komme av D.1.1 har vært lærer i lengre tid, i tillegg til å være født og oppvokst i en liten kommune som gjør at informanten i større grad har kjennskap til det lokale. Dette svarte informant D2.1 da han/hun ble spurt angående nasjonale prøver:

Her på skolen er det fokus på lesing i alle fag, da det hadde kommet frem på nasjonale prøver at denne skolen ikke gjorde det fullt så bra. Dette er noe vi tar hensyn til, men det virker på ingen måte styrende for min planlegging og undervisning. Da dette er en liten skole har jeg undervist både på mellomtrinnet og ungdomskolen. Jeg ser klare fordeler med å være faglærer når en skal planlegge, men når det kommer te samfunnsfag så har jeg ikke tilstrekkelig kunnskaper om lokalmiljøet enda da jeg er ganske

ny lærer her og ikke er fra kommunen. Men det er noe som kommer mer og mer siden det er bra delingskultur blant de ansatte.

Det er fokus på nasjonale prøver, men disse er ikke styrende for undervisningen. Derfor kan en tolke det slik at Informant D2.1 er en mellomting mellom informant B1.1 og D1.1. Likevel er det vanskelig å benytte seg av lokale læremidler i samfunnsfag da informanten ikke har tilstrekkelig kunnskap til å gjennomføre dette i en undervisningstime. Da den andre byskolen ikke hadde en lærer å avse til intervju spurte jeg kort rektor om nasjonale prøver, og informanten svarte følgende: *”Nasjonale prøver er et fokus her på skolen og spesielt regning i alle fag. Dette ligger til grunn for lærerne, men det skal ikke være styrende eller hemmende for en variert undervisning.”*

Siden skolen underpresterer i matematikk påpeker rektor at alle lærere skal bruke det alle fag, men det skal ikke være styrende for å ha variert undervisning. Dette kommer frem i utsagnet: *“ikke være styrende eller hemmende for variert undervisning”*, og jeg tolker at det gjelder for eksempel bruk av lokale læremidler, pluss å være ute rundt skolen å bruke det nære som blir en variasjon fra tavleundervisning.

4.2.7 Drøfting Mellomtrinn vs. Ungdomstrinn

Etter å ha intervjuet alle lærerne om det å være lærer på mellomtrinnet med mange fag, kom det frem at de fleste lærerne mente at å være mellomtrinnslærer kunne være en hindring for å ha god nok og variert undervisning i alle fag. Alle informantene nevner nasjonale prøver, men de varierer i hvilken grad de synes de hindrer planleggingen i samfunnsfag. B1.1 er den informanten som føler at presset på nasjonale prøver er størst og derfor går nesten all planlegging til basisfagene på bekostning av de andre fagene informanten underviser i, slik at klassen kan forbedre seg og hevde seg i resultatene på de nasjonale prøvene. En Lærers ansvar er blant annet å se til at kompetansemålene blir forstått ut ifra læreplanens formål og de grunnleggende ferdigheter, og derfor vil læreren være nødt til å følge skolens fokus på grunnleggende ferdigheter (Udir, 2014a, s.9).

Informant B2 snakker også om at det er trykk på nasjonale prøver, men prøver likevel å oppfordre lærerne til å variere og benytte seg av det lokale i undervisningen slik at det lokale fokuset opprettholdes. Det er ikke mulig for meg å si noe om lærerne på byskole 2 er enige med rektor da de ikke hadde mulighet til å la seg intervju.

Nasjonale prøver virker ikke å stå like sterkt på distriktskolene, men distriktskolene føler at de ikke har oppnådd gode nok resultater på nasjonale prøver, og derfor endret fokus i skolehverdagen. Føringerne som lærerne på byskolene er nødt til å følge med tanke på å følge formålet, grunnleggende ferdigheter i LK06 også gjelde i distriktet (Udir, 2014, s.9). Hvorfor det da ikke er like stramme føringer for tilrettelegging av nasjonale prøver kan være at det blir mye mindre synlig på landsbasis om en distriktskole gjør det dårlig i forhold til en byskole. Når dette sammenlignes på nasjonal basis, vil Tromsø bli mer synlig enn for eksempel Dyrøy og kan være en av grunnene til at byskolene prioriterer nasjonale prøver i større grad.

Informant D1.1 sier at hans/hennes mangeårige erfaring i læreryrket gjør at planleggingen går mye raskere og dermed gjør det ikke noe at informanten har alle basisfagene også. Likevel påpeker informanten at dette var et problem da han/hun var nyutdannet, slik at det er forståelig hvis noen ikke klarer å planlegge like godt i alle fag. D2.1 er motsatt fra D1.1 da informanten er relativt ny i jobben og derfor ikke har den opparbeidede kunnskapen om det lokale og derfor vil det være vanskeligere å planlegge bruk av lokale læremidler i samfunnsfag.

Skolene har endret fokus i skolehverdagen som følger av resultatene deres på nasjonale prøver, noe som er felles for alle skolene. Forskjellen ligger i hvilken grunnleggende ferdighet de har fokusert på, for eksempel regning, eller lesing. Det faktum at skolene har endret fokus i skolehverdagen, viser at de har drevet lokalt læreplanarbeid ved å evaluere, og kritisere skolehverdagen, og dermed utviklet seg videre (Udir, 2014, s.9). Dette ekskluderer ikke de andre grunnleggende ferdighetene, men presiserer hvilken ferdighet skolen skal vektlegge litt mer enn de andre. Siden skoleleder/skoleeier skal se på organiseringen og gjennomføringen og hvordan den bidrar til å nå målene er det viktig å rette fokus der det finnes mangler (Udir, 2014a, s.7).

4.2.9 Eksempler på bruk av lokale læremidler

Avslutningsvis vil jeg presentere konkrete eksempler på didaktiske undervisningsopplegg de fire skolene nevnte i intervjuene. Ut i fra svarene til informantene er dette undervisningsopplegg som i hovedsak benyttes i samfunnsfag, men det er noen som nevner tverrfaglig arbeid.

Byskole en (B1), hvor rektor først nevner museet som ligger innenfor gangavstand, en samarbeidspartner som blir benyttet av alle klassetrinn. I tillegg nevner han/hun at småtrinnet har avtale med en gård i kommunen. Disse er faste samarbeidspartnere og er de eneste jeg får inntrykk av blir benyttet regelmessig. Resten sier rektor er opp til lærerne, da det for øyeblikket ikke er utarbeidet en lokal læreplan. Læreren på byskole 1, bekrefter det rektor sier, da det første som nevnes er museet.

Informanten sier at det er denne muligheten som er enklest som lærer å benytte seg av siden det ofte er ferdige planlagte opplegg av museet. Her er det ofte opplegg om urbefolkning og samer, i tillegg til andre utstillinger, når det er andre ting som er i fokus på museet.

Informanten nevner at det som blir benyttet i samfunnsfagtimene av lokale læremidler kan være en nyhetssak i nærheten som diskuteres. Her nevner informanten flyktningene fra Syria som eksempel de brukte for å snakke om medmenneskelighet og respekt for andre kulturer. En kan diskutere om flykningeproblematikken går under lokale læremidler, men informanten sier at dette ble bevisst brukt som en inngang til andre mer sentrale tema (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s.49-53). Grunnen bak var at flyktningene fra Syria har fått stor plass i nyhetsbildet, noe som engasjerte elevene, og ble brukt som en forankring til et nytt tema, som igjen kan begrunnes i Kunnskapsløftets generelle del (Udir, 2006a).

Videre kan de benytte seg av bilder fra det nære i undervisningen i temaer som det lar seg gjøre. Igjen nevner informanten at dette er ikke så ofte på grunn av presset på nasjonale prøver, og at planleggingen i basisfagene ofte får mest oppmerksomhet. Rektor på byskole 2 (B2) er nødt til å snakke for skolen generelt og seg selv som lærer før rektorjobben.

Informanten sier:

Skolen er en slags uteskole og vi har en ringsirkel som gjør at elevene beveger seg stadig lengre unna skolen. Vi har også faste avtaler med blant annet Vitensenteret og en gård i nærheten. Her er det også faste opplegg som er laget av henholdsvis gården og Vitensenteret. I tillegg har vi en steinsamling som brukes når elevene skal lære seg de forskjellige steinsortene. Etter de har lært seg forskjeller og likheter på steiner, skal elevene ut å lete i skolegården etter hvor mange steiner de klarer å finne i umiddelbar nærhet. I og med at dette er en skole med praktisk tilnærming og kan kalles en "uteskole" bidrar dette til at mange elever søker seg til skolen. Det finnes også en krigshistorisk plass i nærheten av skolen som er en fast tur med opplegg fra andre verdenskrig som brukes for å motivere elevene til videre læring.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at det oppfordres til å ta i bruk lokale læremidler og lede undervisningen ute.

Informanten på byskole 2 sier at gårdsbesøket og turen til vitensenteret er meget populær blant lærerne. Dette kan være fordi de har ferdige undervisningsopplegg når de kommer frem, noe som gjør at læreren slipper å planlegge undervisningen. Hvordan lærerne jobber i ettertid med dette, hadde vært interessant å høre om de klarer å koble det tilbake til den vanlige undervisningen, og om det finnes en rød tråd i det de gjør. Ellers ser det ut som de andre oppleggene skolen bruke for lokale læremidler er sentrert mot geografi og historie.

D1, rektoren på den første distriktskolen nevner innledningsvis at:

Skolen har fast tur til en gammel gruvedrift på fjellet som kombineres med samfunnsfagundervisning i tillegg til kroppøving da det er et stykke å gå. Vi har også et museum som ligger et lite stykke unna, som blir brukt litt, noe jeg skulle ønske ble benyttet mer. Det jobbes nå for å skape en bedre relasjon og et tilbud til skolen slik at det vil være enklere å dra til museet og få eget opplegg der. Det gjennomføres også krigsmarkering hvert år hvor elevene får eget opplegg knyttet til markeringen og andre verdenskrig.

Denne distriktskolen har en fast tur opp til en nedlagt gruvedrift, som gjennomføres som et tverrfaglig opplegg. De bruker også museet noen ganger, men dette har ingen sammenheng med gruvedriftsopplegget. Denne informanten ser ut til å nesten utelukkende bruke historie som grunnlag for bruk av lokale læremidler. Læreren på samme distriktskole, (D1.1) har mange bidrag å komme med i form av bruken av lokale læremidler:

Jeg er meget interessert i lokalsamfunnet og vier mye av min undervisning til nærmiljøet. Skolen ligger meget sentralt og det er kort vei til museet hvor vi noen ganger bruker å ha historieundervisning. Der gjennomføres undervisning blant annet om båter, gruvedrift og krigen, som igjen jeg kobler til turen opp til gruvedriften.

Her er det et skille mellom rektor å lærer på samme skole, da rektor sier at gruvedrftsbesøket og museumsbesøket er to forskjellige opplegg, mens læreren klarer å ha en rød tråd med begge to, og sier:

”På 7.trinn har vi opplegget om gruvedrifta på museet og vi får gjennomført turen opp for å se med egne øyne på ungdomskolen. Dette har vist seg å være meget engasjerende for elevene i følge informanten. Jeg liker også å bruke valglokalene som ligger nært skolen, både for kommunevalg og nasjonalt valg.” Her får elevene innføring hvordan demokrati utføres

gjennom valg. ”Jeg har også en utflukt til et flyvrak som ligger noen kilometer unna skolen hvor vraket er fra andre verdenskrig og benyttes i sammenheng med historietimer om krigen. Siden det er et stykke å gå sier informanten at denne turen er forbeholdt ungdomstrinnet. ”Vi har også en steinsamling som brukes for å bli kjent med de forskjellige steinsortene i nærheten og kan også bli brukt i uteundervisning til å gjenkjenne steiner som ligger i skolegården. ” Denne skolen har også en steinsamling slik som byskole 2, og brukes for å lære om de forskjellige steinsortene en møter på hver dag i nærheten.

Avslutningsvis sier informanten at bruken av det lokale er noe som prioriteres, da erfaringen viser mer motiverte elever og prøver derfor å benytte seg av det nære når det passer overens med kompetansemålene og situasjonen. Læreren har en del flere eksempler å komme meg i forhold til rektoren, hvor lærer har noen opplegg som representerer geografi, historie og samfunnskunnskap. Siste skole ut er distriktsskole 2 med informantene D2 og D2.1. Hvor jeg først hadde en samtale med rektor, (D2) om hvilke lokale læremidler som prioriteres og om informanten har konkrete eksempel på bruken av det. Innledningsvis sier informanten:

Skolen og vi i ledelsen prioriterer til en viss grad utflukter og derfor har skolen tatt i bruk en god del lokale læremidler. Det første temaet informanten nevner er andre verdenskrig, og at skolen har en lokal person som i mange år har hatt en fast spalte hvor han kommer til skolen og snakker om krigen generelt og hans egne erfaringer og opplevelser. Dette har nå begynt å bli sjeldnere og sjeldnere på grunn av personens høye alder. Dette har vært et stort bidrag til skolen og for å få førstehandsfortellinger fra krigen, noe elevene har syntes vært spesielt interessant. Etter krigsfortellinger bruker skolen å dra til et krigsminnemuseum for å videreføre kunnskapen de har fått tilegnet seg i samtalen med den lokale personen. Dette bidrar til at elevene også skjønner hva de ser på museet.

Bruken av en lokal person til å fortelle om krigen kan være for å gi elevene en stolt følelse av å bo en plass som er krigshistorisk, og kan brukes som et bindeledd mellom tidligere generasjoner og dagens generasjon. Denne bruken av det lokale stedet og personen kan direkte kobles til Wiestad, (2014) og utdanningsdirektoratets generelle del(2006a). Videre forteller rektor at skolen nå bygger et uteklasserom i skolegården som skal brukes til uteundervisning, i tillegg til at de har fått bygd to gapahuker som ligger ved elva rett ved skolen. Dette legger til rette for at lærerne skal ha muligheten å være ute i all slags vær i tillegg til at det er en kjemperessurs.

Skolen bruker også å ta buss til en dyrepark i nærheten som brukes som belønning og som didaktiske undervisningstimer. Her kan elevene lære alt fra dyreraser til hvordan en skal

respektere dyrene og ta vare på dem. Dette var ikke noe relevant i forhold til samfunnsfag, men det er bruk av lokale læremidler sier rektoren.

Avslutningsvis nevner informanten at skolen bruker å dra å se på ruiner etter gruvedrift på ungdomstrinnet, siden dette er et stykke å ta buss for så å gå noen kilometer. Dette er tverrfaglig arbeid som krever en hel skoledag.

Siste informant ut er læreren på distriktskole 2 (D2.1) og informanten har en god del eksempler på bruk av lokale læremidler i undervisningen sin.

Naturen blir spesielt mye brukt, og dette er som oftest tverrfaglige opplegg nede ved elva. Et eksempel var at jeg ba elevene smi og lage seg en liten båt av tre. Deretter skulle dem sende dem nedover elva og bruke vei-fart-tid for å regne ut hvor langt båten kom på en gitt tid. I tillegg spør lærer om elvas utforming har noe å si for hvordan båten beveger seg nedover elva, slik at elevene kan reflektere over hva som faktisk skjer. Her klarer jeg å flette kunst og håndverk inn i matematikk og samfunnsfag.

Videre nevner lærer at de en gang i året bruker å ha krigshistorisk vandring til et flyvrak fra krigen. Her har de undervisning mens de vandrer om krigens betydning og krigens spor i nærmiljøet. Dette er også et tverrfaglig opplegg hvor elevene får fysisk fostring og øve på sosial kompetanse på vandringen i tillegg til undervisning når de kommer frem. Denne skolen kan også se ut til å prioritere mye historie innenfor samfunnsfag. Ellers blir naturen mye brukt i forhold til tverrfaglige opplegg.

Skolene som er forsket på	Undervisningsopplegg som tar i bruk lokale læremidler					
Byskole 1	Museum	Gård	Nyheter	Bilder		
Byskole 2	Vitensenteret	Nyheter	Steinsamling	Krigsvandring		
Distriktskole 1	Museum	Gruvedrift	Krigshistorier fra lokal mann	Valg	Flyvrak	Steinsamling
Distriktskole 2	Lokal mann Krigen	krigsmuseum	Gapahuk	Dyrepark	Elva	Krigshistorisk vandring Flyvrak

Figur 3: Eksempler på undervisningsopplegg

4.2.10 Drøfting av eksempler på bruk av lokale læremidler

Som vi ser i figuren ovenfor som illustrerer de forskjellige skolars eksempler på lokale læremidler i bruk, er det noen forskjeller på hva som blir vektlagt i by- og distriktskolene. Byskolene ser ut til å prioritere museum eller andre instanser hvor det allerede er ferdige undervisningsopplegg slik at det krever minimalt med forberedelser. Dette kan komme av det jeg var inne på tidligere angående nasjonale prøver og lite planleggingstid til andre fag enn basisfagene. Hvis det har seg slik, er det en smart måte å få til gode undervisningsopplegg når en selv ikke har tid til å forberede kjempegode opplegg i hvert fag. Men det kan også bli brukt for at lærerne ikke har tid eller orker å lage egne opplegg, som gjør at læreren tar enkleste utvei.

Byskolene driver ikke utelukkende med opplegg som andre enn lærerne står for, da byskole 1 bruker bilder fra lokalsamfunnet eller bruker relevante nyheter som er mulige å diskutere og reflektere over. Dette viser at skolen for det meste er tilstede på skoleområdet som igjen kan henge sammen med økonomien som ble skildret tidligere. De har ikke råd til å dra andre steder enn dit føttene kan ta dem, da det ser ut som skolen prioriterer andre ting, eksempelvis IKT med smartboard.

Byskole 2 har ikke samme økonomiproblem og dette gjenspeiler seg blant annet med at de har avtale med en gård som de tar buss til en gang i uken. Dette kan komme av at skolen har prioritert å sette av større del av budsjettet til drift. I tillegg er de på såkalt krigshistorisk vandring til en plass som har sterk lokal tilknytning til andre verdenskrig. Hvorfor de har denne vandringen kan være av samme årsak som bruken av lokal person for å snakke om krigen. Skolen har også en steinsamling med lokale steinsorter som blir flittig brukt i undervisning. Denne samlingen kan ha vært samlet inn av tidligere elever som en del av et undervisningsopplegg.

Distriktskolene ser ut til å benytte seg en del av buss slik at de kan komme seg til forskjellige instanser for å drive variert undervisning.

Distriktskole 1 har museum i nærheten som blir litt brukt, i tillegg til at de har valglokalene til kommunevalget i nærheten. Skolen bruker slike lokaliteter hensiktsmessig for elevens motivasjon og læring som igjen står i LK06 sin generelle del (Udir, 2006a). Når en elev skal lære noe nytt er det viktig med en forankring i det eleven allerede vet (Jøssang, 2015, s. 44). Derfor er det bra at skolene legger til rette med opplegg som handler om nære og miljøet elevene er omgitt av, da dette gjør det lettere for elevene og etter hvert lære seg det som ligger lengre unna. Altså lokal orientert undervisning, fra det nære til det fjerne (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s. 49-51).

Distriktskole 2 bruker også en del lokale læremidler i sin skolehverdag, og bussen blir også flittig brukt. Den informanten nevnte først, var at de bruker å ha en lokal mann til å prate om andre verdenskrig og at dette var mest populært for elevene siden fortellingene handlet om deres hjemland. Rektor sier elevene blir mest engasjerte når de har fortellinger fra krigen. Dette kan relateres til Wiestads artikkel (2014) hvor det lokale *stedet* blir sett på som en viktig faktor for læring, bidrar til å skjønne hvorfor elevene blir interesserte og engasjerte når det er fortellinger om deres hjemland. Samtidig prøver lærerne å ha tverrfaglige opplegg når de benytter seg av lokale læremidler, for eksempel opplegget ved elva som jeg nevnte tidligere.

5. konklusjon og veien videre

Læring skjer på ulike plan, men det som er felles for mange av eksemplene til både by- og distriktskolene er at de legger opp til samarbeid noe som knyttes til Lev Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2012, s. 259). Hovedessensen i denne måten å tenke på er at utvikling går fra det sosiale til det individuelle, Eksempelvis hvor elevene i grupper skulle lage en båt av hva som helst, å få den til å flyte nedover elva. Her er elevene nødt til å diskutere hvilke materialer som har best flyteevne i tillegg til at den skal oppnå en hastighet nedover elva. Dette gjør at elevene i lag kan reflektere over valgene de gjør slik at de etter hvert klarer og lage noe slik selv (Imsen, 2012, s. 258-259).

Formålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke om det er en forskjell mellom by- og distriktskolers vektlegging av lokale læremidler i samfunnsfag på 7.trinn. Informantene som deltok i prosjektet har egne erfaringer og tanker om emnet, og jeg sitter i skrivende stund med et inntrykk om at de fleste informantene er enige i store deler av undersøkelsen, selv om de også har forskjellige perspektiver og synspunkter.

Tittelen på oppgaven, ”Kortreist Kunnskap” kommer fra min tolkning av informantenes meninger om at lokal kjennskap og interesse er avgjørende faktorer for at en som lærer tar i bruk lokale læremidler i undervisningen. Tittelen kan også relateres til skolen og alt som befinner seg i nærheten kan brukes i undervisningen, alt fra natur, til bilder og lokale aktører. At LK06 bidrar til åpenhet og autonomi gjør at hver enkelt lærer har stor frihet til å benytte seg av hvilket som helst lærestoff, så lenge det er i tråd med formålet med opplæringen og kompetansemålene.

Ut fra de skolene jeg har forsket på, viser figur 3 at distriktskolene benytter lokale læremidler i litt større grad enn byskolene. Dette er en liten tankevekker, og en kan spekulere hvorfor det har seg slik. Det kom frem at byskolene har litt strammere føringer i forhold til nasjonale prøver, noe som gjør at fokuset i skolehverdagen er endret for å forbedre resultatene sine. Dette kan være en grunn til at distriktskolene i større grad tar i bruk lokale læremidler. Det er ikke bare forskjell på omfanget av lokale læremidler, men det kommer frem en forskjell på hvilket tema som benyttes i by- og distriktskolene. Byskolene benyttet i hovedsak museum og vitensenter som basis for deres bruk av lokale læremidler. Den ene skolen var dog litt mer aktiv i bruken, og temaene var stort sett knyttet til det geografiske, og andre verdenskrig.

Distriktskolene var også mye opptatt av andre verdenskrig og hadde området i nærheten av skolen som er av interesse og som blir benyttet ofte. Naturen og det geografiske går igjen i både by- og distriktskolene, men at i distriktet brukes dette for å skape tilhørighet til hjemlassen og for å styrke elevenes identitet.

Det holder ikke å bruke området rundt skolen bare for å få variasjon i undervisningen hvis det ikke gjøres målrettet mot kompetansemålene og er i tråd med LK06 og de eventuelle lokale læreplanene.

Skulle dette prosjektet bli videreført, hadde det vært spennende å tatt i bruk observasjon i forskningen slik at en kunne fått førstehåndserfaring i hvordan lærerne går frem for lage undervisningsopplegg ved bruk av lokale læremidler. Observasjon vil styrke hva som faktisk skjer, og vil være med på å styrke reliabiliteten til forskningen. Det hadde vært en fordel om en observerte over en lengre periode for å se skolehverdagen i sin helhet.

6. Litteraturliste

- Andreassen, SE (2014) *Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?*, i Rørvik, KA, Eilertsen, TV & Moksnes, EF (red.) *Reformideer i norsk skole*. 1.utgave. Oslo: Cappelen dam, kapittel 14.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011) *Intervju om forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlag
- Dalland, O. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utgave. Gyldendal akademisk: Oslo
- Høgmo, A., Tiller, T. Solstad, K.J. (1981): *Skolen og den lokale utfordring- en sluttrapport fra Lofotenprosjektet*. Institutt for samfunnsvitenskap. Ut
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærens verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jøssang, LG (2015) *Lokalsamfunnet som fagleg pedagogisk ressurs*, i Børhaug, K., Hunnes, O, R., Samnøy, Å. (2015): *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, kapittel 2.
- Koritzinsky, T (2012). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Utdanningsdirektoratet

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). Det kvalitative forskningsintervju. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, E. (2011): *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere. 4.utgave.* Universitetsforlaget.

Moe, S. (1994) *Sosiologi i hundre år.* Utgave 2 1995. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Solstad, KJ., Rønning, W., Karlsen, E. (2003): *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97:*

Steensen, J. (2014): *Om kapitalens betydning for inklusjon.* Århus. Kvan

St.meld. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon- mestring – muligheter. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. En kvalitativ innføring. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlag.

Wiestad, E. (2014): *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet.* Fagbokforlaget

6.1 Nettressurser

Høgmo, A., Tiller, T & Solstad KJ. (1981): *Skolen og den lokale utfordring.* Hentet 22.04.16 fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/6e2922d60027c1f713ea17dba3089af4?lang=no#83>

Kunnskapsdepartementet, (2007-2008): Stortingsmelding 31: Kvalitet i skolen. Hentet 21.04.16, fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?q=&ch=4>

Mathisen, ID. (2015): *Lesing som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag*.

Hentet fra:

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8131/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

NESH. (2013). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 12. 03. 2015, fra

[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-60-PDF/Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi \(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-60-PDF/Forskningsetiske_retningslinjer_for_samfunnsvitenskap,_humaniora,_juss_og_teologi_(2006).pdf)

Olsen, SE. (2015). *Tilpasset opplæring: Forståelse, praktisering og utfordringer i samfunnsfag* Hentet 03.03.2015 fra:

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8133/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tiller, T. (2002): *Den andre dagen*. Hentet 22.03.16 fra:

http://gamle.levanger.kommune.no/tjenestetorg/skole/kvalitetsplan/tiller_den_andre_dagen.pdf

Utdanningsdirektoratet, (2006a) Kunnskapsløftets generelle del. Hentet (11.04.16) fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Utdanningsdirektoratet, (2006b). *Læreplanverk for kunnskapsløftet 2006*. Hentet 07.04.16 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet, (2013). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i skolen. Samfunnsfag 2013*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet, (2010) *Læreplan i samfunnsfag – grunnleggjande ferdigheter*. Hentet 28.04.16, fra

http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet, (2013a) *læreplan/Grunnleggende-ferdigheter*. Hentet 27.04.16

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet, (2013b) *Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål*. Hentet 15.03.16, fra

<http://www.udir.no/kl06/SAF103/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=583858936>

Utdanningsdirektoratet, (2013c) *Fag- og timefordeling og tidsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2014*.

Hentet 17.02.16, fra

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finnregelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag--ogtimefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#GS-tabell-1>

Utdanningsdirektoratet, (2014a) *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Side. 7-12*. Hentet 30.04.16

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/3-Ansvar-for-det-lokale-arbeidet-med-lareplaner/Skoleeiers-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet, (2014b) *Lesing i samfunnsfag*. Hentet 02.03.16 fra:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne lese-i-samfunnskunnskap/>

Utdanningsdirektoratet, (2016) *Vurdering -Nasjonale prøver*. Hentet 01.05.16

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Semi-strukturert intervjuguide

Vedlegg 2: Infoskriv til skolen og informantene

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon:

- Fortell litt om deg selv.
 - Alder, bakgrunn, utdanning etc.

Skolehverdagen

- Ressurser?
- Hvordan er skolehverdagen bygd opp ?
- Hvilket fokus har dere i skolehverdagen? Pedagogisk plattform?
- Bruken av læreplan → Ressurs, tid, økonomi.

K-06

- Hvordan brukes læreplanen i skolen og i fagene?
- Bruken av lokal læreplan – igjen ressurser, tid, prioriteringer?

Hvordan opplever du at din kunnskap brukes/ kan brukes for å styrke lokale læremidler?

Interesser?

Hvordan legges dette inn i undervisningen? Lærebøker? Tematikk ?

Didaktiske metoder?

Nærmiljøet initierer?

Har du noen kommentarer til spørsmålene? Synes du dette er noe som er vanskelig å diskutere?

Er det noen punkter du stiller deg positivt/negativt til i forhold til utførelse i skolehverdagen ?

Dette er noe jeg vil undersøke slik at jeg har noen tips om hvordan jeg kan benytte lokale læremidler i min lærerhverdag.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kortreist kunnskap”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å få utvidet kunnskapen om hvordan lokale læremidler blir benyttet i skolen, og spesielt i samfunnsfag. Jeg vil også se på om dette er noe skolen har implementert i sine lokale læreplaner eller om dette er lærerinitiert. Det vil bli gjort datainnsamling både i by-, og distriktskoler for å se om det er noen forskjell. Denne forskningen skal benyttes i min mastergradsoppgave ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Utvalget vil være en rektor og en samfunnsfaglærer fra totalt fire skoler. Jeg foretrekker og intervjuer rektor for å få innsikt i de lokale læreplanene og samfunnsfaglærer for å innblikk i skolehverdagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I dette prosjektet vil jeg benytte personlige intervju som forskningsmetode. Opplysningene vil kunne si noe om bruken av lokale læremidler i skolen, og vil med dette være verdifull for videre forskning for dette tema. Intervju gir fortrinnsvis grundige og utfyllende data i forhold til statistiske undersøkelser. Intervjuene vil ha form som temabasert samtale hvor intervjuer introduserer tema. Intervjuene lagres på diktafon/lagringsmedium for lyd, og overføres til tekstform for videre analyse. Du kan reservere deg fra bruk av diktafon i intervjuet. Din deltakelse er frivillig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min mastergradsveileder ved Universitetet i Tromsø som vil ha tilgang til opplysningene. Intervjuene lagres på privat pc og koblingsnøkkel holdes adskilt fra navneliste. Alle opplysninger anonymiseres slik at identifisering ikke lar seg gjøre i den ferdige mastergradsoppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.2016 og med det slettes også lydopptakene fra intervju.

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 Robin Dørum 97047087 (e-post: robin_dorum@hotmail.com). Du kan også ta kontakt med min veileder Bjørn-Henrik Johannessen, Universitetslektor samfunnsfag Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

(e-post: bjorn.h.johannessen@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)