



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Skolestruktur i Alta kommune

En kvalitativ studie av fem skoleaktørers perspektiver på ulike strukturalternativ. Vil valg av struktur påvirkes av evnen til å ivareta faglig rekruttering og drive nærscole?

Lotte Thomassen & Marthe Heggeli Johansen

Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, LRU- 3901F, mai 2021

Sammendrag

Med vår forskning ønsker vi å besvare to forskningsspørsmål knyttet til Altas valg av framtidig skolestruktur. Besvarelsen av våre to spørsmål tar sikte på å belyse hvordan valg av skolestruktur kan påvirke muligheten for å rekruttere lærere som ivaretar nye og økte kompetansekrav, og slik sikre skolens nåværende- og framtidige fagmiljø. Det andre forskningsspørsmålet skal gi svar på i hvilken grad skolestruktur kan innvirke på muligheten for gjensidig bruk av nærmiljøet mellom skole og lokalsamfunn.

Forskningsstudien har et utgangspunkt i kvalitativ metode. Studien vår er en kasusstudie med en fenomenologisk tilnærming. Empirien har vi innhentet ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med personer som har sitt daglige virke i Alta-skolen, samt en skolepolitiker. Datamateriale som er hentet inn utgjør grunnlaget for analysearbeidet vårt.

De funn vi har gjort viser en sammenheng mellom valg av struktur og skoleeiers mulighet til å sikre fagmiljø som ivaretar nye krav fra sentrale myndigheter. De lokale intervjuene gir en oppfatning av at nærskolen, slik den er definert lokalt i Alta, ikke er en forutsetning for at skolen skal få en nærmiljøgevinst, og at de positive sidene med nærhet til lokalsamfunnet ikke vil forsvinne med en mer sentralisert skole.

Forord

Da vi startet på grunnskolelærerutdanningen for 1. - 7. trinn ved UiT - Norges arktiske universitet for fem år siden, følte fullført utdanning som et fjernt mål langt fram i tid. Nå ved veis ende ser vi tilbake på fem fine år som har gått utrolig fort, og en studietid som har vært svært lærerik. Denne masteravhandlingen representerer avslutningen på utdanningsløpet vårt. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men mest av alt spennende og givende. Vi ser nå frem til å tre inn i læreryrket som stolte nyutdannede lærere.

Flere har bidratt til å gjøre dette prosjektet gjennomførbart. Først ønsker vi å utrette en stor takk til vår veileder Kirsten Elisabeth Stien, førstelektor i pedagogikk ved UiT, for støtte og veiledning underveis i prosessen. Det å kunne dele tanker og reflektere med en tredjeperson har vært til god hjelp for å komme videre når vi har stått fast.

Deretter ønsker vi å takke våre intervjudeltakere for at de stilte opp i prosjektet vårt og raust delte sine refleksjoner. Vi er veldig takknemlige for tilliten dere har vist oss gjennom deltakelsen deres.

Vi vil også takke våre familier for støtten under denne tiden. Dere har vært forståelsesfulle og hjelpsomme med både barnepass og andre bidrag når vi har måttet arbeide i tidlige morgentimer og sene nattetimer.

Til sist ønsker vi å takke hverandre for et svært godt samarbeid. Det å være to i denne prosessen har vært uvurderlig!

Alta, mai 2021

Lotte Thomassen & Marthe Heggeli Johansen

«Hvor lenge skal de gå og være usikre på hvordan den nye skolehverdagen blir? Når skal dere gi dem svar på det?»

(Wirkola, 2021)

«Strukturen vår bærer preg av at den er utdatert i forhold til bosetting, skoleutvikling og skole drift. Den er gått ut på dato for lengst. Det trengs virkelig å gjøres noen grep.»

(Sitat, intervjudeltaker)

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygning	4
2.0 Teorikapittel	7
2.1 Skolen som organisasjon	7
2.1.1 Skolen – en særegen organisasjon	7
2.1.2 Kvalitet og utvikling i den norske skolen	9
2.2 Skolen og lokalsamfunnet	13
2.2.1 Lokalsamfunnet.....	13
2.2.2 Nærskoleprinsippet	14
2.2.3 Sentraliseringens påvirkning på skolen	15
2.2.4 Samarbeid skole og lokalsamfunn	16
2.2.5 Sosial kapital i den desentraliserte skolen	18
2.2.6 Betydningen av fysisk aktivitet for læring og sosial tilhørighet	19
2.3 Studier om skolestørrelse.....	20
2.4 Kommunal skolestruktur	23
2.4.1 Historisk utvikling av organiseringen av Alta-skolen	24
2.4.2 Dagens skolestruktur i Alta.....	26
2.4.3 Fremtidig skolestruktur/valg av skolemønster	28
3.0 Vitenskapsteoretisk posisjonering	33
3.1 Det konstruktivistiske paradigmet	33
3.2 Ontologi, epistemologi og aksiologi.....	34
3.3 Casestudie/fenomenologisk studie	36
4.0 Metodekapittel.....	37
4.1 Den kvalitative metode	37

4.2 Utvalg	38
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	40
4.4 Analysestrategi	43
5.0 Forskningens kvalitet og etiske betraktninger.....	49
5.1 Validitet	49
5.2 Reliabilitet	52
5.3 Etiske betraktninger og dilemmaer	54
6.0 Presentasjon av empiri - Analyse og diskusjon	57
6.1 Fagmiljø.....	57
6.1.1 Utdanning og kompetansekrav i skolen	57
6.1.2 Fagmiljø ute i Alta-skolen	64
6.2 Aktører i skolen	66
6.2.1 Samarbeid mellom aktørene og stillstand i strukturen.....	67
6.3 Gjensidig påvirkning skole - nærmiljø	71
6.3.1 Nærskoleprinsippet	71
6.3.2 Sambruk skole og lokalsamfunn	75
6.3.3 Tilrettelegging for fysisk aktivitet.....	78
6.3.4 Trygghet og identitet	80
6.4 Organisering av skolen	84
6.4.1 Skolestruktur	84
6.4.2 Økonomi og ressurser	88
6.4.3 Skolebygg	90
6.4.4 Den enkelte skolen	92
7.0 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål.....	95
7.1 Svar på forskningsspørsmål.....	95
7.2 Avsluttende refleksjoner.....	99
Referanseliste.....	I

Vedlegg	XI
Vedlegg 1: Intervjuguide	XI
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv 1	XIV
Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv 2	XIX
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	XXIV

1.0 Innledning

I vår hjemkommune Alta har det over en lengre tidsperiode pågått en debatt knyttet til mulige endringer av skolestrukturen. Den strukturen som eksisterer i dag kjennetegnes av relativt mange små og mellomstore skoler, plassert i sentrum av ulike bydeler og distrikt. Strukturen er basert på nærskoleprinsippet, som tilsier at elever i grunnskolen har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest det nærmiljøet de sogner til (Opplæringslova, 1998). Den pågående debatten dreier seg hovedsakelig om hvorvidt flere av nærskolene skal legges ned til fordel for en mer sentralisert skolestruktur med én, eller flere, større skoler.

Helt innledningsvis i denne masteroppgaven presenterte vi to sitater. Ett fra en av våre intervjudeltakere og ett fra et leserinnlegg i den lokale avisen Altaposten. Disse to sitatene oppsummerer på mange måter flere gjennomgående poenger i oppgaven vår, og i lokaldebatten for øvrig. Slik det fremkommer gjennom både sosiale- og massemedier, fremstilles det et klart behov for endringer i dagens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med utgangspunkt i vår interesse for den pågående debatten har vi valgt skolestruktur som det overordnede tema for denne masteravhandlingen. Som fremtidige lærere i Alta-skolen, og foreldre til kommende elever i skolen, er dette et tema som engasjerer oss både på profesjonelt og privat plan. Dette temaet er både steds- og tidsaktuelt for vår del. I tillegg til å være aktuell for vår gitte kommune, håper vi at oppgaven og våre funn kan ha overføringsverdi til kommuner i lignende situasjoner, og til generelle diskusjoner vedrørende skolestruktur og skolen som organisasjon.

Etter å ha startet på lærerutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet, Campus Alta, har vi blitt mer bevisste på hvilken betydning skolestrukturen har for elevenes opplevelse av skolehverdagen, og hvor opptatt lærere og foreldre er av skolemønsteret sett ut ifra egen situasjon og ståsted. Under tredje studieår ved utdanningsløpet vårt var skolen som organisasjon nedfelt i studieplanen som et obligatorisk emne innenfor profesjonsfaget. Ifølge læringsmål i studieplanen skal vi som studenter etter arbeid med emnet, blant annet:

- «ha evne og vilje til å se skole og lærerarbeid i et mer overordnet institusjonelt, samfunnsmessig og kulturelt perspektiv»
- «kunne redegjøre for hvordan skolen påvirkes av utviklingstrekk i samfunnet og utdanningspolitiske føringer»
- «ha kunnskap om skolen som organisasjon og institusjon: arkitektur og læring, ledelse, samarbeid og medansvar, organisasjonskulturelle særtrekk og samspillet skole–omgivelser»

Gjennom å ha arbeidet med dette emnet fikk vi en økt interesse og nysgjerrighet for skolen som organisasjon, og for hvordan forhold på organisasjonsnivå har betydning for skolens kvalitet og elevenes læringsutbytte. Irgens (2016, s. 14) peker på at det er behov for kunnskap om det å arbeide i organisasjoner, og at lærerutdanningen tidligere i for liten grad har bidratt til å gi studenter kunnskaper om skolen som organisasjon.

Etter å ha søkt etter litteratur til oppgaven vår, og sett gjennom tidligere oppgaver og masteravhandlinger innenfor samme tema, har vi fått inntrykk av at skolen som organisasjon og skolestruktur er et relativt lite utforsket tema sammenlignet med flere andre områder innenfor for skole og læring. Gjennom denne prosessen fikk vi inntrykk av at et stort antall oppgaver som skrives innenfor lærerutdanningen tar utgangspunkt i forhold på klasseromsnivå. Dette motiverte oss til å velge forhold på organisasjonsnivå som utgangspunkt for arbeidet vårt. Vi håper at vår oppgave kan være et bidrag til ytterligere fokus og forskning på dette området.

1.2 Oppgavens formål og forskningsspørsmål

Et av sitatene brukt innledningsvis, er som nevnt, et utdrag fra et innlegg i den lokale avisen Altaposten. Innlegget er skrevet av en forelder til et barn i Alta-skolen. I samme innlegg skriver forelderens: «For meg handler ikke dette innlegget om hvilke skoler jeg mener bør bestå, eller hvilke som skal legges ned, men om hvordan denne evige vinglingen faktisk påvirker våre barn!» (Wirkola, 2021).

Vi ønsker å understreke at dette heller ikke er formålet med vår oppgave. Gjennom oppgaven har vi intet ønske om å komme med forslag til hvilken løsning som eventuelt bør velges eller uttale oss om hvorvidt det ene er bedre enn det andre. Et ønske for oppgaven er at den kan bidra til å løfte frem ulike perspektiver og faktorer i forbindelse med valg av skolestruktur, fra et teoretisk grunnlag og fra et annet perspektiv enn de som allerede er presentert i debatten.

Det overordnede formålet med oppgaven vår er å få fram hvordan ulike valg av skolestruktur vil påvirke skolens kvalitet ute i de enkelte skolene, og for grunnskolen i Alta samlet.

Med ovenforstående formål ønsker vi å belyse følgende forskningsspørsmål:

- *«Hvordan vil skolestrukturen innvirke på skoleeiers mulighet til å rekruttere lærere som ivaretar kompetansekrav og sikrer nødvendig fagmiljø?»*
- *«Har skolemønster, det vil si skolestørrelse, antall skoler og den lokalisering de får geografisk, betydning for skolens bruk av lokalsamfunn i læringsøyemed?»*

Første forskningsspørsmål er knyttet til påstanden vi har plukket opp i den lokale debatten i Alta om at endringer i lærerutdanningen og økte kompetansekrav gjør at lærere spesialiseres til faglærere, og at dette får konsekvenser for rekruttering, særlig i de små skolene. I 2014 lanserte regjeringen «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen». I Lærerløftet lanseres flere reformer hvor et av de overordnede målene er faglig sterkere lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6). Blant tiltakene presentert innføres det krav om minimum 30 studiepoeng for å undervise i kjernefagene på 1.-7.trinn. Nye kompetansekrav og en omlegging av lærerutdanningen i retning av at læreren skal være faglærer med dybde innen enkelte fag, mer enn en allmennlærer med bredt pedagogisk grunnlag, vil merkes ute i skole-Norge. Konsekvensene, ifølge påstanden som har framkommet i debatten, er at fleksibiliteten i lærerstaben blir svekket og at den enkelte mindre skole vil ha vansker med å sikre et dekkende fagmiljø.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om et annet sentralt argument i skolestrukturdebatten lokalt; gevinsten av å ha nærskoler hvor det er gjensidig vinning av å knytte undervisning til skolens nære lokalsamfunn. Vil endring i skolestruktur fra desentralisering til sentralisering, det vil si fra mindre nærskoler til mer sentraliserte

sentrumsskoler, påvirke pedagogisk praksis og muligheten til å nytte lokalsamfunnet i opplæringen?

Forskningsspørsmålene vil vi forsøke å besvare gjennom kvalitative intervjuer med personer av ulike roller i grunnskolen i Alta. For å beskrive hvordan ulike aktører i Alta-skolen oppfatter ovenfornevnte forskningsspørsmål vil vi i tillegg til å gjennomføre kvalitative intervjuer, analysere medieartikler, vedtak og planverk. Intervjuene sammenholdes med en orientering om hva de nye kompetansekravene tilsier, og om vi eventuelt også kan finne noe om overordnede skolemyndigheter har gjort vurderinger på hvordan disse endringene vil innvirke på fagmiljøet for ulike skolestørrelser.

1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygning

I oppgaven har vi valgt å fokusere på skolestrukturen i Alta kommune, og se på forhold og faktorer som er stedsspesifikke for kommunen. Oppgaven har likevel et generelt grunnlag, og deler av den teorien og forskningen vi baserer oppgaven på er konvensjonell. De to forskningsspørsmålene vi har utformet bidrar til å avgrense oppgavens omfang, og de vil være ledende for retningen i arbeidet vårt.

Vi anså det nødvendig å gjøre avgrensninger i tema og problemstilling, rett og slett for å kunne gå under overflaten i de spørsmål som tas opp. Skolestrukturens betydning for skolens kvalitet spenner svært vidt, og med de valg vi gjør håper vi å kunne konkludere for noen av elementene vi går nærmere inn på. Om vi ikke kan gi sikre konklusjoner, håper vi å kunne få fram noen vurderinger som kan være av interesse i den lokale politiske debatten, og for gruppene som er knyttet til grunnskolen.

Oppgaven vår er delt inn i syv hovedkapitler, inklusive dette innledende kapitlet (**Kapittel 1**).

Kapittel 2 utgjør oppgavens teoretiske rammeverk.

Kapittel 3 er en redegjørelse av vårt vitenskapsteoretiske ståsted som forskere.

I kapittel 4 gjør vi rede for den metodiske tilnærmingen til forskningsarbeidet vårt.

I kapittel 5 drøfter vi omkring forskningens kvalitet og gjør rede for etiske betraktninger.

I kapittel 6 presenteres det empiriske materialet vi har samlet inn gjennom våre kvalitative forskningsintervju. Med utgangspunkt i materialet analyserer og drøfter vi funnene våre med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk og våre egne tolkninger.

Kapittel 7 er oppgavens siste kapittel og omfatter en oppsummering og svar på våre forskningsspørsmål, samt noen avsluttende refleksjoner.

2.0 Teorikapittel

Dette kapitlet omfatter oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet er delt inn i fire delkapitler: Skolen som organisasjon, skole og lokalsamfunn, studier om skolestørrelse og kommunal skolestruktur.

2.1 Skolen som organisasjon

Dette delkapitlet består av to underkapitler. I det første underkapitlet, 2.1.1 Skolen – en særegen organisasjon, gjør vi rede for hvilken type organisasjon skolen er og på hvilken måte overordnede myndigheter har innvirkning på skolen. I det andre underkapitlet, 2.1.2 Kvalitet og utvikling i den norske skolen, går vi inn på hva som kjennetegner viktige kvalitetsaspekter i skolen og hva som har blitt vektlagt som sentralt i utvikling av den norske skolen.

2.1.1 Skolen – en særegen organisasjon

Skolen er en organisasjon som har hatt ulike funksjoner og roller gjennom tidene. Skolens funksjon og formål har i takt med samfunnet endret seg. Fra tidlig 1700-tall i det vi kjenner som starten av Norges skolehistorie, var målet at skolen skulle bidra til å skape et felles verdigrunnlag og være et utgangspunkt for nasjonsbygging (Haug, 2017, s. 27). Dette kan fortsatt sies å være én av skolens formål, men siden den gang har skolens funksjon og formål ekspandert veldig, både i form av tid, innhold, målsettinger og organisering. I dag har blant annet skolen en viktig funksjon som produsent av kompetanse, hvor målsettingen er å bidra til at nasjonen kan hevde seg i internasjonal konkurranse for å sikre best mulig økonomi (Haug, 2017, s. 43).

Haug (2017, s. 27) trekker frem særlig to forhold som relevante når en skal forstå skolen. Det første er at skole er politikk, og at skolen alltid har vært et område for politisk tenkning og handling. Det andre er at skolen er del av noe større, og påvirkes av forhold i samfunnet. Skolen har en viktig oppgave gitt gjennom skolens samfunnsmandat. Dette gjør følgelig at politiske styresmakter har en legitim rett til å mene noe om skolen og til å initiere eventuelle tiltak for å bedre kvaliteten (Irgens, 2016, s. 23). Skolen som organisasjon påvirkes av både

ytre og indre faktorer, og i møtet mellom eksterne og lokale ideer tar skolens praksis form (Irgens, 2016, s. 13). Det foreligger et samspill mellom organisasjonen, individene i organisasjonen og omgivelsene de befinner seg i (Haug, 2017, s. 16). Dette er grunnen til at skoler er forskjellige til tross for at de ytre faktorene som læreplaner og lovverk er felles og nokså ensartet.

Skolen er en kompleks organisasjon som må forholde seg til både statlige og kommunale bestemmelser vedrørende faglige standarder, personalutvikling, brukergruppers rettigheter, eiendomsforvaltning og økonomistyring (Jenssen & Roald, 2017, s. 119). Tidligere ble disse forholdene betraktet som administrative, og ble behandlet adskilt fra det pedagogiske arbeidet. I senere tid har imidlertid forskning vist at også organisatoriske forhold ved skolen har innvirkning på lærernes profesjonsutvikling og elevenes læring, og at administrative og pedagogiske forhold således bør ses i sammenheng (Jenssen & Roald, 2017, s. 119). Dette har medført at skoleleders rolle og ansvar har blitt betraktelig mer omfattende.

Det er rektor ved den enkelte skolen som er skoleleder. De krav og forventninger som stilles til rektor kan deles inn i fem hovedområder: elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, utvikling og endring, styring og administrasjon og lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er rektors ansvar å se til at samtlige av disse områdene ivaretas, men rektor alene kan ikke oppfylle alt dette, det må være noe alle ved skolen bidrar til. Selv om rektor har det overordnede lederansvaret ved skolen, har også lærere og elever lederoppgaver. Lærere har ansvaret for å lede undervisning og andre aktiviteter som angår elevene, og videre har elevene selv ansvaret for å lede eget læringsarbeid. Som i andre kunnskapsorganisasjoner er altså ledelsesarbeidet i skolen fordelt på flere (Rognaldsen, 2008, s. 26). Det er imidlertid ikke rektor som eier skolen, og det er vanlig å skille mellom skoleleder og skoleeier. Skoleeieren av den enkelte skolen er kommunen eller fylkeskommunen. Den utøvende eieren blir således kommunalsjefen og politikere (Utdanningsnytt, 2018).

Skolen som samfunnsinstitusjon har flere interessenter. Fra et samfunnsperspektiv skiller vi mellom tre grupper; myndighetene, foreldre og elever (Birkemo & Bonesrønning, 2011, s. 25). Myndighetene omfatter både de nasjonale og lokale myndigheter. På nasjonalt plan er det læreplanen og lovverk som i størst grad legger føringer for skolen. Skolen er underlagt et mandat gitt av staten gjennom opplæringsloven og læreplaner (Riksaasen, 2010, s. 163). For myndighetene er det viktig at skolens virksomhet bidrar til å realisere de oppsatte målene

(Birkemo & Bonesrønning, 2011, s. 25). Den andre gruppen, foreldre som interessenter, er opptatt av at skolen skal forberede barna deres og utstyre de med kunnskaper og ferdigheter som gjør de i stand til å mestre arbeids- og samfunnsnivå etter endt skolegang. Dette fordrer at alle barn får et likeverdig opplæringstilbud, og at skolen er et rettferdig og godt sted. Siste, og kanskje mest åpenbare gruppe, er elevene. For elevene skal skolen først og fremst være et sted hvor de kan utvikle seg faglig, sosialt og personlig (Haug, 2012). Skolen har et viktig ansvar i å legge til rette for barn og unges trivsel. Det er avgjørende for en god oppvekst og økt livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015). Skolen er også en plikt for elever. Alle elever i grunnskolen er underlagt såkalt skoleplikt, og er gjennom denne pålagt opplæring (Riksaasen, 2010, s. 163). Denne plikten sørger videre for at skolen i dag er den eneste institusjonen som er felles for alle. Skolen er dermed en sentral arena for fellesskap og har en viktig oppgave i å virke samlende og inkluderende (Haug, 2017, s. 29).

Stadig nye og økende krav til skolens kvalitet har medført en rekke diskusjoner og konflikter som gjelder hvordan skolene skal organiseres og ledes (Irgens, 2016, s. 203). Det siste tiåret særlig, har samfunnet vært under rask utvikling. Dette skyldes mye den voldsomme utviklingen innenfor teknologi, og det teknologiskiftet vi står midt oppe i har blitt omtalt som den fjerde industrielle revolusjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette stiller store og nye krav til skolen som må forberede elevene til deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som stadig er i endring og som krever nye og krevende kompetanseformer.

2.1.2 Kvalitet og utvikling i den norske skolen

Det er rimelig å anta at det gjennom hele skolens historie har vært fokus på at skolen skal være preget av kvalitet (Haug, 2017, s. 39). Det som imidlertid har endret seg gjennom tidene er forståelsen og vektleggingen av hva som er kvalitet i skolen.

Norge investerer mye for å fremme det norske folkets kunnskaper og evner, og det er denne kompetansen som skal sikre landet et høyt velferdsnivå i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt. God kvalitet i grunnopplæringen er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i nasjonens felles framtid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Til tross for høy satsning og ressursbruk lever imidlertid ikke skolens kvalitet alltid opp til de skolepolitiske ambisjonene Norge har satt seg (Birkemo & Bonesrønning, 2011). Resultater fra internasjonale undersøkelser viser at elevene i den

norske skolen presterer under, eller på, gjennomsnittet i flere sentrale ferdigheter og fag sammenlignet med elever i andre OECD-land (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Til tross for denne utfordringen, og at det snakkes mye om lave læringsresultater og nødvendigheten av kvalitetsheving i skolen, er den norske skolen inne i en positiv utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016). Mange norske skoler kan vise til elever som har godt læringsutbytte i alle fag, gode læringsmiljøer og motiverte elever med arbeidsoppgaver tilpasset deres forutsetninger, uavhengig av elevenes bakgrunn. Nyere internasjonale undersøkelser viser i tillegg en positiv utvikling i elevresultater etter innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Den norske skolen står imidlertid fortsatt ovenfor en rekke utfordringer. Markante kvalitetsforskjeller blant skolene i Norge utgjør en av de største utfordringene. Forskjeller på skoleeiernivå spiller en sentral rolle i skolenes kvalitet. Faktorer som geografi, innbyggertall, økonomi, næringsliv og demografi gir kommunene ulikt utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2016). Evaluering av Kunnskapsløftet viste at det er behov for å øke skoleeieres kompetanse og kapasitet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 21).

Kommunenes evne til å følge opp og lede skolene sine er sentralt i utviklingen av en god skole. Regjeringens mål er at skolen skal gi alle elever like muligheter til danning og utdanning, og bidra til å utjevne sosiale forskjeller, uavhengig av sosial bakgrunn og hvor i landet du går på skole (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er dog fortsatt en vei å gå før hele den norske skolen klarer å innfri dette målet. Vi vet at forhold som elevenes sosioøkonomiske bakgrunn fortsatt spiller en avgjørende rolle i hvorvidt de lykkes i skolen, og at skolen bidrar til å reprodusere sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det å utvikle en skole med god kvalitet trekkes fram som avgjørende. Hva er det imidlertid som kjennetegner god kvalitet i skolen? Birkemo & Bonesrønning (2011, s. 63) hevder at kvalitet, i skolepolitisk sammenheng, avhenger av hvorvidt skolen fungerer i samsvar med de forventninger og intensjoner samfunnet eller allmennheten har til skolen. Skolens målsettinger er gitt av læreplanen og opplæringsloven, og dermed vil skolens evne til å oppnå disse målene avgjøre hvor god kvalitet det er i skolen. Det å måle kvalitet i skolen er imidlertid ingen enkel sak, og det er ikke alle områder som lar seg måle (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Kvaliteten ved den enkelte skolen avhenger og påvirkes av svært mange forhold og faktorer. Blant disse trekker regjeringen læreren fram som den viktigste faktoren for elevenes læring.

Lærerens faglige tyngde og kontakt med elevene er helt avgjørende for hvor mye elevene lærer. Å investere i læreren er å investere i elevene (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det har i de senere år derfor vært gjort en rekke tiltak for å styrke kvaliteten på lærerne i skolen. I 2014 lanserte Regjeringen «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen». I Lærerløftet lanseres flere reformer hvor målet er faglig sterkere lærere, en mer attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet, læring og flere karriereveier for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014). I strategien regjeringen la frem presenteres fem overordnede tiltak for å «løfte læreren»:

- Praksisnær 5-årig lærerutdanning
- Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningen
- Krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i de mest sentrale fagene
- Økt satsing på etter- og videreutdanning og skolebaserte utviklingstiltak
- Pilot for å skape flere karriereveier i skolen

Blant tiltakene er endringer i lærerutdanningen sentralt. Det er rammeplanen for høyere utdanning som legger føringer for hva lærerutdanningen skal inneholde, og hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal ha etter fullført utdanning. Rammeplanen er forskrifter til loven, og fastsettes av Kunnskapsdepartementet med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd.

I juni 2016 fastsatte Kunnskapsdepartementet rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016). Gjennom lærerutdanningen skal lærere forberedes på et krevende og givende yrke. I takt med at samfunnet og skolen endrer seg, må også lærerutdanningene endre seg slik at den i best mulig grad forbereder studentene på den hverdagen og de utfordringene de vil møte i skolen.

Regjeringen har innført strengere poeng- og karakterkrav ved opptak til lærerutdanningen. Krav til søkere ved grunnskolelærerutdanningen er at de må kunne dokumentere minimum 35 skolepoeng og et minstekrav om 3 i norsk og 4 i matematikk som fellesfag (UiT Norges arktiske universitet, u.å.). Dersom du har bestått S1, S2, R1 eller R2 som programfag i matematikk oppfylles imidlertid karakterkravet.

Det at mange av dagens lærere mangler fordypning i sentrale fag som norsk, engelsk og matematikk er en utfordring i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). En betydelig prosentandel lærere har færre enn 30 studiepoeng i fag de underviser i, og rektorer ved skoler rapporterer at mangel på lærere med tilstrekkelig kompetanse hindrer skolen i å gi alle elever undervisning av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). Blant tiltakene for å styrke lærerne presenterte regjeringen derfor krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk, samt økt satsing på etter- og videreutdanning av lærere i skolen. Dette innebærer et krav om minimum 30 studiepoeng i kjernefagene for å undervise elever på 1.-7. årstrinn, og minimum 60 poeng ved høyere årstrinn (ungdomsskole og videregående skole). Grunnet økte krav til faglig fordypning i flere fag, har dagens lærerutdanninger lagt opp til at studentene nå har færre fag i sin fagkrets enn det tidligere var ved allmennlærerutdanningen. Ifølge rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn skal utdanningen omfatte: «tre til fire undervisningsfag. Alle undervisningsfagene skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag, omfatte fagdidaktikk og svare til et skolefag i gjeldende læreplan for grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Selv om en god lærer er uunnværlig i en god skole, er ikke gode lærere alene nok til å skape en skole av høy kvalitet. Det er et lagarbeid å bygge en bedre skole, skriver regjeringen i Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014). For at skolen som helhet skal styrkes må de enkelte lærerne bli del av et profesjonsfellesskap med en kultur for kunnskapsdeling, felles faglige målsettinger og tilbakemeldinger i form av ris og ros (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det er skoleleder ved den enkelte skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for gode læringsfellesskap, og god ledelse er avgjørende i utviklingen av en fruktbar læringskultur. Også skoleeier har en viktig rolle i form av å ha klare forventninger og sørge for tilrettelegging for faglig videreutvikling blant lærerne. Skoleeiere må oppleves som lyttende og åpne (Kunnskapsdepartementet, 2014). For at skolen skal fungere som en lærende organisasjon der utvikling og læring foregår er det avgjørende at det foreligger et samspill og samarbeid mellom alle involverte; helt fra samfunns- og skoleeiernivå og hele veien til den enkelte lærer på klasseromsnivå.

2.2 Skolen og lokalsamfunnet

En utviklingstrend i Norge de siste tiårene er et gjensidig forhold mellom lokalsamfunn og nærskolen. Det er ikke bare snakk om en geografisk nærhet, det uttrykkes også et ønske om at skolen aktivt må ta i bruk de muligheter og ressurser som ligger i skolens nærhet. «Det er ikkje nok at skulen ligg i bygda, det må også bli arbeidd aktivt i skulen for å utnytte det potensialet som ligg i at skulen er lokalisert i bygda, slik at det verkeleg blir ein skule til beste for barna» (Melheim, 2009, s. 18). Melheim (2009, s. 8) peker også på at en nærmiljøskole er en skole som ligger i bygda der flertallet av elevene er bosatt.

Utover i underkapitlene vil vi se nærmere på hvordan vi kan definere lokalsamfunnet i den kontekst det brukes i skoledebatten, og gi en nærmere beskrivelse av nærskoleprinsippet. Sistnevnte aktualiserer det Melheim fokuserer på i sitatet ovenfor.

2.2.1 Lokalsamfunnet

For å få en felles forståelse av ulike begreper i debatten vil vi avklare hva som ligger i bruken av lokalsamfunn knyttet til skolen. Definisjonen av lokalsamfunn er ofte diffus, og vi ser at det er store nyanser i hva som ligger i definisjonen. Begrepet lokalsamfunn defineres på ulike måter, og det menes ikke alltid det samme som når begrepet dukker opp i andre sammenhenger. Ofte dukker bruken av lokalsamfunn opp i forbindelse med områder eller samfunn under kommunenivå. Lokalsamfunn brukes gjerne om bydeler, tettsteder, bygder eller grender. Den allmenne forståelsen av lokalsamfunn er små samfunn der «alle kjenner alle» (Villa & Haugen, 2016, s. 18).

I store norske leksikon beskrives lokalsamfunn «som betegnelse for sted og sosialt miljø innenfor et mindre område» (Kjølsrød, 2014). Villa og Haugen (2016, s. 18) forklarer i boken «Lokalsamfunn» at forståelsen av lokalsamfunn er forbundet med strukturelle og sosiokulturelle dimensjoner knyttet til størrelse, sosial samhandling og tilhørighet. De legger til grunn at innholdet i et lokalsamfunn defineres ofte ved hjelp av begreper om sosiale nettverk, fellesskap, identitet, holdninger og verdier.

2.2.2 Nærskoleprinsippet

Et annet sentralt begrep i vår oppgave er nærskoleprinsippet. Dette begrepet har utviklet seg over tid, men er beskrevet i opplæringsloven.

Opplæringsloven § 8-1 første ledd gir alle barn som er bosatt i en kommune rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til. Nærskolen må ligge i bostedskommunen. Denne rettigheten omtales som nærskoleprinsippet (Opplæringslova, 1998).

Både nasjonalt og lokalt er det et mål å skape en inkluderende skole. En forutsetning for dette er at alle elever skal føle tilhørighet i klassen og i skolen. Samtidig har trivsel og sosial trygghet blitt stadig mer vektlagt. Likeverdig utdanning forutsetter at barn og unge har tilknytning til en skole som er nærmest mulig deres oppvekstmiljø (Bjørnsrud, 2012, s. 38).

Skolen er en viktig ressurs og bærebjelke i lokalsamfunnet. En sentral problemstilling som har blitt reist er om de små skolenes pedagogiske innhold er tilstrekkelig for elevenes læring og utvikling (Bjørnsrud, 2012, s. 39-40). Det har kommet påstander, som har utløst debatt om den samlede kompetansen for lærere ved små skoler er for smal, samt at den sosiale læringen for elevene er for begrenset. Det hevdes med bakgrunn i dette at det faglige utbyttet er for dårlig. Samtidig er det mye som tyder på at de små skolene har gode forutsetninger for å fremme læring og utvikling (Bjørnsrud, 2012, s. 39-40).

Bjørnsrud (2012, s. 39) stiller i sin artikkel spørsmål ved hvorfor så mange bygdeskoler har blitt lagt ned i de siste årene når sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet er viktig. Gjennom å ha en skole i bygda hvor barna bor er dette med inkluderende skole enklere å gjennomføre.

Nasjonale myndigheter har også omtalt viktigheten av å ha skole tett på lokalsamfunnet. Det vises til at når barna må gå på skole langt utenfor sin egen hjemplass, bidrar dette til at de mister tilhørighet til bygda, og gjennom at de ikke selv bor på plassen hvor skolen ligger kan det være vanskelig å få tilhørighet dit. I den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), i kapitlet om det samarbeidende mennesket, tas det blant annet opp hvor viktig det er at lokalsamfunnet blir dratt inn i undervisningen. Kunnskapsløftet sier videre ifølge Læringsplakaten at skolen og bedriften skal: "leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte."

I fagfornyelsen for 2020, som har erstattet Kunnskapsløftet, er tidligere klare formuleringer om viktigheten av skolen i lokalsamfunnet erstattet av mer generelle beskrivelser. Prinsippet om aktiv bruk av nærmiljøet for å nå skolens mål kommer også fram i fagfornyelsen 2020, men nå i mer generelle beskrivelser:

Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål. Kunnskapsutveksling med mennesker i alle aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, dannelse og identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser.

(Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2.3 Sentraliseringens påvirkning på skolen

En annen utviklingstrend trekker imidlertid i en retning der desentraliserte skoler legges ned. Sentraliseringsmekanismene har virket både i Norge, og internasjonalt, siden 2. verdenskrig. Nasjonalt har sentraliseringstrenden gått i bølger, og sentralisering har ofte blitt avløst av forsøk på, og uttalte ønsker om, desentralisering. Dette er også utviklingstrekk som kan observeres i skolemønsteret i Alta kommune, og som vi beskriver mer inngående senere i oppgaven gjennom den historiske utviklingen av skolemønster/struktur i Alta.

I dagens samfunn ser man at sentralisering og kommunesammenslåinger er noe som blir diskutert nesten daglig i media. Nasjonalt har vi nylig vært gjennom en reform som endte opp i en omfattende region- og kommunesammenslåing. Sentraliseringen har store konsekvenser for små kommuner og ikke minst små bygder rundt om i landet. Et synlig trekk for folk flest er at skolestrukturen endres i tråd med at samfunnet ellers sentraliseres. En konsekvens av at skoler legges ned og sentraliseres, er at også sideaktiviteter som er viktige i bygder og lokalsamfunn utarmes. For eksempel kan idrettstilbud, det lokale korpset eller andre

fritidstilbud som er knyttet på ulike måter til skolen, blir lagt ned. Dette er noe som Skaare (2009, s. 86) peker på kan bli resultatet av å ikke ha en skole i en bygd.

Både nasjonalt og lokalt er det et mål om å skape en inkluderende skole. Dette er kanskje særlig viktig i jobben med tilpasset opplæring. Alle elever, også de som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, ulike funksjonshemninger og lignende, skal føle inkludering og tilhørighet i fellesskapet i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 14). «I en inkluderende skole for alle elever er sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet grunnleggende forutsetninger. Likeverdig utdanning forutsetter at barn og unge har tilknytning til en skole som er nærmest mulig deres eget oppvekstmiljø.» (Bjørnsrud, 2012, s. 38). Bjørnsrud stiller spørsmål ved hvorfor så mange bygdeskoler har blitt lagt ned i de siste årene når sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet er viktig. Hvis barna må gå på skole langt utenfor sin egen hjemlass bidrar dette til at de mister tilhørighet til bygda, og gjennom at de ikke selv bor på plassen hvor skolen ligger kan det være vanskelig å få tilhørighet dit.

2.2.4 Samarbeid skole og lokalsamfunn

«Lokale institusjoner skaper rammer omkring sosialt liv i lokalsamfunnet. De har betydning for samhandling og identitet, og kan utgjøre en viktig del av folks hverdagsliv i lokalsamfunnet» (Villa & Haugen, 2016, s. 25). Dette sitatet er kontroversielt, men oppsummerer på en god måte en felles forståelse for lokalsamfunnets betydning for skolen. Dersom institusjoner som tradisjonelt har fungert som sosiale møteplasser for lokalbefolkningen forsvinner, kan en konsekvens være at lokalsamfunnet mister funksjoner og dermed taper status hos innbyggerne?

Skolen beskrives ofte som et sentrum for lokalsamfunnet. Dette framkommer ofte av reaksjoner fra innbyggere i skolekretser som trues av skolenedleggelse. Reaksjonene viser skolens rolle i bygging av fellesskap og følelse av lokalsamfunnsintegritet. Innbyggerne som slår ring om skolen, viser til hvor viktig den er for deres lokalsamfunn. Ofte framheves det at lokalsamfunnet er knyttet til skolen også utenfor skoletiden.

Lokalt har vi sett alt dette komme til uttrykk når skoler har vært nedleggingstruet, eller blitt nedlagt. Vi kan finne dette på Facebook-gruppen «bevar Aronnes skole», lokale aksjoner for å

bevare skolen i Kviby (Leirbotn oppvekstsenter) og da lokalsamfunnet etablerte montessoriskolen Halde til erstatning for Kåfjord skole da den ble lagt ned i 2019.

Skolenedlegging og sentralisering har gjennom mange tiår utløst sterke protester i ulike lokalsamfunn i Norge. Kommunene fikk midt på 1980-tallet selv ansvar for egen skolestruktur. Mange trodde dette kunne stoppe eller begrense nedleggelse av skoler og motvirke sentraliseringsprosesser, men Solstad (2009) (referert i Bjørnsrud, 2012, s. 39) mener at det i stedet har vært en opptrapping av nedleggelsene.

I årene mellom 1986 og 1990 kom det en ny kommunelov som ga kommunene større handlingsrom for å gjennomføre sin egen skolestruktur (Solstad 2009 i Bjørnsrud 2012, s. 39). Dette har mange steder utløst debatt for hvordan de økonomiske ressursene bør fordeles. På lokalt nivå har dette skapt konflikter. Motsetningene har framkommet i spørsmålene om skolen bør sentraliseres til kommunale tettsteder, eller i stedet om små skoler i mindre lokalsamfunn bør bevares som tilbud.

Det har ifølge Solstad vært gjort lite for å forske på konsekvenser av skolenedlegginger. Likevel har skolesentraliseringa på nasjonalt nivå økt de siste tiårene, og stadig flere skoler er blitt lagt ned eller slått sammen. Solstad konkluderer med at nasjonal politikk og anbefaling har vært å ikke legge ned barne- og ungdomsskoler av økonomiske grunner. Til tross for de nasjonale føringene har vi sett en økende grad av skolenedleggelse begrunnet i budsjettensyn og økonomi (Solstad, 2009, i Bjørnsrud 2012, s. 39).

Utviklingen medfører at aktiviteter knyttet til skolen blir flyttet bort fra nærområdet. Det gjør at avstanden til elever og innbyggerne øker. En overgang fra en liten til en større skole medfører normalt at elevene får større sosial omgang, og flere klassekamerater. Samtidig kan konsekvensen bli en lengre skoledag fordi det brukes mer tid på transport, dermed mindre tid og krefter til å være aktiv i nærmiljøet (Villa & Haugen, 2016, s. 178).

Egelund og Lausten (2006) (referert i Villa & Haugen, 2016, s. 178) hevder at nedleggelse av skoler blir ulikt mottatt i ulike typer bygdesamfunn. I livskraftige bygder er det høylytte protester, og i andre bygder hvor samfunnet er på retur oppleves ikke nedlegging av skolen like dramatisk. I Alta kommune er det eksempler på dette: Langfjord skole ble lagt ned etter initiativ fra foreldrene/bygda, mens lokalsamfunn i eksempelvis Leirbotn og Kåfjord har

aksjonert for å redde skolen. I Kåfjord lyktes man ikke, og den kommunale skolen ble lagt ned. I Leirbotn vant foreldre og bygdesamfunn fram.

2.2.5 Sosial kapital i den desentraliserte skolen

Begrepet sosial kapital har vært brukt til å forstå eller forklare ulike reaksjoner i ulike typer lokalsamfunn, går det fram av det Villa og Haugen (2016, s. 179) skriver. Sosial kapital må forstås som en behandling av tillit, sosiale normer, sosiale nettverk og engasjement for fellesskapet. Sosial kapital kan være ressurser og egenskaper knyttet til enkeltpersoner, og det framgår også at det kan være en kollektiv ressurs i samfunnet. Dette har Putnam vært opptatt av (Horrigmo, 2015, s. 147-148). De sosiale ressursene, eller den sosiale kapitalen knyttet til individ eller lokalsamfunn, kan gi forståelse for integrasjon, oppvekstvilkår og sosialt fellesskap, samt en utilsiktet følge av offentlig politikk (Villa & Haugen, 2016, s. 179).

Horrigmo (2015, s. 148) gjør en del teoretiske og praktiske vurderinger av lokalsamfunnets betydning. Her vises det til Putnam som ser sosial kapital som et kollektivt produkt, dannet som en bieffekt av sosial aktivitet. «I denne tekningen er tillit det sentrale produktet av sosial kapital - en handlingsorienterende verdi som omfattes av hele samfunn. Tillit hos Putnam er tosidig og fremstår gjennom to former, bonding kapital og bridging kapital.» (Horrigmo, 2015, s. 148).

Putnams begreper «bonding- og bridging kapital» åpner veien til å se et lokalsamfunn som et mer eller mindre integrert fellesskap. Putnam knytter begrepet bridging til overskridende, eller brobryggende, forbindelser mellom ulike grupper. Dette kan man tenke seg i mindre bygder i lokalsamfunnet som en enhet for bonding.

Sett i sammenheng med skolenedleggelser og sentraliseringsprosesser synes litteraturen å etterlate et inntrykk av at fritidsaktiviteter bidrar til økt bonding i småbygdene. Dette i større grad enn bridging - en sammenbindende kapital med betydning for skolekretsen. Det er verdt å merke seg at innelukking av aktiviteter og hverdagsliv i bygdene menes å hemme forbindelser på tvers av bygdene, noe som dermed kan hemme utvikling av mer generalisert tillit, og da også til skolen. Forklaringen er innelukking av aktivitet kan gi elevene mindre anledning til å gjøre felles erfaringer og bygge felles sosiale forståelsesrammer, eller felles konstruksjoner.

2.2.6 Betydningen av fysisk aktivitet for læring og sosial tilhørighet

Nærskoleprinsippet slik politikerne har definert det, og utviklet det i Alta, har koblet skoleaktivitet tett på elevenes fritidsaktivitet. Ikke minst har skole i nærområdet vært trukket fram nærmest som en forutsetning for et velfungerende idrettstilbud på fritiden. Samtidig er det på nasjonalt hold slått fast at aktive elever lærer bedre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Mer fysisk aktivitet betyr bedre læringsmiljø. Dette kan også leses ut av nasjonale prøver. Bare noen minutter ekstra med skikkelig aktivitet hver dag er nok. Et større nasjonalt forskningsprosjekt har gått ut på å gi 9. klassinger mer tid til fysisk aktivitet og kroppsøving gjennom et helt skoleår. Konklusjonen er fysisk aktive elever lærer bedre enn mer inaktive elever (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I prosjektet fikk over 2000 ungdommer fra 29 skoler to timer ekstra kroppsøving og fysisk aktivitet hver uke. Av prosjektet kan to sentrale konklusjoner hentes ut; elevene som fikk bevege seg mer, lærte også bedre. I tillegg førte det til mer trivsel og bedre læringsmiljø. Gruppene ble målt i både lesing og regning, og gjorde det bedre på nasjonale prøver mot slutten av prosjektperioden, særlig i regning.

«Mer aktivitet førte også til mer trivsel, bedre læringsmiljø og at mange kom i bedre fysisk form, selv om resultatene her varierer noe både mellom gutter og jenter og mellom de to gruppene», forklarer Elin Kolle, prosjektleder og forsker ved Norges idrettshøgskole (Flekkøy, 2019).

Skolens lokalisering, nær eller lengre unna, vil ha betydning for skoleveien og mulighet til å være fysisk aktive. I Alta kommune har politikere og skoleadministrasjon et mål om at skolen skal lokaliseres innenfor gang- og sykkelavstand av elevmassen. Dette nettopp for å stimulere til fysisk aktivitet. Bjørnsrud (2012, s. 39) skriver at skolens nærhet til elevene er også viktig for å unngå at elevene får lang skolevei. Det leder til både tidstap og inaktivitet for dem det gjelder.

«Idretten som institusjon kan spille en viktig rolle som sosialt lim og som kilde til identitet og stolthet i en rekke sammenhenger» (Villa & Haugen, 2016, s. 216). Dette gjelder både lokalt, regionalt og nasjonalt. Idretten er en arena for styrking av et lokalsamfunns sosiale kapital. Idretten kan skape stolthet og livskraft i et lokalsamfunn gjennom at utøverne oppnår gode

sportslige resultater. Idretten bidrar til å gjenskape og styrke lysten til å bidra til samholdet og lokalsamfunnet som sosialt system.

Skolen er en felles arena og møteplass, og den blir derfor også et sentralt grunnlag for det lokale idrettslaget. Har en ikke en egen skole, kan ungene i bygda like gjerne spille på laget til en nabobygd. Det forutsetter at det er et samarbeid med nabobygda, men ofte kan avstander og lokale forskjeller gjøre sitt til at det ikke er naturlig å søke idrettstilbud utenfor egen bygd (Villa & Haugen, 2016, s. 185).

Skolebygget er et hus for aktiviteter også utenom skoletida. På skolen har en tilgang til treningsrom og idrettshall. All idrett og skitrening har ofte utgangspunkt med start og stopp fra skolebygget. Fordi skolen er i daglig bruk, er det enkelt å ta den i bruk for aktivitet på ettermiddagstid. Den har også plass til store feiringer som 17. mai og juletefest, og er tilgjengelig for arrangement som krever servering. I Alta er mange bydeler bygd rundt bygg der skole og grendehus er kombinert.

2.3 Studier om skolestørrelse

I Norge har skolene tradisjonelt sett vært små, men over de siste årene ser en tendens til stadig flere nedleggelse av små skoler og en økt sentralisering av færre og større skoler (Irgens, 2016, s. 203). Til tross for at det foreligger uenigheter om sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet blant skoleforskere, viser tall at norske skoler fortsetter å gå i retningen av færre og større skoler (Utdanningsnytt, 2015). Det finnes per nå ikke noe entydig forskning som peker på at kvaliteten i en stor skole er bedre enn kvaliteten i en mindre skole, og vice versa. Betydningen av skolestørrelse er et område det er relativt lite empirisk forskning på i Norge, og internasjonalt er mye av forskningen amerikansk (Sollien, 2008, s. 2).

I artikkelen av Sollien (2008) ser hun på hva både nasjonal og internasjonal forskning sier om skolestørrelsens betydning for kvaliteten i skolen. På nasjonalt plan henviser hun blant annet til en undersøkelse gjennomført av Nordahl (2007), som antyder at det er sammenheng mellom skolestørrelse og elevenes faglige og sosiale utbytte. Undersøkelsen pekte på at elever som kom til ungdomskolen fra små bygdeskoler utviste mindre sosial kompetanse sammenlignet med elever som kom fra større barneskoler (Sollien, 2008, s. 2). Også forhold

som faglig motivasjon og arbeidsinnsats var dårligere hos elevene fra de små skolene. Forfatteren understreker imidlertid at denne undersøkelsen kun omfatter én ungdomsskole med tilhørende barneskoler i kommunen, og at det dermed kan være andre forhold innad i de gitte skolene som har påvirket resultatene. Med utgangspunkt i undersøkelsen er det således ikke noe sterkt grunnlag for å si at dette gjelder elever ved små skoler generelt.

I artikkelen tas det utgangspunkt i syv kvalitetsområder når det ses på sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet;

- Elevenes faglige utbytte
- Elevenes sosiale kompetanse (mobbing, trivsel etc.)
- Elevenes motivasjon for læring
- Elevmedvirkning
- Tilpasset opplæring og like muligheter
- Samarbeid med hjemmene
- Samarbeid med lokalsamfunnet

Gjennom en sammenfatning av hva både nasjonal og internasjonal forskning sier fremkommer det at noen av kvalitetsområdene tilsynelatende blir bedre oppfylt ved store skoler, mens enkelte kvalitetsområder blir bedre oppfylt ved små skoler. Det er altså fordeler og ulemper ved både store og små skoler, alt etter hvilke kvalitetsområder en vektlegger. Elevenes faglige utbytte ser ut til å øke noe ved økende skolestørrelse (Sollien, 2008, s. 4). Forhold som sosial kompetanse, motivasjon for læring og elevmedvirkning ser imidlertid ikke ut til å påvirkes direkte av skolens størrelse. Forskningen peker videre på at små skoler ser ut til å ha noe bedre forutsetninger for å tilby tilpasset opplæring og like muligheter, og at den kan være bedre for visse elevgrupper, eksempelvis elever som har foreldre med lav sosio-økonomisk status. Det finnes også noe forskningsmessig belegg for å si at små bygdeskoler har bedre muligheter for å innlemme lokalsamfunnet i skolens læringsarbeid og fremme godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet (Sollien, 2008, s. 6-7).

Innen internasjonal forskning, er Hattie (2009) blant noen av de som har sett på betydningen av skolestørrelse for elevenes læring. I boken *Visible learning* (2009), som er en syntese av over 800 metaanalyser relatert til ulike faktorer som påvirker elevens prestasjoner i skolen, viser Hattie blant annet til skolestørrelsens betydning for elevenes læring. I delkapitlet om skolestørrelse trekker han frem studier som viser at det ser ut til å være en positiv korrelasjon

mellom økende skolestørrelse og høyere testresultater. Det påpekes imidlertid at denne korrelasjonen foreligger frem til en gitt størrelse, og at den gunstige skolestørrelsen verken er for stor eller for liten. Hattie viser til at den «optimale» skolestørrelsen ligger på omkring 600-900 elever. Gjennom en studie av mer enn 800 skoler fant både Ready, Lee & Welner (2004) og Lee & Smith (1997) (referert i Hattie 2009, s. 80) at skoler med omkring 600-900 elever hadde de beste prestasjonene i matematikk og lesing. Ved skoler med 600-900 elever fant en også at det var mere lærersamarbeid og teamlæring, samt at lærerne hadde mer innvirkning på eget arbeid. Det påpekes imidlertid at jo høyere andel «velstående» elever, jo høyere er den optimale skolestørrelsen, og dess flere minoritets elever jo mindre er den optimale størrelsen (Hattie, 2009, s. 80). En ytterligere faktor som nevnes er at små skoler er mindre økonomisk lønnsomme, og kostnadene per elev minker med økende skolestørrelse. Det trekkes dog fram at lærere og elever i små skoler er mer sannsynlig til å ha en positiv oppfatning av skolens miljø (Hattie, 2009, s. 80).

I de ovennevnte studiene blir skoler med 600-900 elever definert som mellomstore skoler. En utfordring når en snakker om skolestørrelse er at det foreligger ulike definisjoner av hva som er en stor og en liten skole. Både nasjonalt og internasjonalt er det ulike oppfatninger, men også innad i Norge mellom fylker og kommuner. Internasjonalt må en gjerne over 1000 elever før en skole defineres som stor, og barneskoler med opptil 300 elever anses å være små (Sollien, 2008, s. 1-2). På nasjonalt plan viste tall fra 2007 at nesten 75 % av alle skolene i Norge hadde mindre enn 300 elever, og at 36,9 % av skolene hadde mellom 100 og 300 elever (Sollien, 2008, s. 1-2). I Norge har det derfor gjerne vært en oppfatning av at skoler med om lag 300 elever eller mer, er store.

Hvert år siden 2019 har statistisk sentralbyrå (SSB) laget og presentert skolebidragsindikatorer for grunnskolen i Skoleporten. Skolebidragsindikatorerne gir et estimat på hvorvidt en skole presterer bedre eller dårligere enn forventet gitt skolens elevgrunnlag sammenlignet med andre skoler i landet (Statistisk sentralbyrå, 2020). I september 2020 publiserte SSB en rapport hvor de ser på hva som kjennetegner de skoler og kommuner som bidrar mer enn forventet til elevenes læring, og hva som kjennetegner de skoler som bidrar mindre enn forventet. Rapporten bygger på bidrag levert av SSB til ekspertgruppa for skoleindikatorer. Ekspertgruppa er en gruppe på fem mennesker nedsatt av Regjeringen høsten 2019, og gruppas mandat er å gi anbefalinger til hvordan skoler og skoleeiere kan bidra ytterligere til elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I rapporten fremkommer det hvilke kjennetegn som har en statistisk signifikant sammenheng

mellom stabilt høye eller lave bidrag. Gjennom en sammenfatting av hvilke forhold som kjennetegner de grunnskolene som bidrar mer enn forventet kommer det frem, uavhengig av andre kjennetegn, at store skoler er blant de skolene som presterer bedre enn forventet. Videre kjennetegnes kombinerte barne- og ungdomsskoler av at de har større sannsynlighet for å bidra mer enn forventet sammenlignet med «rene» barneskoler. På kommunenivå er det forhold som sentralitet, antall elever per lærer og høy andel elever med foreldre med høyere utdanning som gjør seg gjeldende for de skolene som bidrar mer enn forventet til elevenes læring (Statistisk sentralbyrå, 2020). Altså trekkes både størrelse og sentralitet fram som kjennetegn ved skoler og kommuner som presterer godt.

To argumenter som gjerne går igjen når en taler til fordel for økt skolestørrelse er at store skoler er mer økonomisk lønnsomme og at større skoler gjerne kan tilby et bredere og mer spesialisert fagmiljø (Ramstad, 2014, s. 9). Med de nye kompetansekravene og endringene gjort i dagens lærerutdanninger, hevdes det at det vil kunne by på utfordringer for mindre skoler å sikre et dekkende fagmiljø. Det er flere ansatte ved større skoler, samt et større lederteam, noe som gir skolen større handlingsrom til å fylle opp lærerstillinger og imøtekomme kompetansekravene (Kommunalt dokument 1, 2018, s. 57). Større skoler vil i høyere grad være tilpasset denne nye formen for lærerstruktur, og ha bedre forutsetninger for å rekruttere og sikre et sterkt fagmiljø ved skolen, samt å kunne tilby fulle stillinger til lærere med faglig fordypning. Det pekes på at større skoler har mer kollektiv kapasitet enn mindre skoler, og at de har et bedre utgangspunkt for å drive med systematisk kompetanseutvikling av pedagogisk personale. Større skoler vil dermed kanskje kunne tilby et mer attraktivt arbeidssted. Skolens attraktivitet og evne til å oppfylle kompetansekrav hos lærerne er et viktig aspekt i skolens kvalitet (Kommunalt dokument 1, 2018, s. 57).

2.4 Kommunal skolestruktur

Den kommunale selvråderetten finner vi igjen i kommunenes valg av skolestruktur. Generelt kan vi si at strukturen også har en historisk dimensjon, hvordan kommunen fra starten på allmueskolen og fram til i dag har valgt å organisere skolen. I dag er struktur og organisering påvirket av sentrale trender, forskrifter og lov. I tillegg har kommunen også endret demografi, både geografisk og med tanke på alderssammensetningen i befolkningen. Ut fra dette har enkelte kommuner valgt sin måte å organisere skolen på, det vil si en skolestruktur basert på

lokalt skjønn og forutsetninger. Dette er også gjeldende for Alta kommune som har valgt sin «vei», og i dag står igjen med en del særtrekk og fysisk organisering.

For å kunne besvare problemstillingen i oppgaven som er sterkt knyttet til hvordan skolen er organisert, hvilken struktur som er valgt, og kanskje skal velges, har vi valgt å analysere og definere hva som er Altas skolestruktur med kjennetegn. Det vil vi senere i oppgaven bruke som grunnlag for å diskutere ulike sider ved problemstillingen.

2.4.1 Historisk utvikling av organiseringen av Alta-skolen

Ser vi historisk på skolestruktur med et nasjonalt blikk kan vi si at de første 120 årene det fantes skole i Norge, var det skolen og lærerne som kom til elevene og ikke motsatt (Øvstehage, 2015, s. 14-15). Dette omtales ofte som omgangsskole. Omgangsskolen var preget av at lærerne reiste rundt og drev undervisning der elevene befant seg.

Etter 2. verdenskrig har det kommet store endringer, og skolene ekspanderer i størrelse samtidig som vi ser en sentraliseringstrend, skolene kommer nærmere og nærmere kommunesentrum. Grovt sett kan vi si at den nasjonale trenden inn mot 1970/80 var store skoleenheter sentralt plassert. Denne utviklingen ble begrunnet i økonomi, men også en tro på at dette ville gi en pedagogisk gevinst, og sett i sammenheng med høyere utdanning styrke nasjonens kompetanse (Eikeset, 2003, s. 91). Fra 1990-tallet og fram til i dag har det vært sterkt økende fokus på en mer effektiv drift av skolen, noe som har gjort at pendelen som hadde svingt mot desentraliserte skoler, nærskoler, inn mot årtusenskiftet, igjen svingte mot skolenedleggelse, større og sentraliserte skoler med store fagmiljø (Eikeset, 2003, s. 91-102).

I årene etter gjenoppbyggingen og fram til i dag har det vært en enorm utvikling i utdanningssektoren i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utdanning og kompetanse ble framhevet å være særdeles viktig for en god samfunnsmessig utvikling, noe som ikke minst var viktig i Finnmark som skulle gjenoppbygges etter den brente jords taktikk og andre verdenskrig (Eikeset, 2003, s. 91).

Alta og nabokommunen Talvik var fram til 1964 selvstendige kommuner, men ble da sammenslått til én kommune under navnet Alta. Alta kommune var mer et tettsted enn by, en bygdeby, med sterkt desentralisert grunnskolemønster. Det er viktig å legge merke til at selv

om niårig grunnskole ble innført ved lov i 1959, var ikke Alta var klar til å sette loven om niårig obligatorisk grunnskole i praksis før i 1967 til 1969 (Eikeset, 2003, s. 92-93).

Innføringen tok sin tid, mye fordi det krevde nye skolebygg. Med innføringen av niårig grunnskole i Alta, og med sterk påvirkning av nasjonal trend om sentralisering og store skoleenheter, fikk vi også elevinternat i sentrum (Eikeset, 2003, s. 93). Flere elever fra distriktet gikk fra å dagpendle og ble i stedet ble ukependlere.

Alta Historielag har i 2020 gitt ut temahefte, «Skoler og utdanninger i Alta gjennom 300 år». Publikasjonen gir en detaljert historisk gjennomgang av endringene i Altas skolemønster, også innenfor den enkelte skolekrets og skolekretsene samlet. Det vi kan lese av temaheftet er klare paralleller mellom utviklingen av skolemønster i Alta og nasjonale vedtak og trender. Det er lagt ned 18 skoler i Alta kommune etter krigen (Alta historielag, 2020, s. 31-35). Dette samsvarer med trender på nasjonalt plan der svært mange lokale, fådelte skoler er blitt lagt ned på slutten av 1990-tallet og fram til i dag (Bjørnsrud, 2012, s. 39).

Skoleåret 2001/02 var det 2752 elever fra 1. til 10. klasse, og lærertallet var 391. I 2002 hadde Alta 18 skoler med tilbud 1-4 trinn, og 15 av disse har nå tilbud fra trinn fra 5. til 7. trinn (Grunnskolens informasjonssystem). På ungdomstrinnet 8. til 10 klasse var det fire skoler i tillegg til Alta Ungdomsskole i 2002. Disse skolene var Rognsund (Rognsund lagt ned 2008), Rafsbotn, Tverrelvdalen og Talvik. Alta Ungdomsskole ble delt i to da kommunen etablerte Sandfallet ungdomsskole som stod ferdig i 2003. Det må legges til at det lenge var planer om å bygge en ungdomsskole for Alta Øst i Saga. Planene ble lagt på is, og i stedet fikk man noen år senere Saga skole (2008), en barneskole en parallell 1-7 (Grunnskolens informasjonssystem).

Endringene i skolestruktur har vært betydelig i Alta. For mange innbyggere er det både overraskende og nærmest utenkelig at vi har hatt egne skoler etter krigen i eksempelvis Russeluft, Tappeluft, Kvenvik, Storsandes og Eiby. Denne delen av strukturendringene er det allmenn enighet om har vært nødvendig, og utløst som en del av den demografiske endringen i Alta (T. Reginiussen, personlig kommunikasjon, 02. februar 2021).

Vi har plukket ut et nærhistorisk øyeblikksbilde, og kan her se hvilke skoler vi hadde i Alta i skoleåret 2012/13. Bildet under er hentet fra Norconsult-rapporten utarbeidet for Alta kommune og ferdigstilt desember 2012. Ved et søk i Grunnskolens informasjonssystem ser vi at antall lærere i grunnskolen oppgis til 346 dette året for 2854 elever, og vi gjør oppmerksom

på at da er ikke assistenter i jobb i skolen med i dette tallet. Som et apropos skal vi senere i oppgaven se at elevtallet i skoleåret 2020/21 var 2637, og at antall lærere var redusert til 324.

Elevtallet skoleåret 2012/13 pr. 1. september er vist i figuren under.

Skole	Elevtall 1. - 4. trinn	Elevtall 5. - 7. trinn	Elevtall 8. - 10. trinn	Samlet elevtall
Alta ungdomsskole	0	0	468	468
Aronnes skole	77	0	0	77
Bossekop skole	108	166	0	274
Elvebakken skole	102	180	0	282
Gakori skole	174	133	0	307
Kaiskuru Nærmiljøsent	128	0	0	128
Komas skole	158	110	0	268
Korsfjord oppvekstsenter	3	5	4	12
Kvalfjord skole	1	5	7	13
Kåfjord skole	9	19	0	28
Langfjordbotn oppvekstsenter	1	5	6	12
Leirbotn oppvekstsenter	6	8	0	14
Rafsbotn skole	43	28	30	101
Saga skole	82	67	0	149
Sandfallet ungdomsskole	0	0	272	272
Talvik skole	23	23	32	78
Tverrelvdalen skole	49	45	58	152
Øvre Alta skole	49	54	0	103
Alta kristne grunnskole	46	34	36	116
Sum Alta kommune	1059	882	913	2854

(Figur 2.4.1, Norconsult, 2012, s. 8).

2.4.2 Dagens skolestruktur i Alta

Dagens skolestruktur er bygd på relativt store endringer på slutten av 1970- og 1980-tallet. Framveksten av en bydelsstruktur fikk politikerne til å ta grep (Eikeset, 2003, s. 95-96). Komsa skole ble etablert i 1974 som en nærskole for de nye boligfeltene Midtbakken og Tollevika, og har tidvis fått tilført elever fra nærliggende områder (Grunnskolen informasjonssystem). Etableringen av Kaiskuru, Aronnes og Gakori ble startskuddet for å utforme en politikk der skolene skulle være sentre i de nye bydelene (Eikeset, 2003, s. 95-96). Det ble etablert 1-4 skole både på Aronnes (1982) og Kaiskuru (1993), og senere 1-7 skole i Gakori (2007). Samtidig ble skolene kombinerte skole og grendehus. Det samme ble også

resultatet i Saga, da planene om en felles ungdomsskole for Alta Øst her ble byttet ut med en barneskole 1-7 i 2008 (Mjøen, 2012).

Fra politisk hold ble det argumentert med at skolen skulle være hjertet i de ulike bydelene/nærmiljøene (Mjøen, 2015a). Det ble spesielt pekt på at nærskoleprinsippet ville gi elevene en «flying start» på skolegangen gjennom styrket identitet, et kjent skolemiljø som ville være viktig for sosial trygghet og utvikling, og at undervisningsopplegg med bruk av nærmiljøet ville være et pluss både for skole og det nære lokalsamfunn (T. Reginiussen, personlig kommunikasjon, 02. februar 2021). Skolen skulle innlemmes og styrke nærliggende fritidstilbud innen blant annet kultur og idrett. Senere, hvor inaktivitet og påfølgende helseproblemer, også hos barn og unge har fått økt fokus, har også nærskoleprinsippet fått forsterket den positive argumentasjonen. At elevene ikke skal kjøres eller busses, men gå eller sykle til skolen, er blitt framhevet som et klart ønske (Mjøen, 2015b).

I løpet av årene med skoledebatt i Alta kommune siden skoleåret 2012/13 har bildet over antall skoler, elevtall og lærere endret seg lite. Kun Kåfjord skole er lagt ned, og erstattet av Haldde Montessoriskole som ble opprettet da Kåfjord skole ble lagt ned i 2017. Tallene for skoleåret 2020/21 for Alta har vi hentet fra grunnskolens informasjonssystem.

Totalt antall elever ved alle skolene i Alta var i skoleåret 2020/21 på totalt 2637 inkludert elever fra den private skolen, Alta Kristne grunnskole. Ved de 15 kommunale skolene, pluss det særskilte elevtilbudet LOM og Alta Kristne Grunnskole, var det 324 lærere ansatt. I dag har Alta kommune følgende skoler og elevtall, oppgitt i grunnskolens informasjonssystem: Talvik Skole (56), Sandfallet ungdomsskole (250), Saga skole (228), Rafsbotn Skole (79), Leirbotn Skole (14), Kvalfjord Skole (3), Komsa Skole (198), Kaiskuru Skole (110), Gakori Skole (228), Elvebakken Skole (247), Bossekop Skole (249), Aronnes Skole (96), Alta Ungdomsskole (431), Tverrelvdalen Skole (155), Alta Kristne Grunnskole (113), Lom kompetansesenter (4).

Sammenligner en med totalt elevtall i Alta mellom skoleåret 2012/13 og i dag 2020/21 ser vi at elevtallet er redusert fra 2854 til 2637 (2674 om vi legger til elevene ved Haldde Montessoriskole). Kun to skoler er lagt ned, Kåfjord og Korsfjord, samtidig som Haldde Montessoriskole er opprettet. Det betyr at elevtallsreduksjonen er pluss minus 200 alt ut fra om elevtallet på Montessori er telt med eller ikke.

I debatten om skolestruktur i Alta er det et faktum at 1-10 skolene i nærrområde og distriktene, Tverrelvdalen, Talvik og Rafsbotn har tapt relativt mye av elevtallet sammenlignet med sentrumsskolene. For Talviks del er elevtallet halvert mellom 2012/13 og 2020/21. I Rafsbotn er elevtallet sunket med 20 prosent. For Tverrelvdalens del er reduksjonen lavere enn både i Talvik og Rafsbotn, og nær på samme nivå i 2021 som i 2013.

Tar vi utgangspunkt i at antall lærerårsverk har gått ned fra 346 til 324 i samme periode, betyr det altså at antall lærere er redusert med ett årsverk per 10. elev som er redusert. En elevtallsnedgang på pluss minus 200 har medført 22 færre lærerårsverk (Grunnskolen informasjonssystem).

2.4.3 Fremtidig skolestruktur/valg av skolemønster

Etter å ha fulgt med i skoledebatten, ikke minst gjennom lokalavisen Altaposten, synes det å ha vært bred politisk oppslutning bak nærskoleprinsippet over en periode som strekker seg fra slutten av 1900-tallet til et godt stykke inn på 2000-tallet.

Dette har endret seg de senere år. Partiet Høyre har talt for en helt ny skolestruktur der de ønsker færre skoler ute i distriktene og større sentraliserte skoler (Mjøen, 2019a). Partiet mener at det desentraliserte ungdomsskoletilbudet (8-10 trinn) ved Rafsbotn, Talvik og Tverrelvdalen må sentraliseres til sentrumsskolene Alta Ungdomsskole og Sandfallet Ungdomsskole. Ønsket om en ny utredning av skolestrukturen er fra Høyre, Frp og Rødt begrunnet i økonomi med tanke på en mer effektiv drift (Mjøen, 2020a).

De politiske skillelinjene går ikke etter en venstre-/høyreakse. Eksempelvis har partiet Rødt støttet Høyre i kravet om ny utredning med mål om en skolestruktur som sikrer ressurser til innholdet i skolen (Skoglund, 2019), mens Venstre ikke har vært villig til å akseptere endringer som bryter med den lokale definisjonen av nærskoleprinsippet (Noodt, 2019). I kommunens største parti, Arbeiderpartiet, er det betydelig uenighet. En av partiets mest sentrale politikere siden 1980-tallet, Torfinn Reginiussen, blir lokalt ansett som nærskoleprinsippets far (Mjøen, 2014). Han er i dag pensjonert som folkevalgt, men gikk i 2015 til valg som varaordfører kandidat med nærskoleprinsippet som fanesak for partiet (Mjøen, 2015a). Posisjonspartiene Ap, Senterpartiet, SV og KrF har sagt at de kan starte en utredning hvor tre hovedalternativ skal utredes (Mjøen, 2020b). Vi har vært i kontakt med en

lokal politiker (T. Berg, personlig kommunikasjon) for å få identifisert de tre alternativene som er gjengitt i artikkelen;

- En struktur med færre skoler, sannsynlig to sentrums barneskoler, sannsynlig en ny stor skole for Alta Øst, og en ny skole i Bossekop/Komsa-området. Nedlegging av ungdomstrinnene i Tverrelvdalen, Talvik og Rafsbotn.
- En mellomløsning hvor dagens distrikts- og nærmiljøskoler videreføres, inkludert ungdomsskoletrinnene.
- En tilnærmet null-løsning der dagens struktur beholdes, men hvor 1-4 skolene bygges ut til 1-7 skoler. Kommunestyret har allerede vedtatt å jobbe mot å gjøre Kaiskuru skole om fra 1-4 til 1-7 skole.

Selv om skolestrukturen har stått stille de senere år har det skjedd ting som opplagt kan komme til å påvirke framtidig skolestruktur i Alta. Det er et faktum at elevtallet faller, og at det kun er én skole som opplever økt elevtall, og da betydelig økt elevtall. Det er Saga skole, og elevtallsøkningen knyttes til at dette området har hatt, har og fortsatt vil ha stor boligbyggeaktivitet (Mjøen, 2020c).

At elevtallet samlet går ned betyr at Alta kommune relativt sett vil få mindre uttelling i statlige overføringer. Inntektssystemet er basert på objektive kriterier, og færre elever og unge mennesker gir dårlig uttelling. På den andre siden øker antall eldre i Alta, slik situasjonen er i de fleste kommunene i landet. Enkelt sagt må pleie og omsorg få en større andel av Altas økonomiske kake, og skole/barnehage et mindre stykke (Kommunalt dokument 2, 2020, s. 3).

I budsjett og økonomiplan for 2020-23 setter rådmannen selv ord på utviklingstrekkene som han mener må medføre endrede politiske prioriteringer. Rådmannen skriver at Alta kommune, som en av få kommuner i Nord-Norge, har vekst i folketallet og et fødselsoverskudd. Likevel vil det kreve betydelige endringer i prioriteringene, på bakgrunn av de demografiske endringene som vil møte kommunen. Kommunen vil få en stor økning i antall 80 og 90 åringer, som vil etterspørre tjenester fra kommunen. Samtidig er det en markant nedgang i aldersgruppen 0 til 16 år, som medfører at kommunen vil ha for mange barnehageplasser og elevplasser de kommende årene. For budsjettåret 2020 og i økonomiplanen anbefaler rådmannen å starte en økonomisk omlegging for å møte «eldrebølgen».

Rådmannen skriver:

På grunn av lavere fødselstall de siste årene må antall barnehageplasser og elevplasser/skoler reduseres. I løpet av 10 år har Alta gått fra i snitt 300 fødsler til rundt 200/220 fødsler i året (dette er en nasjonal trend). Dette medfører redusert behov/etterspørsel etter både barnehageplasser og elevplasser.

(Kommunalt dokument 2, 2020, s. 3)

Videre forteller rådmannen konkret hvordan nedgangen i elevtall må løses for å at grunnskolen i Alta skal kunne drives effektivt slik at ressurser kan overføres for å dekke økte pleie- og omsorgsbehov som vil møte kommunen.

Etter rådmannens vurdering må kommunestyret i løpet av 2020 vedta hvordan en helhetlig skolestruktur for Alta kommune skal være i et 50 års perspektiv. Å flikke på dagens skolestruktur vil ikke være bærekraftig i et langsiktig perspektiv, og kun ha som effekt at vi pådrar oss mer gjeld uten å få noen langsiktige effekter på kommunens driftsnivå. I forhold til fremtidige investeringer ønsker rådmannen å prioritere bygging av noen (2) nye moderne skolebygg. For at dette skal være mulig må det samtidig gjøres vedtak om nedlegging av minimum 5 av dagens grunnskoler.

(Kommunalt dokument 2, 2020, s. 3)

Politikerne hadde allerede blitt oppmerksom på behovet for å gjøre noe med skolestrukturen, men da kun knyttet til skolene i sentrums-Alta (Kommunalt dokument 3, 2016). Et flertall i kommunestyret i perioden 2015-19 utredet og vedtok en ny sentrumsskole (Kommunalt dokument 4, 2016). Det ble lagt sterk vekt på utredning, og landets mest kjente konsulentfirma med skole som spesialitet, WSP Norge, ble leid inn for å gjøre en uavhengig utredning hvor plassering og størrelse var hovedproblemstilling. Det ble vedtatt å bygge en ny sentrumsskole for elever fra Komsa og Bossekop skole, som skulle saneres og legges ned (Mjøen, 2018). Flere lokaliseringalternativ ble utredet, og et sted tilbake med et

lokaliseringsvalg mellom Komsa og Bossekop (dagens skoletomter). Kommunestyret vedtok med knapt flertall å bygge skolen i Bossekop (Mjøen, 2018). Valget høsten 2019 satte imidlertid sammen et nytt kommunestyre slik at det ble flertall for å omgjøre vedtaket (Mjøen, 2019b). I dag drives både Komsa og Bossekop skole slik som tidligere.

I sine orienteringer for formannskap og kommunestyre ga WSP tydelig råd om at store skoler, som de definerte mellom 600 til 900 elever, ga de beste elevresultatene. Forklaringen, ifølge WSP, var at størrelsen ga muligheter for et bredere og sterkere fagmiljø (Kommunalt dokument 1, 2018).

3.0 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Hensikten med å synliggjøre vårt ståsted er å skape bevissthet omkring hvilken virkelighetsoppfatning, kunnskapssyn og perspektiver vi som forskere møter forskningsfeltet med.

Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2010, s. 33). Dette synet legger føringer for forskningsarbeidet, og innebærer at en har med seg et sett av antagelser og/eller et syn på verden inn i forskningen.

3.1 Det konstruktivistiske paradigmet

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted er å finne innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Her er inngangen at mennesket blir betraktet som aktivt handlende. Kunnskap blir til i en miks mellom forståelse og mening som framkommer i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21).

Forskningsprosessen vil utvikle oss som forskere, og vi vil få økt forståelse for deltakernes perspektiver. Forståelsen blir til i interaksjon med forskningsdeltakerne under datainnsamlingsprosessen. Videre bidrar analysearbeidet og fortolkning til ytterligere forståelse.

Kunnskapen er ikke statisk, men vil endres og komme fram i nye former. Tradisjonelt oppleves konstruktivistisk tradisjon som en brobygger mellom den verden personen er en del av og mennesker i samfunnet hvor han eller hun oppholder seg i. Sosialkonstruktivismen er en side av samfunnsvitenskap. Når vi forsker på menneskeskapte fenomener, vil vår subjektive oppfatning innvirke på hvordan vi oppfatter de ulike fenomenene (Ringdal, 2018, s. 248). Sluttproduktet av denne type forskning vil bidra til at kunnskap og forståelse blir til i sosiale interaksjoner (Postholm, 2010, s. 23). Dette forsterker at vår forskning beveger seg innenfor et sosialkonstruktivistisk ståsted.

Aksiologi, ontologi og epistemologi kan beskrives som tre ulike begreper som representerer et innhold. Begrepene omfatter kvalitativ forskning i tillegg til forskerens rolle i denne type

studier (Postholm, 2010, s. 33). I vår forskning vil vi nytte de samme begrepene for å begrunne egen forskning i et ontologisk, epistemologisk og aksiologisk perspektiv.

3.2 Ontologi, epistemologi og aksiologi

Termen ontologi retter fokuset mot virkeligheten, og i neste omgang hvordan vi oppfatter virkeligheten. «I kvalitativ forskning er et mål å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer» (Postholm, 2010, s. 34). I vårt arbeid, vår forskning, er det et mål å holde deltakerens perspektiv i fokus.

Det er en selvfølge, men likevel viktig å understreke at det må ligge i bunn for forskningen respekt for synspunktene og beskrivelsene som framkommer hos deltakerne i en undersøkelse. Det må også understrekes at vår virkelighetsoppfatning som forskere ikke må overprøve virkelighetsoppfatningen hos deltakerne. Dersom det framkommer at forskningsdeltakerne som deltar i prosjektet vårt har en annen oppfatning av virkeligheten enn oss selv, skal ikke vår oppfatning overstyre deltakernes. Deltakerne formidler virkelighet slik de opplever den, noe som er viktig å ha i mente. Jacobsen (2015, s. 22) definerer begrepet som «læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut». Derfor lar vi informantenes subjektive opplevelse stå sentralt underbygd av viten om at virkeligheten deres framkommer av opplevelser og erfaringer rundt deres ståsted. Intervjupersonens perspektiver vil være sentrale under hele arbeidsprosessen.

Epistemologi, kalles gjerne kunnskapssyn, og i kvalitativ forskning beskrives det som relasjonen mellom forsker og deltagere i forskningen (Postholm, 2010, s. 34). Vi oppfatter kunnskap som en konstruksjon skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Det samsvarer og forklarer også, det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet. «Kunnskapen menneskene utvikler, er ikke et bilde av virkeligheten, men en sosial konstruksjon av den» (Postholm, 2010, s. 129). Bevissthet rundt eget kunnskapssyn i arbeidet med forskningen må poengteres. I forskningsarbeidet vil vi prøve å avdekke kunnskap uten å tillegge det våre personlige tolkinger. Samtidig er vi bevisste på at kunnskapssynet vårt kontinuerlig er under påvirkning og at det underveis i prosessen kan komme til å farge forskningen. Postholm (2010, s. 34) påpeker at objektiv kunnskap ikke er målet for kvalitativ forskning. Det må være

et mål å løfte fram synspunktene og holdningene til våre valgte forskningsdeltakere. Dersom det skjer i lys av deres livsverden og deres erfaringer vil vi kunne oppnå hensikten her.

Aksiologi betegner «læren om verdier» (Postholm, 2010, s. 35). Den kvalitative forskningen stiller krav til forskeren. Et av kravene er å være bevisst egen subjektivitet og den forståelse av problemstillingen vi har i starten av forskningen. Forskeren bør på bakgrunn av dette legge fram egne meninger, sine perspektiver og holdninger. Dette mener (Postholm, 2010, s. 35) vil styrke kvaliteten på studien. Vi vil være preget av vårt verdisyn, også når vi jobber oss framover i forskningsoppgaven. Det vil påvirke vår forskning og kan farge det vi formidler i oppgaven.

Vi bak oppgaven er interessert i de valg som gjøres av Alta kommune med tanke på skolestruktur og mønster. Vi er åpne for at det kan ligge ubevisste personlige holdninger og erfaringer hos oss som kan påvirke de valg og den formidling vi foretar. Derfor ble vi tidlig enige om at det var særlig viktig med kritisk refleksjon. Gjennom refleksjon med hverandre og veileder har vi bestrebet å avdekke forhold som kan påvirke oss, mest av alt for å ha en så nøytral inngang til forskningen som mulig basert på våre observasjoner og refleksjoner.

Forfatterne bak oppgaven har en bakgrunn der skolen har vært sentral i bygda, og skolen har stått våre hjerter nær. Oppvekst med en relativt liten skole, og et nærmiljø som ikke er av de største i kommunen, har utvilsomt preget oss, uten at vi selv mener det har gitt utslag i det som framkommer i oppgaven. Samtidig synes vi det er riktig å opplyse at det er steder i oppgaven der en indirekte kilde, som har vært benyttet, er far til en av oppgavens forfattere.

Vi ønsker med vår forskning å få kastet lys over argumenter som er kommet frem i debatten om struktur om store sentraliserte skoler eller desentraliserte grendeskoler. Samtidig har det vært et håp at det som kommer fram gjennom teori og innhentning av data kan være et viktig bidrag i den pågående debatten.

Ulike undersøkelser og forskning kan være farget av forskerens/forskernes egne holdninger og meninger. Hensikten med å beskrive vårt vitenskapsteoretiske ståsted er for å objektivere vår subjektivitet, i den grad det lar seg gjøre innenfor kvalitativ forskning. At vi har hatt bevissthet rundt eget ståsted for å forebygge forutinntatthet, mener vi er en styrke som leserne av oppgaven vil oppfatte. Som nevnt har det vært viktig å synliggjøre at vi ikke har noen bastante oppfatninger knyttet til skolestruktur og skolestørrelse, men vi har gjort noen positive erfaringer ved det som kan betegnes som mellomstore skoler i Alta-sammenheng, dette

gjennom studietiden. Med mellomstore skoler i Alta-sammenheng mener vi skoler fra 100 til 300 elever.

3.3 Casestudie/fenomenologisk studie

Innenfor kvalitativ forskning skiller en hovedsakelig mellom tre ulike tilnæringer som kan benyttes for å undersøke ønskede temaer og problemstillinger (Postholm, 2010, s. 33). Disse tre er: fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Postholm (2010, s. 53-54) påpeker at det nødvendigvis ikke er klare skiller mellom de ulike tilnærningene og at de kan kombineres innenfor én og samme studie.

Vår forskning kan defineres som en kasusstudie inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010, s. 50) skildrer to ulike måter å forstå kasusstudier på. Første forståelse innebærer at en oppfatter forskningen som en studie av et kasus, og at dette kasuset studeres med utgangspunkt i en fenomenologisk eller etnografisk tilnærming. Innenfor den andre forståelsen oppfatter en derimot kasusstudier som en egen metodisk tilnærming, på lik linje med etnografiske og fenomenologiske tilnærminger. Altså benytter en kasusstudiet for å studere gitte kasus eller settinger. Vår studie er i tråd med førstnevnte forståelse.

Et kasus kan beskrives som et steds- og tidsbundet system. Kasusstudier omfatter således utforsking av et slikt bundet system (Postholm, 2010, s. 50). I vårt tilfelle dreier det seg om utforsking av skolesystemet i Alta kommune. Gjennom at vi utforsker systemet fra enkeltpersoners perspektiver og setter søkelys på deres opplevelser og refleksjoner kan studien vår sies å være inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske tilnærminger vektlegger å beskrive menneskers opplevelser og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Ved fenomenologiske studier utforsker en vanligvis fenomener eller prosesser som er avsluttet når forskningen inntreffer. Ved kasusstudier utforsker en derimot pågående prosesser eller hverdagshandlinger, slik som vi i dette tilfellet gjør. Vår studie er av den grunn en kasusstudie, men inspirert av en fenomenologisk tilnærming i form av måten vi utforsker det gitte systemet på.

4.0 Metodekapittel

Metode kan ses som en strategi for hvordan forskeren går fram for å innhente kunnskap om det studerte fenomenet. Metoden legger føringer for hvilke spørsmål som stilles og måten en innhenter informasjon på. Valg av metode avhenger av hvordan en best kan belyse en gitt problemstilling (Jacobsen, 2015, s. 141).

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for og begrunne våre valg av metode i forskningsarbeidet. Innenfor vitenskapsteori skiller en overordnet sett mellom to ulike metoder: kvantitativ og kvalitativ metode. I de påfølgende delkapitlene skal vi først gjøre rede for hvilken tilnærming vi har valgt og hvorfor vi har valgt denne, før vi videre gjør rede for utvalgsprosessen, datainnsamlingen og til sist vår analysestrategi.

4.1 Den kvalitative metode

I dette forskningsprosjektet har vi valgt en kvalitativ metode for å besvare våre forskningsspørsmål. Formålet med forskningen har vært å belyse ulike sider av skolestrukturens betydning for kvaliteten i skolen, og for Alta-skolene spesifikt.

Ettersom vi var opptatte av løfte fram og forstå enkeltpersoners perspektiver, anså vi det som mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode. I kvalitativ forskning er målet å danne seg en forståelse av deltakernes perspektiv. Forskeren forsøker å danne seg et helhetlig og komplekst bilde av det som studeres. For å oppnå denne kompleksiteten fokuserer den kvalitative forskeren på få settinger og mange nyanser (Postholm, 2010, s. 35). I dette prosjektet har vi derfor inkludert relativt få mennesker, men heller sett på hva de tenker omkring et flertall faktorer knyttet til skolestruktur. Med utgangspunkt i forskningsdeltakernes beskrivelser har vi forsøkt å danne oss et helhetlig bilde av deres perspektiver og oppfatninger. Materialet fra hver av de enkelte har vi senere forsøkt å sette sammen til et samlet meningsinnhold.

Kvalitativ metode kjennetegnes videre av et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de/det som studeres (Leseth & Tellmann, 2018, s. 14). Virkeligheten konstrueres i møtet mellom forskeren og deltakerne i studien (Postholm, 2010, s. 35-36). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 37) produseres kunnskap i samhandlingen mellom den som intervjuer og

den som blir intervjuet. De viser til at det er nødvendig å bevisst anvende denne mellommenneskelige interaksjonen som en styrke i forskningen.

Den kvalitative metoden bygger på en induktiv tilnærming. En slik tilnærming innebærer at forskeren tar hensyn til situasjonelle betingelser. Forskeren har vanligvis utformet noen forskningsspørsmål på forhånd, men er klar over at disse kan endres underveis i prosessen, og at nye forhold kan komme til å bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 36). Vi hadde på forhånd utformet to overordnede forskningsspørsmål som vi gjennom dette arbeidet har forsøkt å belyse og besvare. Videre utformet vi noen undersøkelsesspørsmål i en intervjuguide til deltakerne i prosjektet som vi mente kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene våre. Vi har imidlertid vært åpne for å gjøre eventuelle endringer eller tilføre nye forhold underveis i prosessen dersom vi anså det som nødvendig.

Det er viktig å være bevisst på at forskeren tolker ulike situasjoner med utgangspunkt i egne teorier, opplevelser og erfaringer, og at dette er med på å farge forskningen. Av denne grunnen er kvalitativ forskning aldri helt objektiv eller «verdifri» (Postholm, 2010, s. 27). Jacobsen (2015, s. 40) poengterer at det er naivt å anta at en kan studere virkeligheten uten noen forutinntatthet. Gjennom å eksplisitt gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, samt våre forventninger og antakelser før innsamling av empiri har vi forsøkt å skape bevissthet omkring hvordan vi som forskere kan komme til å påvirke og tolke innholdet i forskningen.

4.2 Utvalg

Utvalgsprosessen handler om hvordan forskeren har gått frem for å velge hvem som skal delta i den empiriske undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 44). Ved de fleste forskningsstudier er det slik at en ikke kan undersøke alle en ønsker eller alle som kunne hatt relevans for forskningen. Særlig ved kvalitative forskningsstudier er det begrenset hvor mange enheter det er overkommelig og hensiktsmessig å undersøke (Jacobsen, 2015, s. 178). En er derfor avhengig av å gjøre et avgrenset utvalg. Utvalget i kvalitative metoder er formålsstyrt. Det innebærer at utvalget gjøres basert på hensikten med undersøkelsen og hva en ønsker å finne ut. Utvalg av forskningsdeltakere er viktig for studiens troverdighet og pålitelighet (Jacobsen, 2015, s. 177).

Overordnet sett skilles det mellom to former for utvalg: tilfeldig utvalg og strategisk utvalg (Leseth & Tellmann, 2018, s. 44). I denne studien har vi gjort et strategisk utvalg av deltakere for å sikre oss at de som ble valgt ville kunne gi oss mest mulig, og best mulig, informasjon om det vi lurte på. Både Tjora (2017, s. 130) og Leseth & Tellmann (2018, s. 42) skriver at det viktigste kriteriet for valg av undersøkelsesenheter i kvalitative studier er at de vil kunne bidra med reflekterte og relevante uttalelser om det som undersøkes. Det var avgjørende for oss å velge deltakere som gjennom egne erfaringer, opplevelser og tanker kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålene våre. Deltakerne ble således ikke tilfeldig valgt, og noen gitte kriterier la grunnlaget for et strategisk utvalg. Det var et kriteriebasert strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 51).

En sentral del av utvalgsprosessen var videre å velge antall deltakere, altså størrelsen på utvalget. Før vi kunne sette et gitt antall var det viktig for oss å avgjøre hvor mange ulike roller vi ønsket å representere gjennom utvalget. Kriteriet for utvalget var at de skulle ha en sentral rolle i skolesektoren i Alta. Videre ønsket vi at det skulle være personer på ulike nivåer i sektoren, helt fra skoleeiernivå og ned til den enkelte læreren. Etter en gjennomgang av sentrale roller i skolesektoren landet vi på et ønske om å intervju kommunalleder for oppvekst og kultur, én politiker, to skoleledere og én lærer. Ved å velge personer med ulike roller/stillinger håpet vi på å belyse tema og forskningsspørsmålene fra flere synspunkter og perspektiver. Samtidig ville vi skape en viss bredde i oppgaven vår ved å velge personer på ulike nivåer. Det ønskede utvalget bestod samlet av fem personer. Med hensyn til oppgavens formål og omfang, samt vår kapasitet som forskere, mente vi at fem deltakere ville være en hensiktsmessig og formålstjenlig utvalgsstørrelse. Jacobsen (2015, s. 146) påpeker at det er hensiktsmessig å velge relativt få enheter ved bruk av individuelle intervju som datainnsamlingsmetode. Dette fordi en ved individuelle intervjuer normalt får omfattende datamengder, og at en risikerer å miste oversikten dersom en samler inn for mye informasjon. Også Postholm (2010, s. 43) bekrefter at et størrelsesspenn på mellom fem og tjue deltakere kan være tjenlig ved en fenomenologisk tilnærming, og at en ved mindre studier bør velge den laveste anbefalte mengde.

Utvalget vårt ble rekruttert via e-post. Vi benyttet hjemmesiden til de enkelte skolene i kommunen for å få en oversikt over hvilke ansatte som var tilsatt ved de ulike skolene. Det var et strategisk valg at vi ønsket å rekruttere skoleledere (rektorer) og lærere, men akkurat hvilke rektorer og hvilken lærer som ble valgt var noe mer tilfeldig. Eneste kriteriet var at vi ønsket at de to rektorene skulle jobbe på forskjellige skoler. Videre fant vi en politiker som

gjennom mediebildet har uttrykt interesse og engasjement i debatten omkring skolestrukturen i Alta. Ettersom det kun er én kommunalleder for oppvekst og kultur i Alta var det gitt hvem valget falt på her. Etter å ha avgjort hvem vi ønsket å inkludere i forskningen sendte vi en e-post til hver enkelt med forespørsel om å delta i prosjektet vårt. Vi anser oss svært heldige som raskt fikk positive tilbakemeldinger fra samtlige av de kontaktede.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Målet med studien er å få en helhetlig forståelse og et nyansert bilde av hvordan fagpersoner innen Alta-skolen, det være seg lærere og skoleleder, samt administrativt leder (oppvekstsjef) og skolepolitikere, vurderer ulike måter å organisere skolen på. Hensikten med forskningen er å forsøke å fange opp forskningsdeltakernes perspektiver og erfaringer. Vi ønsker i denne forskningen å belyse forskningsspørsmålene gjennom kvalitative forskningsintervju. Tjora (2017, s. 104) viser til at intervju brukes ofte som datainnsamlingsstrategi i kvalitativ forskning. Utgangspunktet for kvalitative forskningsintervju er samtalen. Formålet er å skaffe seg en rik og grundig beskrivelse av et fenomen eller en hendelse med utgangspunkt i informantenes ståsted.

Ved kvalitativ forskningstilnærming er hovedmålet å få tak i nyanserte beskrivelser av den situasjonen intervjudeltakeren befinner seg i (Dalland, 2012, s. 153). Sett i forhold til vår studie ønsker vi å få fram perspektiv på hvordan personer med ulikt ståsted i Alta-skolen oppfatter skolen gjennom egne erfaringer og det de har observert. Det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr som er det kvalitative intervjuets styrke (Dalland, 2012, s. 156).

Postholm (2010, s. 69) viser til tre ulike former for forskningsintervju: det strukturerte, det halvstrukturerte og det ustrukturerte intervjuet. I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å benytte halvstrukturerte intervju. Det har til formål å innhente beskrivelser av intervjudeltakerens perspektiver på et bestemt fenomen, eller situasjon (Postholm, 2010, s. 72).

Halvstrukturerte, eller semistrukturerte intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79), innebærer at man har en intervjuguide som utgangspunkt, men at denne ikke følges slavisk. Vi bruker intervjuguiden med stor grad av fleksibilitet. Som intervjuere er vi åpne for informantens ønsker, og bruker guiden for å holde struktur i samtalen. I tillegg vil guiden

fungere som en sikkerhet for at våre forskningsspørsmål skal bli besvart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). En slik intervjustrategi gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og spørsmål som ikke kunne planlegges på forhånd. Ved en slik strategi vil vi sikre utfyllende svar og avklaringer underveis i intervjuet.

Aktiv lytting vil være viktig. I det forutsettes det at intervjueren følger godt med på det som blir sagt, og følger opp med oppfølgingsspørsmål som utfordrer deltakerne til å gi en mest mulig dekkende beskrivelse i sine svar (Dalland, 2012, s. 156). Skal intervjuet gi forventet resultat er det nødvendig at intervjueren møter deltakerne med en holdning preget av åpenhet over temaet som utforskes.

I teoretisk behandling av intervju går det fram at halvstrukturerte intervju øker sjansen for presise og utfyllende svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Bruk av halvstrukturerte intervju kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2006, s. 138). I vår studie ønsket vi en viss struktur i intervjuet for å komme innom forhåndsbestemte temaer. Dette gjør det enklere å kunne sammenlikne svarene fra våre informanter. Derfor falt valget på semistrukturerte intervju.

Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Vi utformet en intervjuguide i forkant av intervjuene for å ha et hjelpemiddel for å holde fokus på det som utforskes. Intervjuguiden skal fungere som et verktøy for å lede oss gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 166). Utvelgelsen av spørsmål i intervjuguiden ble basert på et mål om at fenomenet, eller temaet, vi forsket på skulle bli belyst fra ulike perspektiver og vinkler. I det kvalitative intervjuet skal intervjuguiden ta hensyn til det kvalitative intervjuets to dimensjoner: den teoretiske, relevansen for forskningsprosjektets problemstilling, og den dynamiske. Det vil i praksis si å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 40-55).

Under utarbeidelse av intervjuguiden brukte vi tid på hvordan vi ønsket å bygge opp intervjuet. Vår intervjuguide (vedlegg 1) ble i forkant av intervjuene sendt ut per epost til forskningsdeltakerne. Dette bidro til at de kunne reflektere over temaet på forhånd, og de mer konkrete spørsmålene. Gevinsten var mer fylldige beskrivelser i besvarelsene. I forberedelsene til intervjuet utformet vi også et skriv om informert samtykke. Her ble forskningsdeltakerne informert om hva det innebærer å delta. De fikk opplysninger om tema, og at dette ble gjort som en del av en masteroppgave i forbindelse med lærerutdanningen vår. Vi hadde som

utgangspunkt at alle forskningsdeltakerne har krav på anonymitet, der dette er praktisk mulig. Der dette ikke var praktisk mulig ble også den enkelte deltaker gjort kjent med at vedkommende ville være en åpen kilde. Vi informerte om at den ene intervjupersonen, som var plukket ut på grunn av hennes posisjon i forvaltningen, kunne bli identifisert ved at vi oppga stillingsbeskrivelse. Denne deltakeren signerte også på at vedkommende godkjente dette. Vi fikk også en skriftlig bekreftelse fra øvrige informanter at informasjonen knyttet til behandlingen av intervjuet var forstått og akseptert. Alle deltakerne fikk også tidlig informasjon om at de ville ha en mulighet til å trekke sitt bidrag fra vår forskning når som helst og avslutte intervjuet. Vi ga de også en tidsramme for intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80).

I informasjonen som ble forelagt forskningsdeltakerne ble alle sider ved intervjuet, også praktisk, forelagt den enkelte som godkjente dette ved signering. I startfasen av hvert intervju som ble gitt forklarte vi også hvorfor intervjuet måtte tas opp på bånd, og at det ville bli slettet etter at opptaket var transkribert. Tjora (2017, s. 166) viser til at bruk av lydopptak bidrar til god kommunikasjon og flyt i samtalen. Videre peker Tjora på at bruk av lydopptak gjør at intervjueren(e) kan konsentrere seg om samtalen med informanten, og dermed stille oppfølgingsspørsmål der det er behov for konkretisering eller utdypning.

Vi tok et valg om å ikke ta notater underveis, noe vi mente ville oppleves av forskningsdeltakeren som at vi var til stede i intervjuet, både for at vi bedre kunne stille oppfølgingsspørsmål og gjennom kroppsspråk signalisere interesse for det deltakeren fortalte.

Vi valgte en intervjustruktur i tre deler; oppvarmingsspørsmål, introduksjonsspørsmål, og nøkkelspørsmål. I intervjuets oppstart var målet å sikre oss at den informasjonen vi hadde gitt på forhånd var forstått korrekt. Dermed bidro vi til en felles forståelse av hensikten med intervjuet (Dalland, 2012, s. 169). I og med at våre forskningsspørsmål har vært og er en del av en følelsesladet debatt i lokalsamfunnet fant vi det viktig å gi forskningsdeltakeren en klar forståelse av at vi ikke hadde som formål å bedømme eller vurdere deres svar. I praksis at vi personlig ikke framsto med noen oppfatning eller holdning til temaet. Vi merker oss at Postholm & Jacobsen (2018, s. 266) skriver at forskningsdeltakerne vil kunne oppleve spørsmål som truende og provoserende, og det ble dermed viktig for oss å framstå som søkende og ikke konkluderende.

Under oppvarmingsspørsmålene stilte vi noen få konkrete spørsmål knyttet til bakgrunnsinformasjon. Svarene var ikke viktige for oss, men spørsmålene hadde betydning for atmosfæren under intervjusekvensen. Det er i denne første fasen forskeren etablerer en relasjon og et tillitsforhold til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

Videre utvikling av intervjuet ble gjennomført i tråd med intervjuguiden, slik at de bidro til å få opplyst spørsmålene som var plukket ut på forhånd. At vi hadde gitt oss selv gode vilkår for å kunne stille oppfølgingsspørsmål bidro til at informanten gikk i dybden med sine svar, og relaterte dette til egne observasjoner og erfaringer. Hensikten med spørsmålene var å gi oss nødvendig informasjon for å bidra til å svare på problemstillingene som er stilt i vår oppgave.

Vi avsluttet intervjuene likt; med å takke informanten for deltakelse og engasjement. Samtidig ble deltakeren informert om at de ville få lese utkastet av oppgaven, og hvordan deres bidrag (intervju) er kommet til syne i oppgaven. Ved dette vil de få muligheten til å korrigere vår gjengivelse dersom de opplevde at noe ikke er oppfattet korrekt av oss som oppgaveskrivere.

Bruk av intervju er en helt ny erfaring for oss bak oppgaven. Vi har derfor gjort en god del undersøkelser for å kunne få mest mulig ut av intervjuene, og dermed kunne få ut informasjon og på enklest mulig måte kunne bruke den i oppgaven. I tråd med det Postholm (2010, s. 82-83) skriver om kvalitativt intervju er det lurt å trene på intervjusituasjonen. Vi foretok derfor to testintervju med tilfeldig utvalgte med tilknytning til skolen. Dette ga oss trygghet i intervjusituasjonen, samt at vi fikk testet ut at spørsmålene våre var åpne og inviterte informantene til utfyllende svar.

I våre forberedelser til intervjuene diskuterte vi hvordan vi kunne skape en mest mulig avslappet og trygg atmosfære. Vi ga derfor informantene selv mulighet til å bestemme hvor og når intervjuene skulle gjennomføres, noe vi forhåndskonkluderte med ville være med å bidra til en avslappet og trygg setting for intervjuene (Tjora, 2017, s. 104). På forhånd hadde vi informert om at tidsrammen for intervjuene ville være fra 30 minutter til rundt én time.

4.4 Analysestrategi

I dette underkapitlet vil vi gjøre rede for hvilken analysestrategi vi har benyttet i forskningen og videre hvordan vi har gått fram for å analysere det innsamlede datamaterialet.

Vi valgte å benytte det Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018, s. 283) beskriver som tematisk analyse. Tematisk analyse er en analyseprosess fordelt over fire steg: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering.

Forberedelse

Første steget i en tematisk analyse er forberedelsesfasen. Denne fasen av analyseringsprosessen består i å samle inn det empiriske datamaterialet en behøver, og videre skaffe seg oversikt over materialet (Johannessen et al., 2018, s. 283).

Datainnsamlingsprosessen vår har vi beskrevet mer inngående i et annet delkapittel, denne delen vil derfor omhandle hvordan vi skaffet oversikt over materialet i etterkant av innsamlingen. For å skaffe oversikt over materialet vårt startet vi med å transkribere lydopptakene vi satt igjen med etter gjennomføring av intervjuene. Vi hadde i underkant av tre timer med lydopptak samlet fra alle forskningsdeltakerne. Transkripsjon av lydopptakene ble gjort kort tid etter gjennomføring av intervjuene, slik at intervjusituasjonene skulle være friskt i minne. Vi valgte også bevisst å transkribere etter hvert enkelt intervju, før gjennomføring av nye intervjuer, slik at vi ikke skulle risikere å blande tanker og minner fra de ulike intervjusituasjonene under transkripsjonen. Transkripsjonene var tidkrevende og omfattende, og resulterte i svært mange sider med skrevet tekst. Muntlig tale kan fremstå noe usammenhengende og gjentakende når det skrives ned, og dette kan være en utfordring i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi var opptatte av å skrive ned ordrett alt deltakerne sa. Dette gjorde vi for å sikre at vi verken bevisst eller ubevisst skulle ekskludere noe av datamaterialet under denne delen av analysen. Jacobsen (2015, s. 201) påpeker at det mest optimale er å skrive intervjuer i sin helhet, da det vil lette det videre analysearbeidet. Det tillater forskeren å gå enklere frem og tilbake i samtalematerialet. Vi opplevde det berikende å være to i transkripsjonsprosessen da det tillot at vi kunne dele tanker og refleksjoner underveis i prosessen. Transkripsjonene våre danner grunnlaget for det videre analysearbeidet (Jacobsen, 2015, s. 203).

Koding

Andre steg i prosessen er koding av datamaterialet. I denne delen av analysearbeidet er hensikten å skape oversikt og innsikt i det transkriberte materialet. Johannessen et al. (2018, s. 284) beskriver koding som en prosess der en retter blikket mot, og setter ord på, viktige poeng i datamaterialet.

I tillegg til den firetrinnsmodellen Johannesen et al. (2018) presenterer, benyttet vi stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden) som inspirasjon i analysearbeidet vårt. Vi ønsker imidlertid å understreke at vi ikke har fulgt SDI-metoden slavisk, men benyttet den som et supplement og inspirasjonskilde i arbeidet vårt. Innenfor SDI-metoden hevder Tjora (2017, s. 197) at har tre overordnede mål: (1) å trekke ut essensen i materialet, (2) redusere materialets omfang og (3) legge til rette for idégenerering med utgangspunkt i materialet. Videre vektlegger SDI-metoden en induktiv, empirinær tilnærming til materialet (Tjora, 2017, s. 197). Målet ved en slik tilnærming er å redusere vår påvirkning i kodingen av materialet. Dette gjøres ved at en forholder seg til kun ett nivå av koder og forsøker å benytte begreper som allerede eksisterer i materialet. Ved å benytte begreper som ligger i datamaterialet sikrer en at kodene utvikles fra data og ikke teori (Tjora, 2017, s. 198).

Vi startet med å trekke ut essensen i empirien vår. Dette gjorde vi gjennom å markere viktige poenger og uttalelser i det transkriberte datamaterialet. Vi skrev ut transkripsjonene på papir da vi følte det ga oss større nærhet til materialet. På høyre side av utskriftene hadde vi en bred marg hvor vi hadde mulighet å notere koder i form av sentrale begreper/uttalelser. I tillegg skrev vi ned egne refleksjoner og tanker vi gjorde oss underveis. Vi gikk grundig gjennom hver enkelt transkripsjon for å merke oss det som kunne bidra til å belyse forskningsspørsmålene. I koding av datamaterialet påpeker Johannesen et al. (2018, s. 285) at det er nødvendig å stille seg kritisk til den empirien en har samlet inn for å kunne avgjøre hva som er viktig. Denne delen av prosessen er sentral for å kunne besvare våre forskningsspørsmål.

Ved å trekke ut essensen i materialet vårt ble samtidig datamengden redusert ettersom det vi ikke anså som relevant for å besvare forskningsspørsmålene ble utelatt. Etter at kodingen av første transkripsjon var fullført benyttet vi de opprettede kodene i arbeidet med de resterende transkripsjonene, og la til ytterligere koder der det var nødvendig.

Etter at alle transkripsjonene var gjennomgått og kodet, gikk vi videre til det Tjora (2017, s. 207) beskriver som kodegruppering. Dette steget innebærer å gruppere koder som har tematisk sammenheng og samtidig fase ut koder som viser seg å være irrelevante. Kodegruppene en oppretter utgjør normalt utgangspunkt for de temaene/kategoriene en ender opp med i analysen. For vår del fungerte kodegruppene som et forarbeid til det Johannesen et al. (2018, s. 301) beskriver som kategorisering. Dette beskriver vi mer inngående i det kommende avsnittet.

Kategorisering

Koding av datamaterialet er gjort som steg to. Det tredje steget i analyseringsprosessen er kategorisering. I dette steget er vi over på å sortere data i overordnede kategorier, dette for å kunne besvare forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 301). Innenfor tematisk analyse er jobben med kategorisering å sortere kodene som har flere like elementer under ulike temaer.

Ikke uventet oppdaget vi i arbeidet med kategoriseringen at flere av kodene hadde fellestrekk og kunne plasseres inn under samme kategori. Skal valget av tema være effektivt, må de enkelte valgte tema bidra til å belyse problemstillingen. Som vi ser blir identifisering, det vil si navnsettingen på de ulike kategoriene viktig. Det vi døpte de ulike kategoriene måtte både belyse det kodene hadde til felles, samtidig må leseren se kodene i sammenheng med masteravhandlingens forskningsspørsmål og tema. I og med at vi var to forskere som jobbet sammen ble idétilfanget større ved at vi tidvis arbeidet hver for oss, og senere hadde felles diskusjoner og innspill til det vi hadde kommet fram til.

Sammen utformet vi et tankekart som ga et fyldig oversiktsbilde over tema og kategorier. I fellesøktene kom det fram at vi hadde mange felles kategorier og lik tenkning, men også at vi hadde unike forslag. Vi diskuterte og argumenterte, noe som gjorde at vi kunne forkaste enkelte forslag og tilpasse og utvikle andre. Sluttresultatet ble samlet i et nytt tankekart med gjennomarbeidede kategorier.

Rapportering

I steg fire i analysen vil vi rapportere våre funn. Johannessen et al, (2018, s. 305) legger til at det i denne delen handler om å studere våre resultater på et dypere og mer teoretisk nivå. I løpet av kodings- og kategoriseringsprosessen har vi identifisert kategorier som kan anvendes for hele datamaterialet.

Det samlede arbeidet med analyser og tolkninger i forskningsprosessen har vært betydelig. Analyseprosessen er krevende, og innebærer at helhet blir fragmentert for senere å bli analysert (Postholm, 2010, s. 105). Resultatet i vår forskning er at enkeltelement vi har analysert vil bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse.

I dette steget ligger utfordringen i å utarbeide en skriftlig fremstilling av de funnene som er gjort. Etter å ha presentert funnene våre, drøfter vi disse. Det skjer med bakgrunn i

avhandlingen, og det teoretiske rammeverket vi har beskrevet i kapittel 2. Her vil innhentede materiale være viktige bidrag til videre analyse og mulige konklusjoner.

5.0 Forskningens kvalitet og etiske betraktninger

I etterkant av å ha gjennomført en undersøkelse bør forskeren ta opp metodespørsmålet til ny drøfting (Dalland, 2012, s. 115). Når en snakker om metode i forkant av undersøkelser er en gjerne mest opptatt av å redegjøre for prosessen og drøfte omkring hvordan en tenker at det kommer til å gå. I etterkant av undersøkelsen bør en stille seg kritisk til hvorvidt metoden fungerte etter hensikten og om den bidro til å besvare problemstillingen (Dalland, 2012, s. 115). Gjennom å stille seg kritisk til metoden og de resultater forskningen har gitt, gir en både seg selv og leseren mulighet til å vurdere forskningens kvalitet. For å få til dette må en være åpen om alle steg i forskningsprosessen. Det må synliggjøres for leseren hvilke valg som er tatt, hvilke begrunnelser som ligger bak og ikke minst en klargjøring av vår forforståelse som forskere.

I dette kapitlet vil vi vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet vårt med utgangspunkt i etiske betraktninger og begrepene validitet og reliabilitet. All data som samles inn gjennom undersøkelser bør ifølge Jacobsen (2015, s. 16) tilfredsstillende to kvalitetskrav:

1. Datamaterialet må være gyldig og relevant (valid).
2. Datamaterialet må være pålitelig og troverdig (reliabel).

Å vurdere validiteten og reliabiliteten til datamaterialet en har samlet inn er altså sentralt for å kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet. I tillegg bør etiske prinsipper være sentralt og gjennomgående i hele forskningen. Postholm (2010, s. 142) hevder at god forskning og etiske prinsipper går hånd i hånd.

5.1 Validitet

Validitet handler hovedsakelig om hvor gyldig og relevant den forskningen en har gjort er. Innenfor vitenskapelig metode er det vanlig å skille mellom to overordnede former for gyldighet: intern gyldighet og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 17).

Intern gyldighet

Intern gyldighet handler om hvorvidt de funn og konklusjoner en har gjort gjennom forskningen faktisk er riktige og i samsvar med den virkeligheten en har studert (Jacobsen, 2015, s. 228).

Sentrale spørsmål er om datamaterialet gir tilstrekkelig dekning til de konklusjoner som blir trukket? Får svar på det som blir spurt om? For å vurdere dette må en se på forholdet mellom forskningsspørsmålene og det som har blitt undersøkt (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Dette innebærer først å stille seg kritisk til hvor datamaterialet er hentet fra og videre hvordan materialet er hentet inn. I vårt tilfelle gjelder det hvilke forskningsdeltakere vi har valgt og hvilke spørsmål de ble stilt.

Forskningsdeltakerne kan anses som kilder til de dataene en samler inn og det er viktig å stille seg kritisk til om de kildene en har brukt var relevante kilder å benytte (Jacobsen, 2015, s. 229). Vi opplever selv at de personene vi benyttet som kilder under datainnsamlingen var gode kilder, som bidro til å gi oss reflekterte og relevante uttalelser knyttet til våre forskningsspørsmål. Et mål er å belyse ulike forhold knyttet til skolestrukturen i Altasamfunnet, og ved å velge personer med tilknytning til skolesektoren sikret vi at de kunne uttale seg om de forholdene vi ønsket svar på. Videre var det en forutsetning at de spørsmålene som ble stilt var velformulerte og bidro til å belyse problemstillingen (Dalland, 2012, s. 120). Vår oppfatning etter å ha gjennomført både prøveintervjuer og de reelle intervjuene er at spørsmålene fungerte etter sin hensikt og gav oss svar på det vi lurte på. De bidro til å frembringe refleksjoner og uttalelser knyttet til forskningsspørsmålene. Intervjuene gav oss således mye data å arbeide med i analyseprosessen.

Det er videre en sentral del av valideringsprosessen å stille seg kritisk til om forskningsdeltakerne har avgitt riktig og sann informasjon. Jacobsen (2015, s. 228) presenterer denne valideringsprosessen som en relasjon mellom tre nivåer: virkeligheten → forskningsdeltaker/data → forsker/funn. Første nivå dreier seg om forskningsdeltakerne har avgitt en sann beskrivelse av virkeligheten. Nivå to er knyttet til hvorvidt forskerens gjengivelse og tolkning av den mottatte data er korrekt. Tredje, og siste nivå, handler om de funn og konklusjoner som blir trukket er i samsvar med en virkelighet.

Dersom vi ser til første nivå, var det for vår del ingen rette eller gale svar på spørsmålene vi stilte forskningsdeltakerne. Vi var kun ute etter deres erfaringer og refleksjoner knyttet til ulike forhold ved skolestruktur, og har ingen grunn til å anta at forskningsdeltakerne ikke skulle avgi sanne beskrivelser. Det er imidlertid slik at denne antakelsen baserer seg på tillit til de som deltok, og vi kan selvsagt ikke påstå at de har avgitt ærlige beskrivelser. Det er også slik at forskningsdeltakerne kan ha blitt påvirket av intervjusituasjonen og valgt å avgi svar de tror vi som forskere kan ha ønsket å høre.

Samtlige forskningsdeltakere fikk i etterkant av vårt arbeid med å transkribere, tolke og analysere datamaterialet, anledning til å bekrefte vår forståelse av deres uttalelser. De fikk en svarfrist på syv dager til å komme med eventuelle tilbakemeldinger. Dette gjorde vi for å sikre at vi i tolknings- og analysearbeidet hadde forstått deltakerne korrekt, og for å eventuelt oppklare dersom vi hadde mistolket deres uttalelser med bakgrunn i vårt teoretiske ståsted. Postholm og Jacobsen (2018, s. 230) omtaler dette som deltakervalidering, og hevder at det er vesentlig at forskningsdeltakerne kjenner seg igjen i det som blir sagt. Dette kan ses i tråd med det Jacobsen (2015, s. 228) beskriver som nivå to i valideringsprosessen.

Tredje nivå handler som nevnt om de funn og konklusjoner som er gjort er i samsvar med den virkeligheten en har studert. I vårt tilfelle dreier det seg om den virkeligheten forskningsdeltakerne opplever. Vi har forsøkt etter beste evne å gjengi deres beskrivelser og refleksjoner på en mest mulig virkelighetsnær måte. Dette forsøkte vi blant annet gjennom deltakervalideringen nevnt ovenfor. Videre har vi forsøkt å tydelige skille mellom hva som er deres uttalelser og hva som er våre tolkninger.

Tjora (2017, s. 234) skriver at forskningens gyldighet styrkes gjennom å synliggjøre hvordan forskningen praktiseres. Ved å redegjøre for våre valg i forskningsarbeidet og prosessen som helhet gir vi leseren mulighet til å stille seg kritisk til forskningens relevans og presisjon. For å få til dette må en være åpen om alle steg i forskningsprosessen. Det må synliggjøres for leseren hvilke valg som er tatt, hvilke begrunnelser som ligger bak og ikke minst vår forforståelse som forskere. Tjora (2017) og Olsen (2003) beskriver dette som transparens. Denne åpenheten har vi forsøkt å ivareta gjennom å gjøre rede for og begrunne vårt metodiske rammeverk, og videre ved å beskrive prosessgangen i arbeidet. I forkant av metodekapitlet presenterer vi vårt vitenskapsteoretiske ståsted og drøfter omkring hvordan vårt ståsted, våre erfaringer og opplevelser kan komme til å påvirke forskningsarbeidet vårt.

Ekstern gyldighet

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt forskningen som er gjort er gyldig og relevant utover det spesifikke området, sammenhengen og/eller tidsrommet den er gjort i. Dette betegnes gjerne som overførbarhet (Jacobsen, 2015, s. 237). Det dreier seg altså om de funn og resultater vi har gjort kan overføres til å gjelde også i andre sammenhenger. For å vurdere den eksterne gyldigheten i forskningen vår må vi i følge Leseth og Tellmann (2018, s. 18) gi rikelig med informasjon omkring konteksten til studiens datamateriale. Med utgangspunkt i

studiens kontekst kan en vurdere om den har overførbarhet til andre kontekster. Vår studie er relativt liten i omfang, både i form av tid og antall forskningsdeltakere. Videre har forskningen vår en noe lokal vinkling, til tross for at den i tillegg bygger på aktuell teori og forskning. Målet med studien vår har ikke vært å trekke generelle slutninger og gjøre generaliseringer, men å undersøke oppfatninger og refleksjoner knyttet til gitte forhold i skolestrukturen, og da spesielt for Altasamfunnet. Dette begrenser den eksterne gyldigheten noe, men vi er likevel av den oppfatning at våre resultater til en viss grad kan ha overføringsverdi til andre kontekster, og da særlig for områder hvor endringer i skolestrukturen er aktuelt. Samtidig kan den også gi et innblikk i ulike forhold knyttet til strukturering av skolen og betydningen av skolestørrelse. Gjennom å sikre transparens og tykke beskrivelser i forskningsprosessen vår, gir vi imidlertid den enkelte leseren mulighet til å selv vurdere hvorvidt forskningen kan være gyldig og overførbar til deres kontekst (Tjora 2017, s. 234).

Dersom forskningen vår hadde vært gjennomført innenfor en større kontekst, både i form av tid, område og antall forskningsdeltakere, ville den eksterne gyldigheten trolig vært styrket.

5.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning kan forklares med påliteligheten i en studie. Spørsmålet er ikke om de bak studien har tillit til det som framkommer, men om andre kan stole på forskningen som er gjort. Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som nyttes, måten de er samlet inn på og hvordan innsamlede data bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) peker på at kvalitativ forskning er knyttet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Det må reflekteres over om egen påvirkning, om hvordan forskningsprosessen er gjort synlig slik at andre kan reflektere over den. For å styrke forskningsprosjektets pålitelighet har vi synliggjort utfordringene i reliabiliteten i oppgaven, og hvordan vi har styrket troverdigheten. I prosjektet gir vi blant annet en beskrivelse av metoder for innsamling av data. Redegjørelsen av vårt vitenskapsteoretiske ståsted vil også komme vår forsknings pålitelighet til gode. Vi har lagt vekt på å være presis i beskrivelsene for å styrke resultatenes pålitelighet.

Når en del av vår oppgave baserer seg på intervju ser vi at det kan reises spørsmål om selve intervjuet kan være en feilkilde. Har deltakeren oppfattet spørsmålene våre riktig? Har vår utvelgelse av intervjuet gitt et korrekt bilde? (Dalland, 2012, s. 120) For å imøtekomme og kvalitetssikre denne delen av oppgaven gjennomførte vi to prøveintervju hvor vi brukte ovenforstående spørsmål i vår evaluering, og at vi foretok justeringer inn mot de utplukkede.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 227) vil det være relevant i forhold til en diskusjon om pålitelighet være om det som ble sagt under intervjuene er registrert korrekt. Nettopp for å styrke forskningsprosjektets pålitelighet valgte vi å benytte lydopptak. Dermed kunne vi sikre at de sitatene som ble presentert i analyse- og drøftingsdelen var korrekte gjengivelser uten nyanser og feil. Postholm & Jacobsen (2018, s. 227) støtter en slik registrering av informasjon. Dette begrunnes med at den menneskelige hukommelsen ikke alltid makter å lagre store mengder med detaljert informasjon. En annen fordel ved å benytte lydopptak er muligheten for å kunne sitere ordrett i drøftingsdelen av oppgaven. Dermed vil det uten muligheter for misforståelser gå klart fram hva som er forskningsdeltakernes utsagn, og hva som er våre egne analyser og tolkninger (Tjora, 2017, s. 205).

Det har derfor vært viktig for oss å ikke utelukkende velge sitater som stemmer overens med vår forforståelse. Samtidig må det understrekes at det er vi som har valgt ut hvilke uttalelser som blir vektlagt i analyse- og drøftingsdelen. Derfor har vi vært bevisst på å dra fram sitatene som kan belyse forskningsspørsmålene vi har valgt å undersøke. Dette har vi tidvis opplevd som utfordrende. Det kan skyldes at vi i begynnelsen av forskningsprosessen valgte å sette oss inn i historisk utvikling, og relevant litteratur og forskning knyttet til oppgavens forskningsspørsmål. Bakgrunnen var å få gjort intervjuene mest hensiktsmessig. En svakhet ved dette er likevel at det kan medføre at vi tar med oss mange forutinntattheter inn i forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s. 204).

Et annet sentralt spørsmål i vurderingen av forskningens pålitelighet er knyttet til relasjonen mellom forskningsdeltakerne og forskerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Vi gjorde et strategisk utvalg. Vi søkte personer som hadde erfaringer lokalt knyttet til skolen og skolestruktur. Utvelgelsen ble også for å få innspill fra et bredest mulig spekter av posisjoner i Alta-skolen. I utvelgelseskriteriene lå det ingen forutinntatt formening av hvilke holdninger de ville gi uttrykk for gjennom intervjuene, og det viktigste var å få representert ulike ståsted gjennom stillinger og posisjoner. Vi hadde ingen personlige relasjoner til noen av

forskningsdeltakerne, og nær alle var mer eller mindre ukjent i den grad at vi ikke hadde truffet dem tidligere.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 15) bringer også inn pålitelighet ved å stille spørsmål om en annen forsker på et senere tidspunkt ville kommet fram til tilsvarende resultater, når samme metode nyttes. Det vil si at lik metode vil medføre stor grad av likhet i resultat. Vårt svar er at det er gjort lite forskning på de samme spørsmålene vi stiller. Vi mener at med å gå i dybden på svært konkrete problemstillinger i vår forskning vil gi rike beskrivelser av ulike perspektiver. Vår forskning er definert geografisk til Alta kommune. Det er trolig at dersom samme metode hadde blitt nyttet i en forskning med samme type spørsmål i andre kommuner, kunne resultatet ha avveket fra de konklusjoner vi har trukket. Samtidig er vi sterk i troen på at funnene vi har gjort også, i alle fall deler av, kan overføres til andre kommuner.

Innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2017, s. 235). Dette gjelder også for vår del, noe kan svekke oppgavens pålitelighet. Vi er innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan oppfylles. Det er viktig for oss å få fram at vi ikke har hatt sterke meninger, eller forutinntatte oppfatninger om temaet, men tvert om vært åpen for at arbeidet med oppgaven kunne gi oss en dypere forståelse av hva som vil være en god skolestruktur for Alta kommune.

5.3 Etske betraktninger og dilemmaer

I denne oppgaven, som i andre, er også etikk og ansvar noe det er nødvendig å ha et bevisst forhold til. I vår forskning har det etiske ansvaret som påhviler oss blitt et viktig grunnlag for innsamling av data, også datainnsamling gjennom intervju. Det inkluderer at vi har hatt som mål at oppgaven skal framstå redelig og nøyaktig i framlegget av datamateriale (Thagaard, 2018, s. 24).

Går vi til Postholm (2010, s. 142) framholdes det at forskning og etiske prinsipper bør følge hverandre gjennom hele forskningsstudiet. For vår del ble dette fokusert på allerede i forberedelsene til datainnsamlingen, og har blitt fulgt kontinuerlig opp til forskningsutkastet har framstått som ferdig tekst. Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) identifiserer tre grunnleggende krav som et utgangspunkt for forskningsetikk i Norge. Det er informert samtykke, krav på å bli korrekt gjengitt og krav på privatliv. Ved å forholde oss til kravene

oppnår vi det Tjora (2017, s. 46) har fokus på; tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege forholdet mellom forsker og deltager.

Det er også utformet retningslinjer av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (Postholm, 2010, s. 152). De av kravene som har vært relevante for oss har vi fulgt opp. Vår måte å følge opp kravene har vært å informere om hva det vil si å delta i forskningsprosjektet og målet med forskningen, hva vi ville undersøke (vedlegg 2 og 3). Hver enkelt deltaker har gitt sitt skriftlige samtykke til å delta under de forutsetningene vi presenterte. Samtidig opplyste vi at de uavhengig av tidspunkt i prosessen hadde mulighet å trekke seg, eller be om at deler av intervjuet slettes. For å kvalitetssikre forskningsdeltakernes uttalelser og opplysninger ble de forelagt et sammendrag slik at de kunne korrigere, eventuelt oppklare misforståelser.

Utgangspunktet for intervjuene har vært anonymitet. Ønsket fra vår side om å gi anonymitet har imidlertid for en av forskningsdeltakerne rent praktisk ikke latt seg gjøre. Dette gjelder kommunalleder og oppvekstsjefen som har bidratt til intervju. Uten å plassere intervjudeltakeren i det kommunale systemet, ville hennes budskap og informasjon ikke bidra til å belyse forskningen vår. Vedkommende uttrykte heller ikke noe ønske om anonymitet, og det framkommer heller ingen personlige opplysninger eller uttalelser i intervjuet som er kontroversielt i hennes organisasjon. Vi viser til Tjora (2017, s. 175) som peker på at forskningsetikk har et klart krav om at informanten ikke skal komme til skade. Øvrige deltakere i vår forskning er blitt anonymisert, og har alle fått samme mulighet til å kvalitetssikre sin versjon. Samtidig har vi ønsket å gi alle deltakerne trygghet for at anonymiseringen fungerer i oppgaven, og har derfor gitt dem mulighet til å lese gjennom utdragene av oppgaven hvor de bidrar.

Vi har i forkant av datainnsamlingen søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til å gjennomføre forskningen, og konkret intervjuene som var beskrevet. I tillegg har vi fått tillatelse fra NSD til å nytte lydopptak. Etter å ha fullført forskningen slettet vi lydopptakene. Dette for å forsikre oss og deltakerne om at lydopptakene ikke ble brukt utenfor det oppgitte formålet. Søknaden ble godkjent 08.03.2021 (vedlegg 4).

Vi har selvsagt forholdt oss til nedfelte etiske retningslinjer slik de er utformet teoretisk. Disse vil være en rettesnor, men det viktigste for å sikre forskningens etiske kvalitet er at vi som forskere opptrer ærlig og viser redelighet og respekt for de som har medvirket.

6.0 Presentasjon av empiri - Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven skal vi presentere empirien vår, samt analysere og drøfte omkring de funn vi har gjort. Gjennom analyse av det innsamlede materialet kom vi fram til fire overordnede kategorier som vi mente var dekkende og hensiktsmessige for innholdet vårt. Disse fire er: fagmiljø, aktører i skolen, nærmiljø og organisering av skolen.

I presentasjon av forskningsdeltakernes uttalelser vil vi referere til de enkelte deltakerne i henhold til deres tittel, derav: oppvekstsjef, politiker, lærer, skoleleder 1 og skoleleder 2. Etersom vi intervjuet to skoleledere har vi valgt å navngi disse som skoleleder 1 og skoleleder 2 for å kunne skille mellom de to deltakerne. Alle deltakerne vil bli referert til som «hun» i materialet vårt for å unngå at vi avdekker deltakernes kjønn. Dette som et ledd i å bevare deltakernes anonymitet. Vi vil imidlertid påpeke at utvalget består av både hun- og hankjønn.

6.1 Fagmiljø

Fagmiljø er en av kategoriene vi kom fram til i analysearbeidet, og vi definerte to tilhørende koder: «Utdanning og kompetansekrav i skolen» og «Fagmiljø ute i Alta-skolen». Kapitlet vil omhandle endringene i lærerutdanningen, nye kompetansekrav og hvordan dette innvirker på grunnskolen i Alta. En beskrivelse av fagmiljøet i Alta-skolen er en del av helhetsbildet.

Vi vil i underkapitlene beskrive endringene og hvordan de oppleves, og hvilke utslag de gir, eventuelt kan gi, for Alta-skolen. Det er et mål for oss å diskutere utslagene som observeres lokalt gjennom øynene til forskningsdeltakerne dokumentert i konkrete intervju.

6.1.1 Utdanning og kompetansekrav i skolen

For å besvare forskningsspørsmålene i denne oppgaven finner vi det nødvendig å diskutere hvilke krav det stilles til lærerne i grunnskolen, og hvordan dette har påvirket lærerutdanningen, og hvordan sentrale aktører tror dette igjen vil påvirke valg av skolestruktur i Alta. I teorikapitlet er det i detalj redegjort for sentrale krav og føringer til lærernes

fagkompetanse, samt hvilke opptakskrav og føringer som er lagt inn i lærerutdanningen. I tillegg er det lagt opp til en omfattende etterutdanning av allerede uteksaminerte lærere. Vi skal derfor kort oppsummere noe av dette, og starter med omdiskuterte opptakskrav til lærerutdanningen.

- Generell studiekompetanse og minimum 35 skolepoeng.
- Minstekarakter 4 i matematikk. Unntak dersom du har bestått et av følgende programfag S1, S2, R1 eller R2.
- Minstekarakter 3 i norsk (snitt mellom sidemål og bokmål)

Vi skal ikke bruke ytterligere tid på å diskutere de økte opptakskravene til lærerutdanningen, men konstatere at det er bred enighet om å stille strengere krav, men stor uenighet både politisk og innen skolen om kravene er utformet slik at hensikten oppnås. Er det rett å ha lavere opptakskrav i norsk enn matematikk, så lenge gode norskkunnskaper regnes som avgjørende for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper i andre fag? Er det rett å utelukke studenter fra lærerutdanningen som ikke har fire i matematikk, men kanskje har toppkarakterer i de øvrige kjernefagene?

I Lærerløftet lanseres flere reformer hvor målet er faglig sterkere lærere, en mer attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet, læring og flere karriereveier for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014). I juni 2016 fastsatte Kunnskapsdepartementet rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016). I teorikapittelet beskrives det detaljert hvordan dette følges opp i skolen med kompetansekrav. De økte kompetansekravene har det vært bred enighet om, men det har vært betydelig uenighet om kompetansekravene skulle gis tilbakevirkende kraft. Om lærere som eksempelvis hadde undervist i matematikk i mange år, skulle «avskiltes» etter en overgangsperiode dersom de ikke hadde tatt etterutdanning som innfridde kravene.

Det at mange av dagens lærere mangler grad av fordypning i sentrale fag som norsk, engelsk og matematikk er en utfordring i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). En betydelig prosentandel lærere har færre enn 30 studiepoeng i fag de underviser i, og rektorer ved skoler rapporterer at mangel på lærere med tilstrekkelig kompetanse hindrer skolen i å gi alle elever undervisning av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). Blant tiltakene for å styrke lærerne presenterte regjeringen derfor krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk, samt økt satsing

på etter- og videreutdanning av lærere i skolen. Dette innebærer et krav om minimum 30 studiepoeng i kjernefagene for å undervise elever på 1.-7. årstrinn, og minimum 60 poeng ved høyere årstrinn (ungdomsskole og videregående skole).

Oppvekstsjef: Vi har et løp her i Alta nå hvor vi etterutdanner alle de som ikke har nok studiepoeng i kjernefagene og ikke oppfyller de nye kompetansekravene. Alta kommune har hatt om lag 30-50 lærere ute på etterutdanning og kommer til å ha det til 2025.

Skoleleder 1: Det blir vanskelig for de mindre skolene å få lærere som har bredde når de kommer ut fra skolen med to til tre fag. Det tenker jeg ikke er tatt ordentlig med i debatten og på overordnet nivå at det faktisk er en reell utfordring. Flere av distriktskolene i Alta sliter med å rekruttere lærere som har den etterspurte kompetansen. Spesielt skaper det problemer når lærere eksempelvis går ut i svangerskapspermisjon midt i et skoleår.

Ser vi på tallene over lærerstudenter uteksaminert ved UiT Norges arktiske universitet, Campus Alta, de senere år, er de skremmende lave. Det samme over lærere i Alta-skolen som er ferd med å nå pensjonsalder eller utøver yrket på overtid av pensjonsalder. Nå vil lærerutdanningen i Tromsø også kunne tilføre Alta-skolen lærere de neste årene, men hovedvekten vil komme fra utdanningen ved Campus Alta. Tallene som gjengis under er skaffet tilveie av Utdanningsforbundet i Alta ved leder Anette Berger (A. Berger, e-post, 08. april 2021).

Tallene fra Alta kommune, nå-situasjon, er som følger:

Lærere i jobb i Alta-skolen født fra 1958 (62 år) til og med født 1963 (57 år).

1958	7
1959	11
1960	8

1961	10
1962	5
1963	10
Totalt:	51

Det kan også være interessant å ta med lærere som gått over mulig pensjonsalder, født tidligere enn 1958 (62 år) og fram til 1954 (67 år):

1954	1
1955	5
1956	3
1957	5
1958	7
1959	11
1960	8
1961	10
1962	5
1963	10
Totalt:	65

Ser vi disse mulige 65 lærere som vil forlate Alta-skolen de neste årene opp mot de som er uteksaminert.

Row Labels	2017	2018	2019	2020	Grand Total
IMA-GL510A	15	17	10	13	55
IMA-LU1-7	30	37	25	29	121
IMA-LU1-7A	9	4	9	12	34
IMA-LU5-10	67	70	56	75	268
Grand Total	121	128	100	129	478

Tabellen over viser hvor mange studenter som er på hvert kull etter at den nye lærerutdanningen ble formalisert i 2017. Tallene for Campus Alta er markert med A på slutten av programperioden, de øvrige er studenter som startet utdanningen i Tromsø. Hvor mange som faktisk fullfører er ikke kjent, men en undersøkelse Utdanningsforbundet har gjort viser at:

- 26,9 prosent sluttet på GLU 1.-7.-trinn, mens
- 31,3 prosent sluttet på GLU 5.-10.-trinn.
- På noen lærerutdanninger er frafallsprosenten på over 40.

Fra Berger (e-post, 08. april 2021) opplyses det at tallene ovenfor er kvalitetssikret og deretter justert, men at de sammenfaller med bildet som avtegner seg i dag. Med tanke på at rekrutteringssituasjonen i Alta er det viktig å vite at lærerutdanningen på Campus Alta er viktigste utdanningsarena i Finnmark, og at andelen av uteksaminerte studenter som vil ta seg jobb i Alta er lavere enn totaltallet.

Hva har så dette med «hvordan vil skolestrukturen innvirke på skoleeiers mulighet til å rekruttere lærere som ivaretar kompetansekrav og sikrer nødvendig fagmiljø?». Det vi ser når de to ovenforstående tabellene sees i sammenheng er at grunnskolen i Alta uansett struktur vil stå overfor svært store rekrutteringsutfordringer. Kompetansekrav som enten «avskilter» lærere i skolen, eller stopper potensielle lærerstudenter i døra til utdanningsinstitusjonen, vil forsterke det som synes å bli en rekrutteringskrise, det vil si betydelig mangel på lærere med nødvendige kvalifikasjoner.

Endringene i lærerutdanningen har vidtrekkende konsekvenser for skoleeier, det vil si kommunenes mulighet til å ha en nærskolestruktur basert på en stor andel små og mellomstore Alta-skoler. I praksis vil det begrense muligheten til skoler med under 200 elever, og noen skoler med under 50 elever. Tidligere var allmennlærerutdanningen en 4-årig lærerutdanning. Den skulle kvalifisere og forberede lærerne til å kunne ta alle fag i hele

grunnskolen. Utdanningen var basert på felles obligatoriske fag de to første årene, og valgfrie fag de to siste (Karlsen, Olufsen, Haugland & Thorvaldsen, 2017).

En omlegging av lærerutdanningen fra allmennlærer til grunnskoleutdanning med fagfordypning, det vil si lærere som har sin fagkompetanse i tre eller fire fag, vil passe dårlig med en struktur med mange små og mellomstore skoler for klassetrinnene 1-

7. Grunnskolelærere 1-7 vil med dagens utdanningsmodell ha tre til fire undervisningsfag, og grunnskolelærere 5-10 skal ha to til tre undervisningsfag. Oppvekstsjefen i Alta kommune er tydelig på at dette vil få betydning for valg av struktur.

Oppvekstsjef: Med de nye endringene i lærerutdanningen tror jeg skolene ute i distriktene vil få en kjempeutfordring med å rekruttere gode nok fagmiljøer, det skal en ganske stor skole til om du skal kunne undervise i kun to-tre fag. Det er en endring som favner de store skolene aller mest. Små- og mellomstore skoler kommer til å måtte drive med ukvalifisert personale, jeg kan ikke se noen annen løsning.

Videre trekker oppvekstsjefen fram noe som framstår som en svært viktig konsekvens for enkeltelevers skolemotivasjon, trygghet og selvbilde:

Oppvekstsjef: De praktisk estetiske fagene er veldig viktig å ha kvalifiserte lærere i, for noen elever er det de viktigste fagene, og for noen er det kanskje i disse fagene de opplever mestring. Så når de fagene blir nedprioriterte er det ikke bra.

Ut fra intervjuene med forskningsdeltakerne synes ikke oppvekstsjefen å være på kollisjonskurs her med dem som jobber ute på skolene.

Lærer: De årene jeg har jobbet ved de små skolene så har jeg vært nødt til å ha fag som jeg ikke har i min fagkrets. Det er vanskelig å få dekket opp alle fagområder med

tilstrekkelig kompetanse. For min del er det veldig viktig at jeg får ha mine fag. Det er viktig å ha lærere med god fagkompetanse slik at en kan følge opp målene i den nye lærereformen, det kan bidra til økt forståelse hos elevene.

Skoleleder 1: Vi vil få vansker med å få rekruttert folk som oppfyller til de kravene som gjelder i dag. Det blir kjempevanskelig. Det vil kunne særlig gå utover de praktisk-estetiske fagene, som for mange elever er de viktigste. Her på skolen har vi en ordning som gjør at dersom du har musikk i år, slipper du å ha det året etter. Det går litt på rundgang. Politikerne må ta innover seg at endringene i lærerutdanningen vil gjøre det vanskeligere å sikre fagmiljø på mindre skoler.

Lærer: Dersom vi ikke klarer rekruttere kvalifiserte lærere til Alta skolene tenker jeg at det kan få konsekvenser for elevenes læring. Jo flere fag du må undervise i som du ikke har kompetanse i, jo mer utrygg er du i undervisningssituasjonen og må legge betraktelig mer tid til planlegging i forkant av undervisningen. Jeg har snakket med flere lærere som sier de blir litt “tappet” når de må ha mange ulike fag, og enda til fag de ikke har kompetanse i. Det tror jeg ikke er heldig, jeg er veldig for at lærere skal spesialisere seg.

Det vi opplever som et generelt budskap fra forskningsdeltakerne er at fagmiljøet er viktig for både elevenes læring, men også for lærernes trivsel. Det trekkes fram eksempler på at det er få som har utdanning i enkeltfag, og at det finnes eksempler ute på skolene der enkelte fag påføres lærere etter tur, eksempelvis musikk. Hvilke tiltak kan gjøres for å forebygge frafall i læreryrket og sikre dekkende fagkompetanse hos lærerstaben på de enkelte skolene?

Det er ingenting som tyder på at Alta-skolen har mindre utfordringer med pensjonsavgang, frafall og økende antall ukvalifiserte i skolen enn sammenlignbare kommuner. Alt dette representerer betydelige utfordringer når det gjelder å rekruttere, og ikke minst beholde kvalifiserte og erfarne yrkesutøvere i skolen. Tilrettelegging for faglig utvikling, og tid til å konsentrere seg om kjerneoppgavene, er sentralt i rekruttering og for å få lærere til å bli i yrket (Lund, Vik & Ghosh, 2017). Samtidig kan ikke rekrutteringskrisen sees uavhengig av valg av struktur, noe oppvekstsjefen er klar på i sine uttalelser der hun peker på at kompetansekrav og ny type lærere, vanskelig lar seg kombinere med små og mellomstore skoler.

6.1.2 Fagmiljø ute i Alta-skolen

Det framgår av vår forskning at den administrative ledelsen av Alta-skolen er bekymret for at dagens struktur ikke gir mulighet til å bygge sterke fagmiljøer, og dermed ivareta elevene faglig og sosialt. Holdningen er at det er for mange skoler til å kunne sikre gode fagmiljø, og at det blir for langt mellom fagpersoner som er blitt viktig i dagens skole, som miljøterapeuter og helsesøster. Dermed vil ikke disse kunne være tilgjengelig på skolen hver dag.

Oppvekstsjef: Vi har for mange skoler og da smører vi ressursene altfor tynt ut, vi klarer ikke å skape gode nok fagmiljøer. De er ikke store nok til at vi kan ha fagpersoner som miljøterapeuter og helsesøster tilgjengelig på skolen hver dag. Det blir bare litt sånn overalt.

Videre peker også intervjuet ovenfor på at fagmiljøet på småskolene blir fragmentert ved at de pedagogiske stillingene nå i større grad vil bli besatt av masterutdannede lærere.

Oppvekstsjef: ... vil vi nok ha vanskelig med å sikre gode nok fagmiljøer fordi de ikke er store nok til å ha lærere som bare kan undervise i noen fag. Du må nesten undervise litt i alt. Det å få store nok fagmiljøer slik at du kan ha mer spesialister og spesialiserte fagmiljø, for eksempel realfagsgrupper, språklæringsgrupper osv..., men sånn funker det ikke i Alta, foruten om ungdomsskolen og videregående skole.

Det kommer vi nok til å se mer og mer av ettersom nyutdannede masterstudenter kommer ut i skolen. Da vil skolene ute i distriktene kanskje ende opp med ukvalifiserte lærere. Det å kunne jobbe i henhold til fagfornyelsen krever en litt annen type bakgrunn og utdanning.

Dette er vurderinger vi oppfatter deles av skolelederne i Alta, uten at vi kan dokumentere det ut over intervjuene vi har gjort i forbindelse med oppgaven. I tillegg kommer inntrykket vi sitter tilbake med etter å ha fulgt mediedebatten om skolestruktur i Alta. Samtidig er det viktig

å ha med seg at kravene for å undervise i fag er ulikt fra barneskole til ungdomsskole, og krav til faglighet øker utover i løpet.

Skoleleder 1: Jeg synes rett og slett vi er for mange skoler i Alta. Spesielt i forhold til dette med at vi skal kunne rekruttere. Det er vanskelig å få rekruttert skoleledere, det er vanskelig å få rekruttert nok lærere til alle skolene, og andre type ansatte som miljøterapeuter og helsesykepleier.

Endring av lærerutdanning mot rene faglærere med færre fag i sin undervisningskompetanse, oppleves nærmest entydig negativt sett i forhold til dagens struktur. Sammen med de nye kompetansekravene gir de en stor utfordring med å sikre et fungerende fagmiljø ved de mindre skolene.

Flere av skoleforskerne i Norge har satt fokus på det samme som oppvekstsjef og skoleleder berører; nemlig å gi lærerne bedre forhold for å kunne konsentrere seg om undervisning og læring. Ett av tiltakene for å få til dette til er at skolen får ressurser til å ansette fagpersoner med sosialfaglig kompetanse, og som samhandler med læreren om det psykososiale klasse- og skolemiljøet (Forskning.no, 2015a). I utredningen levert av WSP trekkes det frem at større skoler vil ha bedre forutsetninger for å rekruttere og sikre et sterkt fagmiljø ved skolen. En ytterligere fordel som trekkes fram er muligheten til å kunne tilby fulle stillinger til lærere med faglig fordypning (Kommunalt dokument 1, 2018, s. 57).

Ut fra vår forskning ser vi at konsekvensene vurderes ulikt. Det er stemmer i og rundt skolen som ser utfordringene, men mener utfordringene kan løses eller reduseres betydelig ved lokale tiltak.

Lærere: All forskning sier jo at læreren er den største enkeltfaktoren for elevenes læringsutbytte, så det tenker jeg er veldig viktig. Vi er inne i et prosjekt nå i Alta-skolen for å få til et samarbeid mellom lærerne i kommunen for å heve kvaliteten i undervisningen. Prosjektet går ut på å studere hva slags undervisningsmønster vi har. Og for så å forsøke å etablere en god samarbeidskultur der vi deler, og kvalitetssikrer

gode undervisningsopplegg. Helt opp på skoleeiernivå må det legges til rette for en slik delingskultur, slik at det ikke bare blir ved den enkelte skolen, men for alle skolene i kommunen.

Politiker: Jeg tror utfordringene med å skape gode fagmiljøer på mindre skoler kan løses ved å skape gode fagforum, altså samle faglærere fra ulike kretser. Så jeg tror absolutt det ville være mulig gjennom god organisering. Det er et organisatorisk spørsmål.

Vil en organisering med fagforum som samles og jobber tettere sammen over skolekretsgrensene oppveie små fagmiljø på den enkelte skole?

Skoleforsker Bjørn Smestad (Forskning.no, 2015b) mener vi må bort fra at lærere underviser i fag de ikke har utdanning for å undervise i.

Vi må se for oss en framtid hvor alle lærere underviser i fag som de har utdanning i, og hvor mange av faglærerne i hvert fag har masterutdanning i faget. Da ligger forholdene til rette for at nye resultater fra forskning og utviklingsarbeid i større grad diskuteres i fagmiljøene på skolene og tas i bruk der de er relevante, mener Smestad

(Forskning.no, 2015b).

6.2 Aktører i skolen

Aktører i skolen er én av kategoriene vi kom fram til gjennom kategorisering av empirien vår. Denne kategorien omfattet opprinnelig tre koder, men underveis i drøftelsene ble det tydelig for oss at innholdet i kodene var så sammenvevd at det var mest formålstjenlig å presentere alt under én kode. Denne koden har vi valgt å kalle «samarbeid mellom aktørene og stillstand i strukturen».

6.2.1 Samarbeid mellom aktørene og stillstand i strukturen

Skolen er et felt som har mange aktører. Intervjudeltakerne våre er alle aktører i Alta-skolen gjennom ulike roller. Dette underkapitlet omhandler de ulike aktørenes perspektiver på den pågående debatten og deres syn på dagens struktur og en eventuell framtidig struktur.

Etter å ha gjennomført intervjuer med samtlige av våre forskningsdeltakere sitter vi igjen med et inntrykk av at enkelte av deltakerne opplever at samarbeidet mellom alle skoleaktørene i kommunen ikke fungerer optimalt. Oppvekstsjefen gav uttrykk for at hun føler at administrasjonen i liten grad blir lyttet til.

Oppvekstsjef: Politikerne lytter i liten grad til administrasjonen.

Det samme antyder også skoleleder 1 gjennom intervju ved å fortelle at det virker som om «de helt på toppen», henholdsvis politikerne, ikke helt har tatt innover seg de argumenter administrasjonen har lagt til grunn for en eventuell strukturendring. Disse argumentene baserer seg hovedsakelig på økonomiske utfordringer og utfordringer knyttet til rekruttering av fagmiljø i kommunen. Denne avstanden som oppleves mellom administrasjonen og politikerne kan trolig skyldes at det foreligger noe uenighet knyttet til en strukturendring blant noen av partene i debatten. Under vårt teoretiske rammeverk, kapittel 2.1.2, fremheves viktigheten av et nært og godt samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen; helt fra samfunns- og skoleeiernivå og hele veien ned til klasseromsnivå. Regjeringen poengterer at det er et lagarbeid å bygge en skole av god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Gjennom mediebildet og våre intervjuer har det blitt synlig for oss at det foreligger ulike meninger knyttet til strukturdebatten i kommunen. Noen virker å være villige til endring, mens andre ønsker å beholde dagens struktur. Også blant de som ønsker en endring virker det å være ulike oppfatninger av hvilke endringer som bør gjøres. Et samlet inntrykk er likevel at et klart flertall mener at «noe» må gjøres. Det behovet for en strukturendring som framstilles vil sannsynligvis tvinge fram endringer, og en blir trolig nødt å inngå kompromisser.

Skoleleder 1: En endring i strukturen kan komme til å smerte på bakgrunn av at endringer i skolen er et følelsesladd tema for de berørte. Det er litt som å rive av et plaster, det smerter akkurat der og da, men det vil gå raskt over når de ser at det går bra.

Skoleleder 1 beskriver endringer i skolestrukturen som et følelsesladd tema. Dette har også blitt synlig gjennom engasjerte parter i mediebildet. Skolelederen uttrykker forståelse for at en endring vil kunne «smerte» de berørte, men legger til at hun på sikt tror det kommer til å oppleves som positivt for de involverte. Det å være skeptisk til endringer er naturlig. Hjernen vår fungerer på en måte som gjør at vi ikke liker endringer. Vi liker det vi er kjent med og det vi har gjort før (Ledernytt, 2020). Det virker imidlertid som om behovet for en strukturendring i Alta kommune begynner å gjøre seg sterkt gjeldende, og dette behovet vil mulig måtte trumfe eventuelle motvilligheter til endring. Det gjenstår imidlertid fortsatt å bli enige om hva denne endringen skal innebære.

Vi sitter igjen med et inntrykk av at flere av deltakerne føler på en viss oppgitthet omkring strukturdebatten i Alta. De antyder at det har vært lite fremgang, og at situasjonen er preget av mye usikkerhet og uenighet som fører til stadige tilbakefall og stillstand i debatten.

Skoleleder 2: Det er trasig at det skal være så mye politisk uenighet, at ingen får flertall.

Oppvekstsjef: Det har jo ikke skjedd noe på de tolv siste årene. Det er gjort utredning på utredning som ikke har ført til noe, og det tror jeg hele debatten bærer preg av. Politikerne er nok litt lei med at vi ikke kommer noen vei, det er så mye kranling. Nå er folk så lei, rektorene er lei, lærerne er lei.. Folk har mista litt trua der ute og det er litt leit.

Oppvekstsjefen viser til at det er gjennomført flere utredninger i kommunen uten at disse har ført til noen større avklaring. Sist i 2018 leverte WSP, landets mest kjente konsulent firma, en uavhengig utredning av skolestrukturen for Alta kommune. På bakgrunn av denne

utredningen ble det vedtatt at det skulle bygges en ny sentrumsskole for elever fra Komsa og Bossekop skole, på den skoletomten Bossekop skole i dag befinner seg på. Dette vedtaket ble imidlertid omgjort da en nærmest «stod med spaden i jorda» når et nytt kommunestyre ble satt sammen etter valget høsten 2019 (Mjøen, 2019b).

Skoleleder 1: Jeg irriterer meg enda over at den nye stor-skolen i Alta ikke ble realisert, der man nesten stod med spaden i jorda, fordi der hadde du fått et kjempetøft, flott lederteam som skulle følge opp sine. Hadde det skjedd da, og at man kunne fått sett hvor bra det kunne blitt, så tenker jeg det hadde blitt lettere for å røre litt i resten av strukturen.

Oppvekstsjef: Vi var jo ganske nære på å bygge den nye sentrumsskolen på Bossekop for noen år tilbake, som egentlig alle ville ha på Komsa, men så ble den stoppet. Vedtaket ble reversert.

Skoleleder 1 og oppvekstsjefen virker å være skuffet over at vedtaket om storskolen for Komsa og Bossekop ble reversert. Det samme antyder også skoleleder 2 i intervju. De gir uttrykk for at en slik storskole ville være positivt for kommunen. Skoleleder 1 tror en slik endring ville kunne åpnet opp for å endre litt i resten av strukturen også.

To av deltakerne viser til et ytterligere politisk vedtak som tidligere har blitt fattet i kommunen. Deltakerne poengterer at det har vært vedtatt at en ikke skal ha 1-4 skoler i Alta, men at dette vedtaket ikke ser ut til å bli overholdt lengere nå som Saga skole skal gjøres om fra 1-7 til 1-4 skole.

Skoleleder 2: Overgangen fra 4. til 5. trinn er veldig stor for barn. Det er alderen der elevene begynner å tenke mere abstrakt, får et rikere følelsesliv og prepubertet. Det er egentlig ikke ønskelig at vi skal ha en overgang mellom skoler fra barnetrinn til mellomtrinn. Politikerne har egentlig vedtatt at det ikke skal være 1-4 skoler i Alta kommune.

Oppvekstsjef: For å løse den egentlige utfordringen på Saga skole er det nå et forslag som surrer rundt på veldig mye forskjellig. En aner ikke hva som til slutt kommer, og hva kommunestyret faktisk ender opp med å vedta. Det er ikke administrasjonens forslag, dette er et rent politisk forslag som ligger framme. Administrasjonen ønsker å beholde Saga som 1-7 skole, vi ønsker ikke 1-4 skoler i Alta, vi ønsker så få overganger som mulig. Det er for så vidt også et vedtak som er gjort her i Alta for lenge siden, men som ingen forholder seg til politisk.

Både oppvekstsjefen og skoleleder 2 er klare på at de ikke ønsker 1-4 skoler i Alta, og virker å være oppgitte over at dette vedtaket ikke overholdes med den løsningen som nå er presentert for Saga skole. Oppvekstsjefen påpeker i tillegg at dette er et rent politisk forslag som ikke er forenelig med en løsning administrasjonen ønsker.

Oppvekstsjefen uttrykte i intervju at folk begynner å bli litt lei strukturdebatten, og dette med at vedtak reverseres virker å være en gjennomgående årsak. Flere uttrykker ønske om fremgang i debatten og en endelig løsning for skolestrukturen i Alta. Mange er klare på at noe må gjøres, men er likevel tydelige på at det ikke er opptil dem å avgjøre hvordan denne løsningen skal se ut.

Skoleleder 1: Skolelederne i Alta er enige om at noe må gjøres, men det er ikke skoleledernes oppgave å bestemme hvilken skole som eventuelt skal legges ned, det må politikerne eventuelt gjøre. Vi er veldig lojale i forhold til det politikerne bestemmer og velger å gjøre.

Skoleleder 1 forteller at det foreligger en felles enighet blant skolelederne i kommunen om at endringer må gjøres, men er klar på at det ikke er opptil dem å bestemme hva som skal gjøres og at de er veldig lojale i forhold til det skoleeierne velger å gjøre. Det samme angir læreren i sine uttalelser. Det gjennomgående hos flere av deltakerne virker å være nettopp dette: de ønsker en endring og en endelig løsning, men hva denne løsningen skal innebære er ikke opptil dem.

At det er uenighet rundt hva som vil være den beste løsningen for skolestrukturen i Alta kommune er ikke vanskelig å forstå. Dersom det hadde vært en felles enighet om hva som ville være den beste løsningen for alle parter ville endringene trolig vært igangsatt for lenge siden. Det finnes heller ingen fasit på hvordan den optimale skolestrukturen ville sett ut, og den strukturen som eventuelt blir valgt må være et resultat av gjennomtenkte og vel overveide begrunnelser. Det er likevel noen faktorer som er med å avgjøre og begrense mulighetene ved valg av struktur. Flere ønsker å beholde dagens struktur slik den er, men med eventuelle utbedringer og utbygginger der det er behov. Her vil trolig økonomi være en avgjørende faktor. Deltakerne gir uttrykk for at skoleøkonomien er knapp og vil bli ytterligere begrenset de kommende årene. Den samme utfordringen viser også rådmannen i Alta til i økonomi- og budsjettplanen for 2020-2023 (Kommunalt dokument 2, 2020). Rådmannens vurdering er at det ikke vil være bærekraftig i et langtidsperspektiv å flikke på dagens struktur. Det vil kun gi et resultat der kommunen pådrar seg større gjeld uten at det vil kunne lette på kommunens økonomiske driftsutfordringer. Skoleeierne i Alta kommune står uten tvil ovenfor noen vanskelige valg.

6.3 Gjensidig påvirkning skole - nærmiljø

I denne delen har vi definert fire koder, egentlig startet vi med flere, men fant formålstjenlig å slå sammen noen. Dermed endte vi opp med fire underkapitler: «nærskoleprinsippet», «sambruk skole og lokalsamfunn», «tilrettelegging for fysisk aktivitet» og «trygghet og identitet». Med bakgrunn i de utvalgte kategoriene har vi endt opp mot hovedkategorien «Gjensidig påvirkning skole – nærmiljø». Dette fordi vi opplever en gjensidig påvirkning mellom skolen og det nære miljøet rundt skolen, og i underkapitlene som følger vil vi beskrive de ulike områdene hvor det framstår en sammenheng.

6.3.1 Nærskoleprinsippet

I dette underkapittelet om nærskoleprinsippet vil vi forsøke å beskrive de ulike oppfatninger av hva nærskoleprinsippet er, og hvordan dette defineres ulikt av forskningsdeltakerne og hva de legger i begrepet. Vi har tidligere i oppgaven (kapittel 2.2.2) definert nærskoleprinsippet

fra et teoretisk perspektiv. Vi kommer til å belyse forskjellen i forståelsen og bruken av nærskoleprinsippet i lokal bruk og det som framkommer fra sentralt hold.

I intervjuet sier oppvekstsjefen at hun opplever at politikere og deltakere i den offentlige debatten om Alta-skolen bruker begrepet nærskoleprinsippet ulikt, og ofte tillegger det en definisjon som er ulik ut fra ståsted og erfaring. Det framkommer påstand om at lokalt beskrives nærskolen som noe annet enn den som framkommer fra sentrale skolemyndigheter som en offisiell definisjon.

Oppvekstsjef: Nærskoleprinsippet tenker jeg er viktig, men jeg tror enkelte steder og mennesker her i Alta har en litt sånn feil forståelse av hva det er. Her i Alta virker det som om noen tenker at nærskoleprinsippet innebærer at du skal ha en skole rundt neste sving. Nærskoleprinsippet er at du skal gå på den skolen som ligger deg nærmest, ikke at skolen skal ligge så nære deg som mulig. Nærskoleprinsippet er nedfelt i opplæringsloven og alle har krav på det, med det innebærer ikke at så straks det kommer et nytt boligfelt i nærmiljøet så må det bygges en skole der. Et nærmiljø er større enn en bitteliten bydel.

Utdanningsdirektoratet har en presis definisjon av nærskolen som de legger til grunn i sine utredninger og planer. Den er gitt gjennom opplæringsloven § 8-1 første ledd første punkt (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Tar vi utgangspunkt i hva de lokale respondentene beskriver som nærskoleprinsippet i intervjuene, bekrefter de en annen forståelse av nærskolen og nærskoleprinsippet enn sentrale skolemyndigheter legger til grunn. Fellestrekket er at nærskolen skal være knyttet opp til elevenes nærmiljø, men at de har ulik oppfatning av hva dette geografisk innebærer. Det er forskningsdeltakere som mener at nærskolen må være innenfor samme bygd/bydel, og i alle fall innenfor dagens definerte opptaksområde. Andre mener at skolen også vil være en nærskole selv om den omfatter et nytt opptaksområde som teller flere bygder/bydeler og med en betydelig lengere avstand mellom skolen og elever. Det utelukkes ikke avstander som vil medføre omfattende bussing av elever.

Skoleleder 1: Nærskoleprinsippet er litt misforstått og blir litt misbrukt politisk. Om elevene går på Saga skole, på Elvebakken eller på Kaskuru så snakker vi fortsatt om nærmiljø. Så det vedtaket som er ute på høring vil ikke skape konflikt med nærskoleprinsippet.

Skoleleder 2: Det å ha en tilhørighet til skolen er viktig. Hva er egentlig en nærskole, og hvem har rett til å definere hva som er en nærskole? For meg er nærskole den skolen som ligger deg nærmest. Det trenger ikke nødvendigvis være så nær at du kan springe i tøflene til skolen.

Den andre ytterligheten som framkommer av intervjuene er at nærhet defineres snevert geografisk, og at dette knyttes til kommunal utbygging av infrastruktur for å underbygge at skolen er hjertet i det samme snevre nærområdet.

Politiker: Dersom det blir bygget en ny storskole i sentral Alta som erstatning for Bossekop og Komsa skole viker vi ikke i fra nærskoleprinsippet. Ideen var at skolen verken skulle ligge ved Komsa eller Bossekop, men på en nøytral grunn. Det mener jeg godt kunne gjøres innenfor det nærskoleprinsippet vi følger her i Alta. Det var relativt stor politisk enighet om at det ville være en nærskole både for Bossekop- og for Komsa-området.

Når det gjelder nærskoleprinsippet finnes det ikke noe klar definisjon fra kommune til kommune. Fra 80-tallet hvor man begynte å satse på nærskoler, har en jo hatt som mål lokalt at det skulle være en skole der det var et stort bomiljø. Det skulle være så nært at de elevene som gikk der hadde sosial kontakt utover skoletiden. Derfor bygde man jo fritidsaktiviteter som eksempelvis ballbinger rundt skolene, slik at barna kunne bruke det både i skoletiden og på fritiden. Der har vi lyktes ganske bra med i Alta.

Det er grunn til å påpeke at ulik definisjon og forståelse av nærskole og nærskoleprinsippet er med på å gjøre debatten mindre tydelig. Samtidig synes det lokalt i Alta å være en felles forståelse av at skolen og nærmiljøet må sees i sammenheng, og forskjellene

i forståelsen dreier seg mer om hvordan avstand påvirker muligheten til å hente ut de positive effektene av å kunne bruke elevenes nærmiljø for å skape en god skole.

Det synes ikke å være grunnlag for å hevde at skolens plassering er nok til å kvalifisere den som en nærscole, eventuelt utelukke den som nærscole. Avstandsbegrepet knyttet til nærskolen har vi gjort nærmere rede for i kapittel 2.2.2, og her heter det at en nærscole er en skole i et distrikt, altså et geografisk avgrenset område, der flertallet av elevene bor.

Det fordres at skolen utviser et aktivt engasjement i bygda/tettstedet, hvor potensialet blir utnyttet. Dette er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i nærmiljøskolen (Melheim, 2009, s. 8-11). Der framkommer at for å være innenfor begrepet nærmiljøskolen fordres det et aktivt engasjement i bygda/tettstedet. Vi vil komme tilbake til dette i underkapittelet om sambruk av skole og lokalsamfunnet.

En fellesnevner i skoleleder 1 og 2 sine betraktninger er at læring ikke er avhengig av geografisk nærhet til skolen. De peker på at den enkelte skoles rammebetingelser for læring er viktigere enn om skolen er én eller ti kilometer fra elevene. I rammebetingelser er det ressurser til skolen, og da i form av læremidler og skolebygg som er oppdatert til dagens standard. I tillegg sier læreren i intervju at kvaliteten på den som underviser er den viktigste enkeltfaktor for gode elevresultater og læring, noe som samsvarer med det regjeringen vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2014). Dette forsterkes av at også skolelederne peker på det samme. I tillegg at de ulike gruppene i skolens hierarki, innenfor kommunen samlet, er tett på hverandre, og kan få det beste ut av et samarbeid.

Det er en klar meningsforskjell mellom skolelederne og læreren sett opp mot politikerens vurdering av geografisk avstand mellom skolen og elevene. Der skolelederne og læreren ikke vektlegger den absolutte nærhet, er politikeren av den oppfatning at det viktigste for en god skole er nærmiljøet. I neste omgang utdyper politikeren det til å være en læringsarena, og en sosial arena, der elevene kan drive med fritidsaktiviteter ut over skoletiden. Nærskolen har blitt ansett som nærmest en forutsetning for et velfungerende idrettstilbud i egen bygd (Villa & Haugen, 2016, s. 185).

6.3.2 Sambruk skole og lokalsamfunn

Sambruk skole og lokalsamfunn er underkapitlet der vi ser på de muligheter forskningsdeltakerne trekker fram som viktige for skolen. Svarene vi får fra forskningsdeltakerne varierer noe, men alle peker på at bruk av nærmiljøet i undervisningen vil være viktig for skoleresultat og trivsel. Det er ulike oppfatninger av hvor nær skolen må være elevenes bosted for at det er mulig å inkorporere nærmiljøet på en positiv måte i undervisningen, og hvor stor grad av nærhet det må være for å gi elevene trygghet og identitet. Her vises det til Alta spesielle geografi og skolestruktur.

Skolestrukturen i Alta må sies å gi nærhet mellom elever og lokalsamfunn. Nærmest uansett endring av strukturen i retning av større og mer sentraliserte skoler vil det fortsatt være en viss grad av nærhet. Det vil derfor fortsatt være mulig med sambruk av skole og lokalsamfunn, men vi ser klare forskjeller i hvilken grad respondentene i vår undersøkelse mener at bygde- og bydelsskolene ivaretar dette i forhold til en potensiell sentralisert struktur.

Respondentene våre beskrev det sosiale samspillet skolen kan tilby som en generell og eksisterende kvalitet ved Alta-skolen. Flertallet i vår undersøkelse tror ikke at dette samspillet vil endre seg i betydelig negativ grad om strukturen beveger seg mot sentraliserte løsninger. Dette synet kommer klart fram hos flere av forskningsdeltakerne.

Skoleleder 2: Lokalsamfunnet Alta er ikke så stort. Så om det er sjø, elv eller hav vi skal styre med, så er jo det også lokalsamfunnet. Uavhengig av hvor skolen er driver en jo med lokalundervisning.

Samme intervjudeltaker peker også på at etablering av en eventuell storskole i Alta vil øke sambruken mellom skole og lokalsamfunn. Begrunnelsen er at det med store sentraliserte enheter følger en infrastruktur som nødvendigvis ikke er knyttet til mindre og mellomstore skoler. Det kan eksempelvis være idrettshall og scene for kulturaktiviteter. Med en storskole i sentrum blir også sentraliserte tilbud i Alta som bibliotek, kino og kultursal mer tilgjengelig enn om skolen ligger i randsonen av Alta.

Skoleleder 2: Jeg har veldig stor tro på å bygge en ny stor, sentrumsskole, som gir muligheten til å ha litt flere fasiliteter og fritidstilbud utover fotball og handball knyttet til skolen, eksempelvis turning og flere forskjellige kulturaktiviteter. På den måten kan en få til et godt sambruk mellom skole og lokalsamfunn.

Ser vi hva politikeren gir uttrykk for i sitt intervju framkommer det en klar uenighet om sambruken av skole og lokalsamfunn vil kunne ivaretas av en stor og sentralisert skole. Hun trekker fram sine erfaringer som forelder for å underbygge dette:

Politiker: Jeg kan bare snakke ut ifra egne erfaringer. Mine barn har gått på en nærskole i sitt lokalmiljø, og den sambruken de hadde mellom det som skjedde i skoletiden og etter skoletiden var veldig positivt for deres utvikling, både som mennesker, men også det at de var fysisk aktive og de fikk muligheten til å være sammen med andre. De fikk jo etter hvert også lov til å bruke skolen på ettermiddagstid og i helger. Det tror jeg blir vanskelig hvis du skal ha tilknytting til en skole som ikke er i ditt nærmiljø. Du blir ikke kjent på samme måte og får ikke de samme mulighetene. Jeg mener i alle fall at sambruken mellom skole og nærmiljø er viktig. Det å bruke nærmiljøet også i undervisningssammenheng. Jeg har inntrykk av at spesielt småskolene bruker naturen mye.

Ser vi på skolens bruk av lokalsamfunnet i undervisningen kan eksempler på dette være prosjekt som tar utgangspunkt i et yrke, en bedrift, som er kjent for elevene. Skolen i Kvalfjord vil enklere kunne treffe eleven på hjemmebane dersom prosjektet omhandler fisk eller fiske, enn om samme eleven går på en skole i sentral-Alta og en velger et klasseprosjekt knyttet opp mot skifernæringen eller konsulentbransjen som naturlig nok er mer relevant for en større andel av klassens elever. Det er også faglitteratur som støtter opp om en slik vurdering: «Lokalsamfunn er ulike, og kva som er lokalt for elevane, endrar seg og er avhengig av alder og utvikling og av endringar i samfunnet. Men barna sin måte å lære på og betydninga av konkret og livsnær opplæring er den samme» (Melheim, 2009, s. 24).

Videre påpeker Melheim (2009, s. 25): «Det eg meiner er den beste skulen for elevane, kan kort presenterast i ei setning: forskande elevar i sitt lokalmiljø». Det er viktig for oss å understreke at nærmiljøskolen ikke er knyttet opp til størrelse, men mer om at skolen må ligge i nærheten av der elevane bor (Melheim, 2009, s. 68). Samme kilde er også opptatt av at dersom skolen er forankret i nærmiljøet, kan etter hennes oppfatning et viktig prinsipp i all læring ivaretas; det hun beskriver som å gå fra det kjente til det ukjente. Dette mener Melheim (2009, s. 78) kan skje ved å trekke inn lokalt lærestoff. Sannsynligheten er da stor for at elevane vil oppleve innholdet som relevant. Gevinsten vil være et samspill mellom personlig kunnskap og skolens fellesstoff. Det er betydelig forskjell i vurderingen av hvordan skolemønsteret innvirker på sambruken med lokalsamfunnet mellom respondentene. I motsetning til «politikere» gir oppvekstsjefen uttrykk for at skolens lokalisering ikke er avgjørende.

Oppvekstsjefen: Jeg skulle ønske at skolebyggene ble brukt mye mer av lokalsamfunnet. Både i helgene og ved arrangementer, mye mer bruk av offentlige bygg egentlig... Jeg er også overbevist om at lokalsamfunnet kan brukes på en god måte uavhengig av hvor skolen er lokalisert. Hadde vi hatt en annen økonomi er jeg helt sikker på at alle kunne brukt hele Alta på en helt annen måte. Etersom hvor skolene er plassert, er det forskjell hvilke muligheter skolen har for å benytte ulike tilbud som eksempelvis bibliotek.

Vår tolkning av oppvekstsjefens vurdering gitt i intervjuet er at hun legger stor vekt på bruk av infrastruktur nær skolen, men kanskje mindre på å utnytte de sosiale og kulturelle båndene mellom skolen og det nære miljøet rundt. I faglitteraturen er vektleggingen av den menneskelige kontakten mellom skole og nærsamfunn sterkt vektlagt.

Ved å benytte seg av de lokale ressursene kan dette bidra til god faglig og sosial uttelling for elevenes læring. Et nærmiljø er et samfunn med sosialt nettverk mellom personene som bor der. Basert på lokalsamfunnets egenart og sosiale aktivitet, vil sluttproduktet være det som benevnes som sosial kapital. Hva kjennetegner et samfunns sosiale kapital? Svaret er at et samfunn preget av tillit og samarbeid. Går vi tilbake til Melheim (2009, s. 8) danner han et

bilde av en ideell nærmiljøpedagogikk, er avhengig av sosial kapital for å kunne bruke lokalbefolkningen som ressurs i undervisningen.

I praksis kan skolen bruke ressurspersoner i nærmiljøet i aktuelle temaer. Eksempler på dette er turopplegg, gårdsbesøk, besøk på eldreheim osv. Noe annet som er mye brukt i Alta-skolen er å invitere foreldre, besteforeldre, slekt og venner til arrangementer på skolen, eksempelvis solidaritetskafe, viltaften, minirevyer med mer. Å benytte lokale ressurser gir god faglig og sosial uttelling for elevenes læring. Det er grunn til å tro at dette lettere lar seg gjøre med en desentralisert skolestruktur enn en sentralisert.

6.3.3 Tilrettelegging for fysisk aktivitet

Skolestruktur har en sentral rolle i en tradisjonell skolepolitikk i Alta, der en av de viktigste begrunnelsene for nærskolen er muligheten for å påvirke elevene til fysisk aktivitet. Det gjelder både i form av skolevei og uteområder ved skolene. Forskningsdeltakerne peker også på at lokalsamfunnet er med å gi rammer for elevenes fysiske aktivitet ved at det ofte er et lokalt idrettslag i skolen opptaksområde.

Nærmiljøet spiller en rolle for både helse, trivsel og oppvekst. Det bør være tilbud i nærmiljøet som gjør at mennesker som bor der opplever nærmiljøet sitt som trygt og inkluderende (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). I Alta kommune opplever vi at både politikere, administrasjon og skoleledelse på ulike nivå, er svært opptatt av at skolen skal være sentral i elevenes nærmiljø. Ikke minst opplever vi at det er et unisont mål at skolen skal tilrettelegges slik at den stimulerer til elevenes fysiske aktivitet, både gjennom at skoleveien er tilrettelagt både i avstand og trafikksikres slik at elevene kan gå eller sykle til skolen, og at bruk av buss eller kjøring av foreldrene i mindre grad nyttes.

Av intervjuet med oppvekstsjefen får vi bekreftet den unisone holdningen til at skolens lokalisering skal medvirke til elevenes fysiske aktivitet, men vi ser at det stilles spørsmål i hvilken grad målet med at elevene skal gå og sykle til skolen ivaretas av at skolen ligger i elevenes nærmiljø:

Oppvekstsjefen: Det er veldig interessant hvordan foreldre argumenterer for viktigheten av å gå til skolen, men likevel er det store trafikkutfordringer rundt skolene fordi så mange av foreldrene kjører barna til skolen. Det ender opp med at de lager trafikkfarlige situasjoner rundt skolebygget, skolene har vært nødt til å innføre soner for ulovlig kjøring og lignende. Det er jo et tankekors for de som er så opptatt av at skolen skal være så nær.

Dette røkter likevel ikke ved at det er bred enighet innenfor alle ledd i Alta-skolen at lokalisering av skole med relativt kort avstand til elevenes bosted, og med en trafikksikker skolevei, stimulerer til elevenes egenaktivitet, og at det gir mer fysisk aktive elever. Sett i sammenheng med uteområder som stimulerer til fysisk aktivitet, har dette blitt sentrale argument i debatten om skolestruktur i Alta.

Et større nasjonalt forskningsprosjekt har gått ut på å gi 9. klassinger mer tid til fysisk aktivitet og kroppsøving gjennom et helt skoleår. Det overraskende er at den positive effekten framkommer selv med noen minutter ekstra med skikkelig aktivitet hver dag gjennom skoleåret. Hovedkonklusjonen er at fysisk aktive elever lærer bedre enn mer inaktive elever. Resultatet av mer fysiske aktive elever kunne leses ut av elevene gjorde det bedre både i lesing og regning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette følges opp av Bjørnsrud (2012, s. 38) som skriver at skolens nærhet til elevene er også viktig for å unngå at elevene får lang skolevei. Det leder til både tidstap og inaktivitet for dem det gjelder. Hva er så den faktiske situasjonen i Alta per i dag? Ser vi på skolene 1-4 og 1-7 i Alta i dag må strukturen per i dag sies å tilfredsstillende nærskole i avstand for skolevei. Elevene øverst i Gargia synes å ha lengst skolevei (til Øvre Alta skole). Avstanden er om lag 11 kilometer, men dette må sies å være unntaket. Få elever vil de første syv årene ha en lengre skolevei enn fire kilometer, hovedregelen for å innvilges fri buss. For ungdomsskoleelevene er andelen som innvilges fri skyss høyere, det vil si at de har over fire kilometer. Likevel vil det store flertallet ha sin ungdomsskole nærmere enn fire kilometer. Rådmannen og kommunens skoleledelse har gjort det klart at de ønsker å sentralisere og effektivisere skolestrukturen med betydelig færre og større enheter.

I forhold til fremtidige investeringer ønsker rådmannen å prioritere bygging av noen (2) nye moderne skolebygg. For at dette skal være mulig må det samtidig gjøres vedtak om nedlegging av minimum 5 av dagens grunnskoler.

(Kommunalt dokument 2, 2020)

Dette er sentralt i en offentlig strukturdebatt lokalt, og hvor dette er spørsmål som skal utredes. I denne debatten vil ventelig både avstand og tidsbruk på skolevei bli viktige. Det er grunn til å tro at også samarbeidet mellom skole og lokalt idrettslag blir tema i denne debatten. Tradisjonelt har idrettslagene og skolene i Alta hatt et tett samarbeid. Fysisk totalaktivitet hos barn og unge i Alta kan i stor grad tilskrives samarbeidet og nærheten mellom det lokale idrettslaget og skolen. Idrettslagene rekrutterer i stor grad utøvere gjennom utøvernes skoletilhørighet, og der båndene mellom skole og idrettslag er mer diffusjon og mindre tett, synes også aktiviseringsgraden å være lavere.

Idretten er en arena for styrking av et lokalsamfunns sosiale kapital, som vi har vist til i kapittel 2.2.6. Idretten kan skape stolthet og livskraft i et lokalsamfunn gjennom at utøverne oppnår gode sportslige resultater. Idretten bidrar til å gjenskape og styrke lysten til å bidra til samholdet og lokalsamfunnet som sosialt system.

6.3.4 Trygghet og identitet

Dette siste underkapittelet vi har valgt ut omhandler hvordan nærmiljøet kan bidra til å gi elevene identitet. Identiteten vil være et samspill med nærmiljøet hvor elever og foreldre befinner seg, og i neste omgang påvirke hvor trygg elevene vil føle seg i skolemiljøet.

Både gjennom faglitteratur og den forskning vi har gjort lokalt verdsettes det at elevene føler seg likt og anerkjent. Dette influeres også av relasjonene som dannes mellom lokalmiljøet og skolen, og da elevene. Det framstår som en naturlig prosess med en gjensidig kontakt mellom de ulike partene. Det vil danne seg relasjoner uansett om det er gjensidig bruk av idrettslaget, skolekorpset eller andre kontaktpunkter i lokalsamfunnet. Dette poengteres også av Helse- og omsorgsdepartementet (2019):

Nærmiljøet er viktig for helse, trivsel og oppvekst. Det må opplevast som trygt, og det må ha gode og inkluderande møteplassar, universell utforming, lett tilgjengelege naturområde og kultur- og fritidstilbod med rom for samvær, utfalding og vennskap. Regjeringa er oppteken av at alle barn og unge skal få gode høve til å ta del i nærmiljøet og ha opplevingar der, og at dei skal få vere med og utforme lokalmiljøet og leggje til rette tilbod og aktivitetar.

Kunnskap og kjennskap til arbeidsplasser, naturen og kulturlivet tett på skolen kan bidra til å bli en del av identiteten hos elevene. Elevenes identitet vil kunne styrkes av at skolen bruker nærmiljøet aktivt. Elevene får ta del i livet utenfor skolens vegger. Det kan øke følelsen av egen påvirkning, og at de kan bidra til hvordan de ønsker at deres nærmiljø skal være. Dersom elevene opplever at de er med å utvikle i nærmiljøet vil det kunne knytte bånd til bygda/bydelen. Når elevene ser muligheter, og finner noe de interesserer seg for, vil det være motivasjonsfremmende. Det vil også gi økt trygghet, og kan bidra til større tro på seg selv.

I situasjoner hvor det stormer mellom elev/foreldre og skole/lærer viser vår forskning og intervju gjort lokalt at trygghet og identitet er viktig. Det er imidlertid store nyanser i hvor nær skolen må være eleven for å hente ut den positive effekten av nærskolen.

Skoleleder 1: Skape relasjoner i «fredstid» er viktig, og det kan du gjøre uansett hvor skolen ligger.

Her argumenteres det mot at relasjonsbygging er knyttet opp til nærhet, og at det er mulig å oppnå gode relasjoner til, og gi samme grad av trygghet, selv om det er avstand mellom elev/foreldre og skole. Videre sier skoleleder 1:

Skoleleder 1: Identitet trenger ikke handle om du er fra Bossekop eller Kronstad. Jeg vil at vi skal komme litt bort fra det stereotypiske, jeg tror det kan være mer

stigmatiserende enn godt. Jeg vil heller at vi skal identifisere oss som altaværing og det skal vi være stolte av. Man har sine fordommer med bakgrunn i hvilket miljø man kommer fra og det tenker jeg ikke er positivt, og noe jeg heller vil bort fra. Felles Alta-identitet, fremfor å identifisere oss med småbygdene, tror jeg ville gjøre det enklere å jobbe med skolestrukturen hvis en hadde klart å løsrive seg fra dette.

Tidligere i oppgaven (kapittel 2.2.5) har vi vist til Putnam som har utviklet et analytisk skille mellom det han kaller *bonding* og *bridging* kapital (Horrigmo, 2015, s. 147-148). Nettverkene som bygges er *bonding*, identiteter med sterke sosiale bånd og en sterk følelse av lojalitet og gjensidighet overfor nettverkets øvrige medlemmer. *Bridging* fører derimot mennesker fra ulike sosiale sammenhenger sammen. Det er dette skoleleder 1 berører når hun ønsker en felles Alta-identitet fremfor en bygde/bydelsidentitet.

Melheim presenterer i boken nærmiljøpedagogikk en modell som han benevner som en økologisk sosialiseringmodell. Modellen består av flere sirkler der barnet er i den innerste, nærmiljøet, kommunen, regionen, fylket og landet i den ytterste. I den umiddelbare nærhet av eleven finner vi nærmiljøet, det vil si familien, barnehagen, skolen, idrettslaget/fritidstilbud og nabolaget (Melheim, 2009, s. 16) Dersom det eleven skal identifisere seg med blir for langt unna så vil ikke barnet/ungdommen føle seg forankret i sitt eget nærmiljø. Dersom skolen flyttes lengre unna vil de gjensidige erfaringer som er gjort tidligere ikke kunne nyttes til å gi trygghet og identitet. Solstad (1978) (referert i Melheim 2009, s.17) peker på at en skole i nærmiljøet er en viktig forutsetning for å oppnå trivsel og trygghet for elevene.

Skolelederens poeng om å utvide identitetsforståelse og følelse er et viktig innspill, men vi ser blant annet med støtte i Melheim og Solstad at grensene for nærmiljø ikke bør trekkes for langt unna elevene. Det å ha et lokalt mål om en felles primær Alta-identitet for elevene i skolen kan etter vår oppfatning svekke elevenes trygghet og identitet. Det er samtidig viktig at Alta-skolen i tillegg til å skape lokal identitet lærer seg å respektere ulike identiteter, og at alle har en plass i fellesskapet.

Skoleleder 2 argumenter mot en struktur med nærskole, ut fra den lokale definisjonen med nærskolen som tett på elevene:

Skoleleder 2: Elevene er veldig tilpasningsdyktige, og vi skal jobbe for å skape et godt og trygt skolemiljø. Om det er 50 eller 500 elever skal alle oppleve å ha det like trygt. Men jeg tenker at skoler med mindre enn 100 elever ikke skulle ha vært, det blir et for lite sosialt fellesskap for barn. Ved større skoler oppnår du et større mangfold av barn som skal samhandle og det er kanskje mulighet for flere å finne noen slik at de ikke blir så ensomme.

«I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Skolelederen peker på at en styrke ved større skoler er at du oppnår et stort mangfold av elever, ved et stort mangfold er mulighetene større for å danne vennskap. «Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Intervjuene gir argumentasjon for at en struktur med litt større og sentraliserte skoler vil gi like god trygghet og identitet sammenlignet med skole innenfor elevenes nære miljø, eller at en for sterk lokal identitet ikke er bra for enkeltelever. Denne argumentasjonen er ikke entydig når det gjelder de yngste elevene, hvor nærhet framholdes som viktig for elevenes trygghet. Det framgår at de økonomiske argumenter for en sentralisert og effektiv skole trumfer det som tapes av identitet og trygghet. Flertallet av intervjudeltakerne peker på at det er organisering og tilpasninger innen den enkelte skole som gir mest effekt på trygghet og identitet.

Lærer: For de aller minste tenker jeg at det er fint at skolen er nært. De er små, og det er mange hensyn å ta. Vi må se det menneskelige perspektivet i det hele. Det eierforholdet elevene får til nærskolen sin er også viktig. Den dugnadsånden og tryggheten syntes jeg er viktige ting, men hva skal styre mest? Det skal heldigvis ikke jeg avgjøre. Når jeg tenker på trygghet så tenker jeg på organiseringen rundt elevene, hvordan sikrer man skoleveien, hvordan har du det på skolen og i klassen.

Vår tolkning av intervjuene med ansatte i skolene, og med oppvekstsjefen, er at det er etablert en felles holdning til hva som bør styre framtidig struktur. Hensynet til å frigjøre økonomi til

å utvikle innholdet i skolen, det være seg læremidler, ressurser til lærere og andre fagfolk framstår som viktigere enn trygghet og identitet i form av nærhet. Det stilles også spørsmål om nærskolen er blitt for nær, og om det faktisk vil gi en gevinst å skape en felles identitet for hele kommunen enn mange bygde/bydelsidentiteter.

6.4 Organisering av skolen

I dette delkapitlet presenterer og drøfter vi omkring de forhold som kan ses i sammenheng med organisering og strukturering av skolen. Organisering av skolen er én av de overordnede kategoriene vi kom fram til gjennom analysearbeidet vårt. Innenfor denne kategorien har vi fire tilhørende koder; skolestruktur, økonomi og ressurser, skolebygg og den enkelte skolen.

6.4.1 Skolestruktur

Under denne koden har vi plassert innhold vi mener har tilknytning til strukturering av skolen. Denne koden omfatter forhold som skolestørrelse, antall skoler og spørsmål og refleksjoner vedrørende både dagens og en eventuell framtidig skolestruktur.

Når forskningsdeltakerne fikk spørsmål om hva de mener kjennetegner dagens skolestruktur i Alta, uttrykte flere av deltakerne at de synes det er for mange skoler i kommunen.

Skoleleder 1: Jeg synes at vi rett og slett er for mange skoler i Alta. I forhold til dette med at vi skal kunne rekruttere. Det er vanskelig å få rekruttert skoleledere, det er vanskelig å få rekruttert nok lærere til alle, og andre ansatte typ miljøterapeuter, helsesykepleier. Det blir vanskelig for skoleeier å følge opp ved at vi er så mange.

Pengene ligger sentralt i Alta, og det er der grepene må gjøres. Distriktsskolene bør få bli, men det er for mange skoler sentralt i Alta.

Oppvekstsjef: Vi har for mange skoler og da smører vi ressursene altfor tynt ut..

Skoleleder 2: Det er ikke penger til å drifte 16 skoler i Alta, så vi kan ikke fortsette å drifte slik vi gjør i dag.

Av de ovennevnte uttalelsene fremkommer det at flere av forskningsdeltakerne mener at det per dags dato er for mange skoler i Alta kommune. De nevner utfordringer knyttet til økonomi, ressurser og rekruttering. Ettersom deltakerne uttrykker at det er for mange skoler er det nærliggende å tro at deltakerne mener en struktur med færre, og litt større skoler, ville være et alternativ til strukturering av Alta-skolen. Denne antakelsen bekrefter imidlertid de tre ovennevnte deltakerne underveis i samtalen. Enkelte politikere i mediebildet har også talt til fordel for store, sentraliserte skoler i Alta. De lokale argumentene har basert seg på at større skoler vil kunne heve læringsresultatene i kommunen (Mjøen, 2019a). Det har vært trukket fram at kommunen har lave læringsresultater sammenlignet med flere andre deler av landet. I en rapport levert av SSB høsten 2020 presenterer de kjennetegn ved skoler som presterer bedre enn forventet. Indikatorene peker på at store og mer sentraliserte skoler er blant de skolene som presterer over gjennomsnittet (Statistisk sentralbyrå, 2020).

Likevel ble det synlig for oss at flere av deltakerne har ulike oppfatninger av skolestørrelsens betydning og viktighet, og hva som eventuelt ville være den optimale skolestørrelsen. Til tross dette forelå det en viss felles enighet om at skoler ikke burde være for små.

Oppvekstsjef: Jeg skulle ønske det stod noen sted nasjonalt hvor få elever det kan gå på en skole før den må stenge ned. Jeg kan ikke gå god for å drive en 1-10 skole med 3 elever, det er ikke bra synes jeg.. men vi plikter likevel å gi et tilbud.

Skoleleder 2: Jeg tenker at skoler med mindre enn 100 elever ikke skulle ha vært, fordi jeg tenker at det blir et for lite sosialt fellesskap for barn. Det skulle vært en minimumsgrense for hvor liten en skole kan være. Elevene er ikke bare på skolen for å lære, de er der for å møte venner og være sosial. Blir skolen veldig liten kan det være vanskelig å finne venner.

Lærer: Sånn læringsmessig tenker jeg at barna ikke har godt av å gå på en for liten skole. Ved for få elever oppnår du ikke det mangfoldet en gjerne ønsker.

Politiker: Også har selvfølgelig størrelsen noe å si, verken for små eller for store skoler tror jeg er heldig.

Fire av fem forskningsdeltakere uttrykte eksplisitt at de ikke synes skolen burde være for liten. I samtalen pekte de på forhold som elevmangfold, læringsfellesskap, sosial trivsel og fagmiljø. Læreren nevnte blant annet at det kan være en utfordring å oppnå god undervisningskvalitet dersom det er for få elever i klassen. Hun viser til at undervisningsmetoder som legger opp til eksempelvis strategideling vil ha begrenset effekt dersom klassen bare består av tre elever. Kazemi & Hintz (2019, s. 30) påpeker at strategideling og produktive samtaler kan være verdifullt for elevenes læring. Det gjennom å etablere et klasseromsmiljø som retter fokus mot utforskning og et mangfold av strategier. Formålet med strategideling er å gjøre det synlig for elevene at det finnes et bredt spekter av ulike måter å løse den samme oppgaven på, og i tillegg styrke elevenes repertoar av strategier. I boken fokuserer de henholdsvis på matematikkfaget, men vi mener det har en sterk overføringsverdi til å gjelde skolefag generelt. Dette kan ses i sammenheng med de poenger læreren synliggjør i sin uttalelse der hun understreker de læringsmessige fordelene med et større antall elever.

Videre pekte skoleleder 2 på viktigheten av det sosiale fellesskapet og det å ha flere «å spille på», ikke bare i læringssammenheng, men også for det sosiale trivselsaspektet. Elevene tilbringer mye av sin tid på skolen, og det er avgjørende at de trives. Helsedirektoratet (2015) henviser i en av sine publikasjoner «Trivsel i skolen» til Stortingsmelding 19 (2014-2015), Mestring og muligheter, der de understreker skolens rolle i å fremme barn og unges trivsel i skolen, både som del av en god oppvekst og for deres fremtidige mestring og livskvalitet. Skoleleder 2 forteller at det kan være utfordrende for elever å finne venner dersom det sosiale fellesskapet blir for lite. Det å ha venner og et godt sosialt fellesskap er viktige forutsetninger for at elevene skal trives ved skolen.

Flere av forskningsdeltakerne uttrykker videre ønske om en mer robust skolestruktur i kommunen, som kan stå og fungere godt i lang tid fremover. En struktur som er såpass fleksibel at den tåler både oppgang og nedgang i elevtall, og eventuelle etableringer av nye boligfelt o.l.

Politiker: Vi må være litt mer fleksible når vi skal etablere skoler, slik at vi tåler både økning og nedgang i elevtall.

Oppvekstsjef: Det å ha en struktur som er robust nok til å stå over tid er viktig, og da må det være en viss størrelse på enhetene, også må de være plassert slik at de uavhengig av nye boligfelt og befolkningsvekst kan imøtekomme behov.

Selv om både oppvekstsjefen og politikeren antyder at det er behov for en mer solid struktur virker de ikke å ha samme oppfatning av hvordan strukturen bør være. Oppvekstsjefen forteller at hun er positiv til større, mer sentraliserte skoler. Dette kan ses i sammenheng med den skolesentraliseringstrenden som Bjørnsrud (2012, s. 39) viser til. Politikeren derimot, gir inntrykk av å synes at en slik organisering ikke ville være det beste.

Politiker: Jeg er blant de som mener vi har en riktig struktur. Alternativet ville jo være å ha to eller tre store, sentrale skoler. Det synes jeg ikke er riktig, for da fjerner du deg fra nærmiljø. Det blir også vanskelig for elevene å ha den sosiale kontakten utenom skoletid, som jeg synes er viktig.

Slik vi oppfatter det, er det nettopp her mye av uenighetene ligger i forbindelse med strukturdebatten. Dette poengterer også politikeren i en av sine uttalelser.

Politiker: Men det er jo der skillelinjene går politisk, noen ønsker å bygge nye sentrale skoler, mens andre mener vi bør satse videre på nærskoleprinsippet, også selvfølgelig gjøre tilpasninger når det blir etablert nye boligområder.

Det virker som om disse skillelinjene skaper motparter i debatten. Det er uenighet knyttet til hva som vil være den beste løsningen for skolestrukturen i Alta kommune. Det finnes ikke entydig forskning som viser at verken store skoler eller mindre nærskoler er generelt dårligere

eller bedre. Under vårt teoretiske rammeverk visste vi til en artikkel av Sollien (2008) der hun trekker frem forskning som peker på at det både er fordeler og ulemper knyttet til større skoler og små nærskoler, alt etter hvilke kvaliteter en vektlegger.

6.4.2 Økonomi og ressurser

Økonomi og ressurser er anliggende som ved flere anledninger ble trukket frem under intervjuene med forskningsdeltakerne. De pekte på at det er utfordringer knyttet til skoleøkonomien i kommunen, og at det ikke er økonomi til å opprettholde den type skolestruktur som per nå foreligger.

Oppvekstsjef: Elevantallspregosene er på tur ned et godt stykke fram, og økt levealder hos eldre gjør at helse- og sosialsektoren krever en større del av kakestykket, noe som går på bekostning av skoleøkonomien. Vi ser nå hvor mye mindre vi vil få i 2022/2023, 20-30 millioner mindre, og da fikk også politikerne litt sånn “oi, hva skjer her?”. Det er det vi har forsøkt å si, vi har færre elever og får færre penger, så vi kan ikke fortsette å bruke like mye penger på skole. Vi må bruke det vi har bedre og på en mer bærekraftig måte og en bedre faglig måte.

Skoleleder 1: Budsjettene går ned, mer går til helse- og sosialsektoren og mindre til skole, og da må grep gjøres og det vil smerte. Skolens driftsbudsjett er halvert på 8-9 år. Jo mer vi tviholder på denne strukturen, jo mindre og mindre penger blir det ettersom antallet eldre øker.

Av uttalelsene ovenfor kan det virke som om både skoleleder og oppvekstsjefen er enige om at det er nødvendig å gjøre endringer i dagens skolestruktur. De påpeker at det på sikt vil bli tildelt mer til helse- og sosialsektoren og mindre til skolesektoren, og at dette vil komme til å være en reell utfordring for økonomien i Alta-skolen. Nøyaktig hva deltakerne mener en endring i strukturen bør omfatte fremkommer noe mer uklart og de vektlegger ulike faktorer gjennom samtalen om struktur og organisering. Begge de to ovennevnte deltakerne uttrykte imidlertid at de var positive til en eventuell stor skole plassert på et «geografisk smart» sted i

Alta. Gjennom intervjuene og deres uttalelser, har vi fått inntrykk av at de tenker det ville være gunstig for blant annet skoleøkonomien i kommunen.

Økonomi har vært, og er, en av argumentene for å bygge en ny stor skole i sentral Alta. At det er mer økonomisk lønnsomt å drive større skoler er et faktum. Både Hattie (2009, s. 80) og Ramstad (2014, s. 9) poengterer at store skoler er mindre kostbare å drifte, og viser blant annet til at kostnadene per elev minker ved økende skolestørrelse.

Skoleleder 2: Det er nå sånn at den økonomien styrer litt av tankegangen, og slik det har vært i Alta-skolen i mange, mange år er det lite penger til utstyr og ting som skal være i skolen.

Skoleleder 2 forteller at det i lang tid har vært lite penger til diverse ressurser og utstyr som skal være i skolen. Vi har inntrykk av at skoleøkonomi er en bekymring på landsbasis for flere norske skoler. Gjennom en undersøkelse gjort av utdanningsforbundet oppga over halvparten av skolelederne i Norge at skolen deres hadde fått mindre god eller direkte dårlig økonomi over de senere årene (Utdanningsforbundet, 2017). Slik vi oppfatter det er flere av deltakerne bekymret for hvilke konsekvenser en økonomisknedgang vil kunne få for skolene. Som framtidige lærere i Alta-skolene kjenner også vi på en bekymring for å eventuelt arbeide i en skole hvor det potensielt vil være så magert med penger og ressurser at det vil kunne påvirke det opplæringstilbudet en kan gi elevene. Uavhengig av hvilken løsning som velges for strukturen i kommunen, tror vi alle er enige i at en ønsker å kunne tilby alle elever et best mulig opplæringstilbud og en skole med tilstrekkelige ressurser og nødvendigheter.

Dårlig økonomi og mangel på ressurser vil kunne få negative konsekvenser for både elever og ansatte, for skoleorganisasjonen og for dens evne til å være i forkant av uønskede forhold (God skole, u.å.). Noen av de mulige konsekvensene kan være at skolen ikke har mulighet å sette inn vikarer ved personalfravær, at elever med tildelte ekstra ressurser ikke får det tilbudet de har krav på, at klasser må slås sammen, begrenset kapasitet til oppfølging av elever og at det samlede opplæringstilbudet ved skolen blir dårligere (God skole, u.å.).

6.4.3 Skolebygg

Skolebyggenes utforming og tilstand er forhold som ble trukket frem blant noen av forskningsdeltakerne. Deltakerne pekte på at mange av byggene er gamle og slitne, og tilpasset en mer «gammeldags pedagogikk».

Oppvekstsjef: De gamle skolebyggene legger begrensninger for hvordan en kan organisere opplæringen. Det er null fleksibilitet. Du har ikke muligheten til å drive på så mange måter annet enn den tradisjonelle fordi byggets utforming setter så begrensninger. I Alta har vi mange slike bygg.

Skoleleder 2: Det absolutt beste for barna tror jeg hadde vært å satse på store 1-10 skoler. Ikke minst det å bygge nye skolebygg. Flere skolebygg er bygd på 1950-tallet. Det er klart at de fasilitetene som trengs i fremtidens skole der elevene er mer aktive og i bevegelse er det ikke plass til i de gamle skolebyggene. Her er det kun plass til å sitte på rekke og rad som i en buss. Ved at det er lite tilgang på rom begrenser vi læringsmulighetene til elevene. Det er andre behov nå enn det var før i tiden.

Både oppvekstsjefen og skoleleder 2 forteller at flere av skolebyggene i kommunen er utformet på en måte som legger begrensninger for opplæringen og elevenes læringsmuligheter. En stor andel av skolebyggene i Alta ble etablert omkring 1970-tallet i forbindelse med innføring av lov om niårig grunnskole (Eikeset, 2003, s. 92-93). Vi har en oppfatning av at deltakerne sitter med en mening om at flere av byggene i Alta ikke har forutsetninger for å følge en mer moderne undervisningspedagogikk der en legger opp til mer bevegelse og elevaktivitet i skolehverdagen. Tidligere rådet et mer behavioristisk læringssyn i skolen, der en anså elever som passive deltakere som skulle fylles med kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2012, s. 77-78). En vektla lite elevaktivitet og elevene skulle lytte og motta kunnskap via lærerens forelesninger. I lys av dagens samfunnsbilde er rammene og forutsetningene for skolens og lærernes arbeid endret (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 11). I dagens skole er et sosiokulturelt læringsperspektiv dominerende. Innenfor et slikt perspektiv anses læring som en sosial prosess som skjer i interaksjon og samhandling mellom mennesker

(Lyngsnes & Rismark, 2012, s. 67). Et slikt læringssyn fordrer en mer elevaktiv undervisningsform, der det er rom for fleksibilitet i elevenes læringsarenaer.

Både skoleleder 2 og oppvekstsjef forteller at de ved ulike reiser har fått anledning å besøke nye og moderne skolebygg. De snakker begge varmt om de mange mulighetene for organisering og læring som finnes i slike bygg. Slik vi forstår det, mener de forutnevnte deltakerne at et nytt, større skolebygg ville være positivt for kvaliteten og læringsmulighetene i Alta.

Et ytterligere poeng som trekkes frem av oppvekstsjefen i samtale omkring skolebygg, er utfordringer knyttet til plassmangel. I dagens struktur har en vært nødt til å ta i bruk brakkerigger ved noen av skolene for å kunne tilby plass til alle elevene som sokner til den aktuelle skolekretsen.

Oppvekstsjef: Bare det at vi har to skolerigger i en kommune som har 500 elevplasser for mye sier jo sitt om at en ikke klarer å gjøre de grepene som må til. Begge har vært ulovlige det siste halvåret, så det er rett og slett ikke lov, og vi risikerer å få dagsbøter fordi vi drifter i bygg som ikke er lovlige.

Oppvekstsjefen gir en beskrivelse av at dagens struktur har utfordringer knyttet til elevplasser i Alta-skolen. Det trekkes fram at elevmassen ikke er tilpasset den geografiske strukturen. Totalt forteller hun at det er god plass til elevene, og at det er skoler hvor klassene ikke fylles opp. Utfordringene, ifølge oppvekstsjefen, er at det likevel er skoler med langt flere elever enn det er fysisk plass til i enkelte områder. Dermed har Alta kommune tatt i bruk brakkerigger for å løse utfordringen, men dette er en midlertidig løsning som per i dag er ulovlig. På bakgrunn av det oppvekstsjefen forteller går det fram at Alta kommune er tvunget til å gjøre endringer i skolestrukturen. Vi antar at de underliggende utfordringene i dagens struktur vil medføre større endringer i skolestrukturen de kommende årene.

6.4.4 Den enkelte skolen

I samtale med forskningsdeltakerne om hva de mente var viktig i forbindelse med organisering og strukturering av skolen, påpekte flere av deltakerne at de først og fremst mener at det er forhold innad i den enkelte skolen som er avgjørende for skolens kvalitet. Forhold som skoleledelse, skolelederen og den enkelte læreren blir trukket fram.

Når deltakerne fikk spørsmål om hva de ville vektlegge som den viktigste faktoren i skoleeiers valg av organisering/strukturering for elevenes læringsutbytte trakk oppvekstsjefen fram skoleledere og skoleledelsen som den fremste faktoren.

Oppvekstsjef: Skoleledere og skoleledelsen er en ekstremt viktig faktor for å få gode resultater. Forskning og teori trekker ofte fram at det er viktig å ha skoleledere som ønsker og tørr å utvikle personalet sitt. Det er en viktig faktor at en jobber skolebasert med hele personalet på å utvikle skolen.

Skoleledelsen har et svært omfattende ansvarsområde. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for en fruktbar lærings- og utviklingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2014). Videre vektla læreren, skoleleder 1 og skoleleder 2 læreren som den viktigste enkelt faktoren for kvaliteten i skolen og elevenes læring.

Lærer: En del forskning sier jo at læreren er den største enkelt faktoren for elevenes læringsutbytte, så jeg tenker det er veldig viktig.

Skoleleder 1: Uansett struktur og størrelse kommer det an på hva vi gjør inne i den enkelte skolen. John Hattie sier jo at det er læreren som har betydning for elevresultater.

Skoleleder 2: Den viktigste faktoren for at elevene skal lære tenker jeg er lærerens kompetanse. Både fagkompetanse og relasjonskompetanse.

Av de ovennevnte uttalelsene fremkommer det at både lærer og begge skolelederne mener at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring. I disse uttalelsene legger vi en forståelse av at de mener at det ikke nødvendigvis er forhold på organisasjonsnivå som er avgjørende for skolens kvalitet og for læringsresultatene ved skolen. Dette understreker også skoleleder 1 i sin uttalelse, der hun sier at det viktigste er hva en gjør inne i den enkelte skolen, uavhengig av struktur og størrelse. At læreren er blant de viktigste enkelt faktorene for elevenes læring er i tråd med det mye av forskning sier, og én av deltakerne støtter seg blant annet til Hattie i sin uttalelse. Under vårt teoretiske rammeverk henviste vi til «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen» lansert av regjeringen (2014), hvor også de trekker fram læreren som den viktigste faktoren for elevenes læring.

For oss virker det som om deltakerne først og fremst tenker at det som skjer innad i den enkelte skolen og i det enkelte klasserommet er mest avgjørende for skolens kvalitet og for elevenes læringsutbytte. Likevel peker både skoleleder 2, læreren og oppvekstsjefen på at enkelte strukturelle og organisatoriske forhold rundt den enkelte læreren og utover klasserommets fire vegger kan legge begrensninger for både lærerens og elevenes læringsmuligheter. Eksempelvis blir skolens størrelse nevnt, og mulige utfordringer knyttet til blant annet læringsmiljø dersom skolen er for liten. Oppvekstsjefen angir skolestørrelse som en god nummer to blant de faktorer hun anser som viktige i strukturering og organisering av skolen. Dette begrunner hun med mulighetene en større skole gir for gode fagmiljøer, tilgjengeligheten til andre yrkesgrupper, samt muligheten til å tenke og organisere på tvers. Dette støttes også opp gjennom blant annet de argumenter WSP trakk fram i utredningen (Kommunalt dokument 1, 2018). Videre nevner skoleleder 2 og oppvekstsjefen utfordringer knyttet til skolebyggenes tilstand og utforming, noe vi nevnte mer inngående i det foregående delkapitlet om skolebygg.

Dersom vi skulle oppsummere vårt inntrykk, er det at de nevnte deltakerne mener at faktorer som skoleledelse og de enkelte lærerne i skolen er viktigere for kvaliteten i skolen, enn hvilken struktur eller organisering som foreligger. På tross av dette tyder noen av uttalelsene i forskningen vår på at de mener en viss type skolestruktur kanskje utgjør et bedre utgangspunkt for den enkelte skolen. Her tenker vi hovedsakelig på de mulige utfordringene de nevner dersom skolen blir for liten.

7.0 Oppsummering og svar på forskningsspørsmål

Formålet med denne studien har vært å analysere grunnlaget for debatten om skolestruktur i Alta kommune, og hva som bør være sentrale spørsmål når politikere sammen med involverte fra Altaskolen skal konkludere. Gjennom intervju med den kommunale oppvekstsjefen, lokal politiker, en lærer og skoleledere har vi forsøkt å få et bilde på hvordan ulike aktører i Altaskolen tenker om framtidig struktur, og opplever dagens. I dette ligger også hvilke holdninger som er representert, men som ikke må forstås som representative fordi antallet som inngår i forskningene ikke er stort nok til å generalisere om holdninger i Alta-skolen..

Intervjuene har gitt bakgrunn til våre analyser og diskusjon. Tilnærmingen for å besvare forskningsspørsmålene har vært kvalitativ, og oppgavens metodiske tilnærming har tatt utgangspunkt i en kasstudie med et fenomenologisk perspektiv. Formålet med forskningen har vært å belyse ulike sider av skolestrukturens betydning for kvaliteten i skolen, og for Altaskolene spesifikt.

Ettersom vi begrenset oss til kun to forskningsspørsmål betyr det at det finnes flere sentrale problemstillinger som ikke er besvart for å kunne svare på hvilken struktur Altas politikere bør velge. I vår analyse, og i spørsmålene til deltakerne i forskningen, har vi inkludert andre forhold som ikke har direkte, men indirekte tilknytning til strukturspørsmål.

De funn vi har gjort lokalt har vi forsøkt å sette i sammenheng med aktuell faglitteratur og forskning. I tillegg har vi vurdert konkrete aktuelle vedtak gjort i politiske organ som omhandler Altaskolen, artikler i lokal- og riksmmedia og ulike typer forskningsartikler gjengitt av skolemyndighetene, og eller i annen litteratur. De ulike kildetyperne er brukt i kombinasjon i vår analyse, og dette håper vi vil bli en del av debatten og det grunnlaget beslutningstakerne i Alta vil bruke når strukturdebatten skal avrundes.

7.1 Svar på forskningsspørsmål

I dette underkapittelet vil vi ha en konkret tilnærming til de to forskningsspørsmålene som er sentral i oppgaven. Vår ambisjon er å være så klar i våre konklusjoner at leserne av oppgaven skal ha tilegnet seg nye perspektiv gjennom resultatene som framkommer, og vår tolkning.

- *“Hvordan vil skolestrukturen innvirke på skoleeiers mulighet til å rekruttere lærere som ivaretar kompetansekrav og sikrer nødvendig fagmiljø?”*
- *“Har skolemønster, det vil si skolestørrelse og antall skoler og den lokalisering de får geografisk, betydning for skolens bruk av lokalsamfunn i læringsøyemed?”*

Før vi trekker konklusjon knyttet direkte til det første forskningsspørsmålet, vil vi vise til funn som tilsier at lokale beslutningsmyndigheter har begrensede valgmuligheter for struktur. Sentrale skolemyndigheter kan indirekte tvinge lokalsamfunnet til å velge en skolestruktur som bryter med nærskoleprinsippet. Nærskoleprinsippet, slik det brukes lokalt, er at hver bygd og bydel skal ha sin skole tett på elevenes bosted. Nærheten blir knyttet til at elevene ikke har lengre skolevei enn at de kan gå eller sykle til og fra skolen. Det resulterte i en struktur med noen små skoler, flere middels store skoler og noen få store. Ingen skoler, selv ikke 1-10 skolene, har over 500 elever. Økt kompetansekrav for å kunne undervise i kjernefag, økte karakterkrav for å komme inn på lærerutdanning, med påfølgende rekrutteringssvikt i yrket, gir en sterk dynamikk mot færre og større skoler, og som gjør at Altas nærskoler vil være i spill.

Vi vil derfor, selv om det er på siden av vår besvarelse av oppgavens forskningsspørsmål, anbefale Altas politikere å bringe følgende problemstilling inn for sentrale skolemyndigheter:

Er kommunene indirekte gjennom kompetansekrav og lærerutdanningens skifte fra å utdanne allmennlærere til faglærere, tvunget til å velge en mer sentralisert skolestruktur?

Fra 2017 har det vært en omlegging av lærerutdanningen. Samtidig har kompetansekravene til lærerne ute i skolen økt, og for å kunne undervise i kjernefag er det satt så strenge krav, med tilbakevirkende kraft, at det utelukket mange. Den nye type lærere er kun rigget for å undervise i tre, maks fire fag. Vår forskning viser at det i skolemiljøet i Alta er bred enighet om at dette ikke samsvarer med en struktur med små og mellomstore skoler. I intervjuene peker enkelte på at dette nødvendigvis ikke tvinger fram sentralisering og større enheter, men at det kan være mulig å løse med større grad av faglig samarbeid mellom skolene som er tett på hverandre. Fra politisk hold hevdes det at det finnes gode muligheter for tilstrekkelig profesjonsfellesskap for utvikling og samarbeid. Uansett vil den nye lærerutdanningen og

kompetansekravene til lærerne legge et press på blant annet Alta kommune, om større sentraliserte enheter for å imøtekomme lærere med godkjent undervisningskompetanse.

Oppvekstsjefen er tydelig på at læreromleggingen vil få konsekvenser for dagens struktur. Oppsummert er beskjednen fra den administrative skoletoppen i Alta at omlegging av lærerutdanning, og nye kompetansekrav, unektelig vil ende opp med ukvalifisert personale på de mindre skolene, og da først og fremst skoler i distriktet.

På toppen av dette framstår, som vi drøfter i diskusjonskapittelet, det at Alta står foran en lærerkrise. Det uteksamineres få lærere fra lærerutdanningen i Finnmark ved UiT Campus Alta, og antallet nye lærere synes ikke å kunne dekke opp for de som er på vei ut. Selv om det også er studenter fra Alta og Finnmark ved UiT Tromsø, vil sannsynligvis tilfanget til lærerstillinger i Alta og Finnmark være begrenset. Når tallene fra Utdanningsforbundet lokalt i Alta forteller at i løpet av få år vil 65 lærere i Alta-skolen gå fra yrket til å bli pensjonister, synes rekrutteringsutfordringen å være betydelig, og vil ytterligere inngi et press på større og mer sentraliserte skoler.

Det framkommer i vår oppgave at lærerutdanning er på kollisjonskurs med Altas nåværende skolestruktur. Skoleleder 2 sier klart fra om dette når hun drar fram eksempel fra ansettelser hun gjør i dag: «Hvis jeg får tak i en allmennlærer før en lærer med mastergrad, ansetter jeg allmennlæreren først. Rett og slett fordi den er mye mer anvendelig og kan undervise i flere fag, også et praktisk-estetisk fag. Du får liksom alt i en pakke».

Ser vi videre til neste forskningsspørsmål:

“Har skolemønster, det vil si skolestørrelse og antall skoler og den lokalisering de får geografisk, betydning for skolens bruk av lokalsamfunn i læringsøyemed?”

Alternativ til dagens nærskolestruktur med 17 grunnskoler, inkludert to sentrale ungdomsskoler og tre skoler med desentralisert ungdomskoletrinn (1-10 skoler), framkommer ikke som dramatisk. Rådmannen har antydnet en endring med to store barneskoler for sentrums-Alta, en i vest og en i øst, og at de desentraliserte ungdomsskoletrinnene avvikles. Det politiske miljøet i Alta er delt, men ting kan tyder på det er et reelt flertall for å gå i rådmannens retning, og da med konsekvens at tre til fem barneskoler legges ned.

Konsekvensene vil bli økt sentralisering og et større transportbehov. For mange elever vil skolen flyttes lengre unna hjemmemiljøet, i større eller mindre grad.

Hvorvidt en slik utvikling vil få negativ betydning på den gjensidige positive bruken mellom skole og lokalsamfunn, er det betydelig uenighet om blant forskningsdeltakerne i vår studie. Flertallet av de som er intervjuet har ulike roller i Alta-skolen. De som er tett på skolen og undervisningen er klart mer positiv til en skolestruktur med færre enheter. De gir uttrykk for at deres syn er motivert av at en slik struktur vil gi mer ressurser til daglig drift av skolene i en tid kommunen vil være tvunget til å redusere Alta-skolens samlede ressurser.

Disse intervjudeltakerne peker på at nærheten mellom elevene og skolen ikke bør defineres likt mellom småtrinnene og ungdomsskoletrinnene. Jo eldre elevene er, desto mindre betyr nærhet mellom skole og det helt nære oppvekstmiljøet. Her kommer det også fram oppfatninger av at en helt nær identitet kan være negativ, medføre lokalpatriotisme og en deltaker trekker også fram at man i større grad bør bestrebe en Alta-identitet. Av intervjudeltakerne er «politikeren» den som forsvarer nærskolen og viser til positive effekter for både det som skjer i skoletiden og på fritiden. I teorikapittelet viser vi til at nærskolen bidrar til identitetsbygging og sosial trygghet. Det trekkes også fram som positivt for læringen som skjer på skolen. Samarbeidet med idrettslag eller andre organiserte fritidstilbud i skolens nærhet er andre positive effekter for nærskolen. Læreren, skolelederne og oppvekstsjefen ser i mindre grad på sentralisering som en trussel mot nærskolens positive effekter.

Flertallet av forskningsdeltakere avviser ikke nærskolens virkninger, men legger til at dette er effekter som også kan ivaretas gjennom en mer sentralisert struktur. I valget mellom en sentralisert skole som frigir ressurser til daglig drift, eller en nærskole med sine positive effekter, blir nærskolen en god nummer to. Flere av intervjudeltakerne framholder ledelsen/læreren, og forhold innad i skolen, som den viktigste faktoren for gode elevresultater.

Skal vi i tillegg peke ut en positiv virkning for nærskolen som framheves i forskning, og som intervjudeltakerne også vektlegger, er tilretteleggingen for elevenes fysiske aktivitet. I diskusjonsdelen av oppgaven har vi beskrevet nærmere forskning som viser at fysisk aktive elever presterer bedre faglig. I Alta er nærskoleprinsippet knyttet tett til at skoleveien skal være trafikksikker, og så kort at det er mulig og naturlig for elevene å gå eller sykle til skolen. Nærskolen vil også gjennom et naturlig samarbeid med stedets idrettslag medvirke til høyere fysisk aktivitet hos elevene.

Etter å ha jobbet med oppgaven snart et halvt år for å besvare forskningsspørsmålene, synes det å være en klar beskjed til beslutningstakere: Skole-Alta er lei debatten om organiseringen av Alta-skolen som har pågått i flere tiår. Det advares mot den utmattende effekten stadig omkamper om skolestrukturen har fått, og at skolen er på overtid med hensyn til å kunne forholde seg til en robust struktur som står seg over flere tiår. Dette ble uttrykt i et leserinnlegg vi innledet oppgaven med, gjengitt i Altaposten:

Det er på tide at dere gjør jobben dere er valgt til å gjøre! Det er på tide at dere har baller nok til å ta et endelig valg, slik at vi vet hva vi har å forholde oss til i årene fremover, uansett hvor upopulært det valget vil bli hos noen.

(Wirkola, 2021)

7.2 Avsluttende refleksjoner

Vi to som står bak denne oppgaven har selv vært elever i grunnskolen i Alta ved to ulike skoler, og en av oss har vært en del av læringsmiljøet til en mellomstor skole 1-10. Vi er nå inne i avslutningen av en femårig lærerutdanning. I tillegg er vi foreldre til kommende elever i grunnskolen. Våre erfaringer, og interesse for gode skoler og oppvekstmiljø, har vært et viktig utgangspunkt for vårt engasjement i strukturdebatten.

Vi har gjennom hele forskningsarbeidet vært bevisst på at vi tolker ulike situasjoner med utgangspunkt i egne teorier, opplevelser og erfaringer, og at dette er med på å farge forskningen. Som kvalitative forskere kommer vi også nærmere inn på feltet og kommer kanskje ekstra nært med vår interesse. Derfor har vi, spesielt under diskusjons- og konklusjonsdelen, stilt hverandre kritiske spørsmål for å forebygge at vi drar inn egne holdninger og eventuelle forhåndsoppfatninger.

Når det gjelder vår egen empiri kan ikke intervjudeltakerne hevdes å gi et fullgodt bilde av hvordan Alta-skolen besvarer våre spørsmål. Deltakerne er ikke tilfeldig plukket ut, men vi har ikke hatt noen forhåndsinformasjon av hva de står for og hvordan de vil besvare våre spørsmål. Utplukkingen av intervjudeltakere har skjedd på bakgrunn av stilling/rolle i Alta-skolen og tilgjengelighet for vår forskning. Oppgaven bygger på faglitteratur og ekstern

forskning, der vi i stor grad har klart å finne fram til aktuell forskning gjort de senere år. Til det siste må vi innrømme at vi er overrasket over hvor begrenset omfanget av nyere forskning på norske forhold som er å finne på skolestrukturens innvirkning på elevenes læring.

Vårt mål med denne masteroppgaven har ikke vært å slå fast hva som er den beste strukturen for Alta. Vi har ønsket å løfte fram det vi har behandlet i oppgaven med henvisninger til faglitteratur og forskning. Deltakernes synspunkter og refleksjoner omkring eventuelle utfordringer og fordeler ved dagens struktur, kontra hva de tenker kan være fordeler og ulemper knyttet til en mulig ny struktur, må anerkjennes og forstås.

For oss er det også viktig å understreke at oppgavens to forskningsspørsmål kun er to av mange element som bør ha betydning for valg av skolestruktur. Samtidig mener vi begge forskningsspørsmålene er sentrale i den debatten som nå kommer i Alta, og de avveininger som vil avgjøre framtidig skolestruktur.

Referanseliste

Alta Historielag. (2020). *Skoler og utdanninger i Alta gjennom 300 år*. Alta: Bjørkmanns trykkeri As.

Birkemo, A. & Bonesrønning, H. (2011). *Kan skolen forbedres?* Oslo: Unipub.

Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eikeset, K. J. (2003). *Altas Historie, bind 4, den mangfoldige bygdebyen (1964-2002)*. Alta: Alta kommune.

Flekkøy, K. G. (2019). *Aktive elever lærer bedre*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-norges-idrettshogskole-partner/aktive-elever-laerer-bedre/1328315>

Forskning.no (2015a). *Skoleforskernes 12 råd til en bedre skole*. Hentet 27. mars 2021 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/skoleforskernes-12-rad-til-en-bedre-skole/463210>

Forskning.no (2015b). *Mange lærere underviser i fag de ikke har utdanning i: Skoleforsker etterlyser større fagkompetanse blant lærere og dypere faglige diskusjoner på skolene*. Hentet 30. mars 2021 fra <https://forskning.no/oslomet-partner-skole-og-utdanning/mange-laerere-underviser-i-fag-de-ikke-har-utdanning-i/476464>

God skole (u.å.). *Trange rammer*. Hentet 23. mars 2021 fra <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/trange-rammer>

Grunnskolens informasjonssystem (u.å.). Hentet 15. januar 2021 fra www.gsi.udir.no

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haug, P. (2017). Elementer fra skolens historie. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 23-46). Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet 10. april 2021 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet (2019). *Folkehelsemeldingen - Gode liv i eit trygt samfunn (Meld. St. 19 (2018-2019))*. Hentet 12. april 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>

Horrigmo, K. J. (2015). Hvordan kan stedet ha betydning for skoleresultater. Behov for perspektivutvidelse. I G. Langfeldt (Red.) *Skolens kvalitet skapes lokalt* (s. 144-160). Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Jenssen, E. S. & Roald, K. (2017). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.) *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 119-136). Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Johannessen, E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, E. F., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland, O. A. & Thorvaldsen, S. (2017). *Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen – en komparativ studie av allmennlærer- og masterutdanning i naturfag for grunnskolen*. Hentet 20. mars 2021 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/et-tidlig-glott-inn-i-den-nye-norske-larerutdanningen/>

Kazemi, E. & Hintz, A. (2019). *Målrettet samtale*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kjølsrød, L. (2014). *Lokalsamfunn*. Hentet 27. januar 2021 fra <https://snl.no/lokalsamfunn>

Kommunalt dokument 1 (2018). WSP: *Lokalisering – ny sentrumsskole, Alta kommune*.

Hentet 11. februar 2021 fra <https://publikum.alta.kommune.no/publikum/>

Kommunalt dokument 2 (2020). *Økonomiplan for 2020 – 2023 Alta*. Hentet 08. februar 2021

via <https://publikum.alta.kommune.no/publikum/>

Kommunalt dokument 3 (2016). *Framtidig skolestruktur i Alta kommune*. Saksnr. 16/5482-1.

Hentet 06. februar 2021 via <https://publikum.alta.kommune.no/publikum/>

Kommunalt dokument 4 (2016). *SP-Framtidig skolestruktur i Alta kommune*. Saksnr.

16/5482-4. Hentet 06. februar 2021 via <https://publikum.alta.kommune.no/publikum/>

Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet 01.

februar 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Hentet 10. mars 2021 fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Kunnskapsdepartementet (2016). *Lærelyst - Tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21

(2016-2017)). Hentet 04. februar 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Ekspertgruppe skal gi råd om hvordan skoler kan bli bedre til å løfte elevene*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertgruppe-skal-gi-rad-om-hvordan-skoler-kan-bli-bedre-til-a-lofte-elevene/id2677765/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ledernytt (2020). *Slik påvirkes menneskene i endringsprosessene*. Hentet 04. april 2021 fra <https://www.ledernytt.no/slik-paavirkes-menneskene-i-endringsprosessene.6269450-458588.html>

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Lund, E., Vik, M. G. & Ghosh, A. (2017). *Fakta: rekruttering og frafall blant lærere*. Hentet 23. mars 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>

Melheim, K. (Red.). (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Samlaget.

Mjøen, J. (2014). Jeg har skoleløsningen. *Altaposten*. Hentet den 20. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/lokalt/nyheter/article9435145.ece>

Mjøen, J. (2015a). Skal gjøre skolebuss unødvendig. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/lokalt/nyheter/article11479722.ece>

Mjøen, J. (2015b). Overgrep å kjøre barna til skolen. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/lokalt/nyheter/article10624384.ece>

Mjøen, J. (2018). Omkampen tar vi i valgkampen, og vi vinner. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/nyheter/2018/09/17/%E2%80%93Omkampen-tar-vi-i-valgkampen-og-vi-vinner-17529408.ece>

Mjøen, J. (2019a). Høyre skal få Alta-skolen til å skinne. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/nyheter/2019/08/21/H%C3%B8yre-skal-f%C3%A5-Alta-skolen-til-%C3%A5-skinne-19746078.ece?rs1262831620583103789&t=2>

Mjøen, J. (2019b). Svidde av 4-5 millioner på skolen som aldri kommer. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/incoming/2019/10/24/Svidde-av-4-5-millioner-p%C3%A5-skolen-som-aldri-kommer-20231886.ece>

Mjøen, J. (2020a). Kan flere 1-4 nærskoler være løsningen for Alta? *Altaposten*. Hentet den 21. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/nyheter/2020/07/06/%E2%80%93Kan-flere-1-4-n%C3%A6rskoler-v%C3%A6re-l%C3%B8sningen-for-Alta-22237415.ece>

Mjøen, J. (2020b). Fire ganger har politikerne oversett utredningene, nå må han starte på en ny. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra:

<https://www.altaposten.no/nyheter/2020/11/25/Fire-ganger-har-politikerne-oversett-utredningene-n%C3%A5-m%C3%A5-han-starte-p%C3%A5-en-ny-23056478.ece>

Mjøen, J. (2020c). Må legge ned to skoler for å bygge ut Saga skole. *Altaposten*. Hentet den 03. februar 2021 fra <https://www.altaposten.no/nyheter/2020/05/11/%E2%80%93-M%C3%A5-legge-ned-to-skoler-for-%C3%A5-bygge-ut-Saga-skole-21799963.ece>

Noodt, T. (2019). Nærskolen er hjertet i nærmiljøet. *Altaposten*. Hentet den 20. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/meninger/2019/08/12/%E2%80%93-N%C3%A6rskolen-er-hjertet-i-n%C3%A6rmilj%C3%B8et-19681805.ece>

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.

Norconsult (2012). *Utredning av framtidig skolestruktur*. Hentet 14. februar 2021 fra https://tverrelvdalen.skole.no/files/2013/01/utredning_skolestruktur_alta_kommune.pdf

Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*, 2003(01), 1-20.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 02. februar 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Ramstad, N. (2014). *Gir økt skolestørrelse bedre elevresultater? En empirisk undersøkelse av PISA i de nordiske landene*. Hentet 03. februar 2021 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52109383.pdf>

Riksaasen, R. (Red.). (2010). *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Ringdal, K (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognaldsen, S. (2008) *Skoleutvikling: Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaare, S. D. (2009). Nærmiljøskolens betydning for individ, bygd og samfunn. I K. Melheim (Red.) *Nærmiljøpedagogikk* (s. 80-90). Oslo: Samlaget.
- Skoglund, T. (2019). Dannet flertall for ny utredning av skolestrukturen. *Altaposten*. Hentet den 30. januar 2021 fra: <https://www.altaposten.no/nyheter/2020/05/25/Dannet-flertall-for-ny-utredning-av-skolestrukturen-21915896.ece?rs3994021612017604630&t=1>
- Sollien, T. H. (2008). *Sammenhengen mellom skolestørrelse og kvalitet*. Lokalisert 19. januar 2021 fra <https://docplayer.me/7075919-Sammenheng-mellom-skolestorrelse-og-kvalitet-av-tone-h-sollien-asplan-viak.html>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Hva kjennetegner skoler og kommuner som bidrar mer, eller mindre enn forventet til elevenes læring?* Hentet 04. februar 2021 fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/422685?_ts=17424dc4710
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UiT Norges arktiske universitet (u.å.). I uit.no, *Grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn – master*. Hentet 05. februar 2021 fra https://uit.no/utdanning/program?p_document_id=280330&fbclid=IwAR1YdKOKZVUDsLA0I-Ew7HwFoG-UqcoX8-c_MePO7eFLDfLJEAnoEdPJ8MM
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Nærskoleprinsippet og skolekretsgrenser*. Hentet 09. april 2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Narskole-og-skolekretsgrenser/Narskoleprinsippet-og-skolekretsgrenser/>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 15. januar 2021 fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell del/generell del læreplanen bm .pdf?fbclid=IwAR2P5OBOP6C7H9eqY2fO3cbMutLS5cPGXp5hxi7ZTO9Ib0sK6aMF-b2u_Cg](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell%20del/generell%20del%20læreplanen_bm.pdf?fbclid=IwAR2P5OBOP6C7H9eqY2fO3cbMutLS5cPGXp5hxi7ZTO9Ib0sK6aMF-b2u_Cg)

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet 09. april 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet 05. februar 2021 fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/?fbclid=IwAR2_nhJB95gqLnEkxRJNFRd9hoVdJB4OXh1yOSI8ffkurgvmQw9oEumraeg

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 17. januar 2021 fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?fbclid=IwAR1cO6skCvSBgujkrkBxKdohP5hz3yrKbuFCPP6g8Szbw87xSGON6PxR_ys

Utdanningsdirektoratet (2019). *Forsøk med økt fysisk aktivitet på ungdomstrinnet*. Hentet 03. februar 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsok-med-okt-fysisk-aktivitet-pa-ungdomstrinnet/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Krav og forventninger til en rektor*. Hentet 21. januar 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsforbundet (2017). *Rektorer: Skoleøkonomien er blitt dårligere*. Hentet 12. april 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/rektorer-skoleokonomien-er-blitt-darligere/>

Utdanningsnytt (2015). *Det blir færre små og flere store skoler*. Hentet 28. januar 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laerertetthet-skoleutvikling/det-blir-faerre-sma-og-flere-store-skoler/168330>

Utdanningsnytt (2018). *Hvem eier skolen?* Hentet 02. februar 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/skolestyring/hvem-eier-skolen/141937>

Villa, M. & Haugen, M. S. (Red.). (2016). *Lokalsamfunn*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wirkola, M. (2021). Usikkerhet og utrygghet for våre barn. *Altaposten*. Hentet 15. april 2021 fra <https://www.altaposten.no/meninger/2021/02/17/Usikkerhet-og-utrygghet-for-v%C3%A5re-barn-23509161.ece>

Øvstehage, M. (2015). *I hvilken grad er læringsmiljøet ved en skole påvirket av skolestørrelse?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet 20. februar 2021 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2367321/Oevstehage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figurliste:

Figur 2.4.1. Norconsult (2012). *Utredning av framtidig skolestruktur*. Hentet den 06. februar 2021 via

https://tverrelvdalen.skole.no/files/2013/01/utredning_skolestruktur_alta_kommune.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:	<p>Kort informasjon om bruken av intervjuet, satt i sammenheng med oppgavens/prosjektets formål, forskningsspørsmål og omfang/begrensninger. Vi vil samtidig informere hvilken relevans intervjuobjektet har i forhold til oppgaven.</p> <p>Gjøre intervjuobjektet trygg på hvordan intervjuet skal nyttes i oppgaven, og informere om hvordan oppgaven vil bli publisert.</p> <p>Vi vil avklare med intervjuobjektet om vedkommende vil lese gjennom hvordan vi har presentert utdrag av intervjuet i oppgaven, og eventuelt spille inn endringer, eller godkjenne vår oppsummering av intervjuet.</p> <p>Under sekvensen i starten med intervjuobjektet vil vi også avklare hvordan intervjuobjektet vil bli presentert i oppgaven. Dette vil variere fra intervjuobjekt til intervjuobjekt, enkelte vil bli informert om at de vil bli presentert anonymt, andre med fullt navn og stillingsbeskrivelse plassert i forhold til relevans til oppgaven/prosjektet.</p> <p>Før vi går over i intervjufasen vil vi utfordre intervjuobjektet til å stille spørsmål til oss om sin rolle, om oppgaven eller andre uklarheter. Eventuelle spørsmål vil bli besvart før intervjuet starter. Dette er svært viktig for å gjøre intervjuobjektet trygg, og dermed sikre at den som intervjues vil gi utfyllende svar.</p>
Faktaspørsmål:	<ul style="list-style-type: none">- Alder- Utdanningsbakgrunn- Arbeidserfaring- Stillingstittel- Stillingsbeskrivelse- Erfaring fra yrkesliv/privat i forhold til intervjuets tema
Introduksjons-spørsmål:	<ul style="list-style-type: none">- Kort; hvilke faktorer i skoleeiers valg av strategi/organisering tror du har betydning for elevresultater?- Ut fra det du nå forteller, hvordan vil du vekte de ulike elementene du har trukket fram?- Med ditt kjennskap til grunnskolen i Alta/ditt ståsted i systemet, hvordan vil du beskrive skolestrukturen i Alta?- Hvordan bruker du (lærer/skoleleder) nærmiljøet konkret i undervisningen/skolehverdagen?

<p>Innledning:</p>	<p>Kort informasjon om bruken av intervjuet, satt i sammenheng med oppgavens/prosjektets formål, forskningsspørsmål og omfang/begrensninger. Vi vil samtidig informere hvilken relevans intervjudeltakerne har i forhold til oppgaven.</p> <p>Gjøre intervjudeltakerne trygg på hvordan intervjuet skal nyttes i oppgaven, og informere om hvordan oppgaven vil bli publiseres.</p> <p>Vi vil avklare med intervjudeltakerne om vedkommende vil lese gjennom hvordan vi har presentert utdrag av intervjuet i oppgaven, og eventuelt spille inn endringer, eller godkjenne vår oppsummering av intervjuet.</p> <p>Under sekvensen i starten med intervjudeltakerne vil vi også avklare hvordan intervjudeltakerne vil bli presentert i oppgaven. Dette vil variere fra deltaker til deltaker, enkelte vil bli informert om at de vil bli presentert anonymt, andre med stillingsbeskrivelse plassert i forhold til relevans til oppgaven/prosjektet.</p> <p>Før vi går over i intervjuet vil vi utfordre intervjudeltakerne til å stille spørsmål til oss om sin rolle, om oppgaven eller andre uklarerheter. Eventuelle spørsmål vil bli besvart før intervjuet starter. Dette er svært viktig for å gjøre intervjudeltakerne trygg, og dermed sikre at den som intervjues vil gi utfyllende svar.</p>
<p>Faktaspørsmål:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Alder – Utdanningsbakgrunn – Arbeidserfaring – Stillingstittel – Stillingsbeskrivelse – Erfaring fra yrkesliv/privat i forhold til intervjuets tema
<p>Introduksjons- spørsmål:</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Kort; hvilke faktorer i skoleeiers valg av strategi/organisering tror du har betydning for elevresultater? – Ut fra det du nå forteller, hvordan vil du vekte de ulike elementene du har trukket fram? – Med ditt kjennskap til grunnskolen i Alta/ditt ståsted i systemet, hvordan vil du beskrive skolestrukturen i Alta? – Hvordan bruker du (lærer/skoleleder) nærmiljøet konkret i undervisningen/skolehverdagen?

	<ul style="list-style-type: none"> – Påstand fra debatten om skolestruktur i Alta har vært at endringer i lærerutdanningen fra allmennlærer til faglærer vil ekskludere små/mellomstore skoler (definert ut fra faktiske forhold i Alta) på grunn av utfordring med å rekruttere fagmiljø, det vil si få lærere med godkjent kvalifikasjon? – Nærskoleprinsippet har hatt tverrpolitisk oppslutning og dannet grunnlag for skolestrukturen de siste 30 år. Det har vært vektlagt at nærskolen gir en gjensidig påvirkning mellom skole og lokalsamfunn. Hvor viktig mener du “sambruken” mellom skole og lokalsamfunn er.
Nøkkelspørsmål:	<ul style="list-style-type: none"> – Tror du en potensiell struktur med færre, større og mer sentraliserte skoler vil kunne ivareta skolens bruk av lokalsamfunnet i undervisningen? Eventuelt hvorfor, eller hvorfor ikke. – Er du enig eller uenig i at endringene i lærerutdanningen, og nye kompetansekrav, vil gjøre det vanskelig å opprette mindre/mellomstore Alta-skoler? – Hvordan vurderer du nærskolens innvirkning på elevenes identitet og trygghetsfølelse, og hvorvidt dette vil ha betydning for læringsresultat og trivsel kontra en skole lengre vekk fra elevenes daglige nærmiljø?
Avslutning:	<ul style="list-style-type: none"> – Avrunde intervjuet, spørre om intervjudeltakerne har noe de ønsker å tilføye. – Intervjudeltakernes opplevelse av intervjuet. – Dersom intervjudeltakerne skulle komme på noe i etterkant av intervjuet som kan være av relevans for oppgaven vår ønsker vi gjerne at de tar kontakt med oss på mail. – Skulle det oppstå usikkerhet knyttet til noen av svarene som ble avgitt ønsker vi å avklare om det vil være mulighet for å ta kontakt igjen, og da eventuelt hvilket forum de kan kontaktes på. – Takke for deres deltakelse.

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv 1

Vil du delta i forskningsprosjektet vårt:

Valg av skolestruktur Alta kommune?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilken betydning valg av skolestruktur vil ha for kvaliteten i grunnskolene i Alta samlet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling og en avslutning på vårt femårige studieløp ved grunnskolelæreutdanningen 1.-7. trinn, ved UiT Campus Alta. Vi er to studenter som samarbeider om dette prosjektet, Lotte Thomassen og Marthe Heggeli Johansen.

Formål

Det overordnede formålet med denne masteravhandlingen er å få fram betydningen valg av skolestrukturen vil få for skolens kvalitet ute i de enkelte skolene, og for grunnskolen i Alta samlet. Et konkret mål er at vår besvarelse skal bli oppfattet som grundig og troverdig, slik at våre funn kan bli nyttet i den pågående debatten i lokalsamfunnet.

Med ovenforstående som hovedtema ønsker vi å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan vil skolestrukturen innvirke på skoleeiers mulighet til å rekruttere lærere som ivaretar kompetansekrav og sikrer nødvendig fagmiljø?
- Har skolemønster, det vil si skolestørrelse og antall skoler og den lokalisering de får geografisk, betydning for skolens bruk av lokalsamfunnet i læringsøyemed, det vil si en aktiv og gjensidig kontakt med lokalsamfunnet?

Første forskningsspørsmål er knyttet til påstanden vi har plukket opp i den lokale debatten i Alta om at endringer i lærerutdanning og kompetansekrav gjør at læreren spesialiseres i faglærere knyttet til fag, og at dette får konsekvenser for de små skolene. Vi har fått nye kompetansekrav og en omlegging av lærerutdanningen i retning av at læreren skal være faglærer med spesialitet innen enkelte fag, mer enn en allmennlærer med bredt pedagogisk grunnlag. Konsekvensene er ifølge påstanden som har framkommet i debatten, at

fleksibiliteten i lærerstaben blir sterkt svekket, og at den enkelte mindre skole ikke vil kunne sikre lærere med kompetansekrav i kjernefag.

Dette første forskningsspørsmålet vil vi besvare gjennom kvalitative intervju med personer med ulike roller i grunnskolen i Alta. I utgangspunktet ser vi for oss to til tre slike intervju. Intervjuene sammenholdes med en fakta orientering om hva de nye kompetansekravene tilsier, og om vi eventuelt også kan finne om overordnede skolemyndigheter har gjort vurderinger om hvordan dette vil innvirke på fagmiljøet for ulike skolestørrelser.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om et annet sentralt argument i skolestrukturdebatten lokalt; gevinsten av å ha nærskoler som hvor det er gjensidig gevinst av å knytte undervisning til skolens nære lokalsamfunn. Vil endring i skolestruktur fra desentralisering til sentralisering, det vil si fra mindre nærskoler til mer sentraliserte sentrumsskoler, påvirke pedagogisk praksis. Her ønsker vi å gjøre kvalitativ forskning gjennom å intervju lærere, for å begrense oppgavens omfang, de samme lærerne som vi også intervjuer for det første forskningsspørsmålet. I tillegg ønsker vi å intervju skoleledelsen i Alta, det vil si vil kommunalleder Rikke Raknes samt også en politiker som har vært sentral i skoledebatten.

Utover å være en mastergradsavhandling, og en avslutning på et femårig studieløp, håper vi at besvarelsen kan være et bidrag i den lokale debatten i vår hjemkommune.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet, campus Alta, v/ Kirsten E. Stien.
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta i vårt forskningsprosjekt er fordi vi anser deg og din yrkesstilling som relevant når det kommer til å besvare og belyse våre forskningsspørsmål. Vi ønsker sentrale personer i Alta skolen, og personer som er aktuelle i den lokale debatten vedrørende skolestruktur. Dette fungerer således som et utvalgsriterium for vårt forskningsprosjekt, og legger føringer for potensielle forskningsdeltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ metode er opptatt av å fange og belyse deltakernes perspektiver og synspunkter. Dette ønsker vi å gjøre gjennom å gjennomføre individuelle, halvstrukturerte intervjuer. Intervjuene er antatt å vare i om lag en klokke. Valg av halvstrukturerte intervjuer som datainnsamlingsstrategi bærer i vårt ønske om at intervjuene skal oppleves og foregå som likeverdige samtaler mellom de deltakende partene. Under intervjuene vil vi benytte oss av en ikke-digital lydopptaker. Dette for å sikre at vi kan gjengi deltakernes beskrivelser/svar korrekt. Vi vil i tillegg gjøre noen supplerende notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg vil vår veileder, Kirsten E. Stien ha tilgang til det transkriberte materialet.

Du vil bli anonymisert, og vi vil ikke benytte opplysninger som kan bidra til at du kan gjenkjennes.

Du vil få mulighet til å bekrefte, eller eventuelt korrigere, vår gjengivelse av dine uttalelser gitt under datainnsamlingen i forkant av publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Etter ferdigstilling av oppgaven vil lydopptak, og annet skriftlig materiale fra datainnsamlingen bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT ved Kirsten E. Stien, på epost: Kirsten.e.stien@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 77646322
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon 55582117

Med vennlig hilsen

Lotte Thomassen og Marthe Heggeli Johansen

Kirsten Elisabeth Stien
Kirsten.e.stien@uit.no

Lotte Thomassen
Lmj000@uit.no

Marthe Heggeli Johansen
Msl031@uit.no

Tlf: 97622286

Tlf: 90943645

Tlf: 90990295

(Veileder og prosjektansvarlig)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi årsak. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta, eller dersom du ønsker å trekke deg fra prosjektet på et senere tidspunkt. Alle opplysninger om deg vil bli behandlet forsvarlig.

Dine rettigheter:

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dette forskningsprosjektet
- at mine besvarelser kan benyttes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15 mai 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskriv 2

Vil du delta i forskningsprosjektet vårt:

Valg av skolestruktur Alta kommune?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilken betydning valg av skolestruktur vil ha for kvaliteten i grunnskolene i Alta samlet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling og en avslutning på vårt femårige studieløp ved grunnskolelæreutdanningen 1.-7. trinn, ved UiT Campus Alta. Vi er to studenter som samarbeider om dette prosjektet, Lotte Thomassen og Marthe Heggeli Johansen.

Formål

Det overordnede formålet med denne masteravhandlingen er å få fram betydningen valg av skolestrukturen vil få for skolens kvalitet ute i de enkelte skolene, og for grunnskolen i Alta samlet. Et konkret mål er at vår besvarelse skal bli oppfattet som grundig og troverdig, slik at våre funn kan bli nyttet i den pågående debatten i lokalsamfunnet.

Med ovenforstående som hovedtema ønsker vi å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan vil skolestrukturen innvirke på skoleeiers mulighet til å rekruttere lærere som ivaretar kompetansekrav og sikrer nødvendig fagmiljø?
- Har skolemønster, det vil si skolestørrelse og antall skoler og den lokalisering de får geografisk, betydning for skolens bruk av lokalsamfunnet i læringsøyemed, det vil si en aktiv og gjensidig kontakt med lokalsamfunnet?

Første forskningsspørsmål er knyttet til påstanden vi har plukket opp i den lokale debatten i Alta om at endringer i lærerutdanning og kompetansekrav gjør at læreren spesialiseres i faglærere knyttet til fag, og at dette får konsekvenser for de små skolene. Vi har fått nye kompetansekrav og en omlegging av lærerutdanningen i retning av at læreren skal være faglærer med spesialitet innen enkelte fag, mer enn en allmennlærer med bredt pedagogisk grunnlag. Konsekvensene er ifølge påstanden som har framkommet i debatten, at

fleksibiliteten i lærerstaben blir sterkt svekket, og at den enkelte mindre skole ikke vil kunne sikre lærere med kompetansekrav i kjernefag.

Dette første forskningsspørsmålet vil vi besvare gjennom kvalitative intervju med personer med ulike roller i grunnskolen i Alta. I utgangspunktet ser vi for oss to til tre slike intervju. Intervjuene sammenholdes med en fakta orientering om hva de nye kompetansekravene tilsier, og om vi eventuelt også kan finne om overordnede skolemyndigheter har gjort vurderinger om hvordan dette vil innvirke på fagmiljøet for ulike skolestørrelser.

Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om et annet sentralt argument i skolestrukturdebatten lokalt; gevinsten av å ha nærskoler som hvor det er gjensidig gevinst av å knytte undervisning til skolens nære lokalsamfunn. Vil endring i skolestruktur fra desentralisering til sentralisering, det vil si fra mindre nærskoler til mer sentraliserte sentrumsskoler, påvirke pedagogisk praksis. Her ønsker vi å gjøre kvalitativ forskning gjennom å intervju lærere, for å begrense oppgavens omfang, de samme lærerne som vi også intervjuer for det første forskningsspørsmålet. I tillegg ønsker vi å intervju skoleledelsen i Alta, det vil si vil kommunalleder Rikke Raknes samt også en politiker som har vært sentral i skoledebatten.

Utover å være en mastergradsavhandling, og en avslutning på et femårig studieløp, håper vi at besvarelsen kan være et bidrag i den lokale debatten i vår hjemkommune.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet, campus Alta, v/ Kirsten E. Stien.
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta i vårt forskningsprosjekt er fordi vi anser deg og din yrkesstilling som relevant når det kommer til å besvare og belyse våre forskningsspørsmål. Vi ønsker sentrale personer i Alta skolen, og personer som er aktuelle i den lokale debatten vedrørende skolestruktur. Dette fungerer således som et utvalgsriterium for vårt forskningsprosjekt, og legger føringer for potensielle forskningsdeltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode. En kvalitativ metode er opptatt av å fange og belyse deltakernes perspektiver og synspunkter. Dette ønsker vi å gjøre gjennom å gjennomføre individuelle, halvstrukturerte intervjuer. Intervjuene er antatt å vare i om lag en klokke. Valg av halvstrukturerte intervjuer som datainnsamlingsstrategi bunner i vårt ønske om at intervjuene skal oppleves og foregå som likeverdige samtaler mellom de deltakende partene. Under intervjuene vil vi benytte oss av en ikke-digital lydopptaker. Dette for å sikre at vi kan gjengi deltakernes beskrivelser/svar korrekt. Vi vil i tillegg gjøre noen supplerende notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler dine opplysninger i samsvar med personvernregelverket.

Med hensyn til din stilling vil det ikke være hensiktsmessig å anonymisere din besvarelse i oppgaven. Du vil ikke bli gjengitt med navn, men ettersom det bare er én kommunalleder for oppvekst og kultur i Alta pr. dags dato vil du kunne gjenkjennes på bakgrunn av din stillingstittel. Dette fordi din besvarelse som oppvekstsjef er relevant for å belyse forskningsspørsmålene våre.

Du vil bli informert nærmere om dette i forkant av intervjuet, og vil måtte avgi skriftlig samtykke til å kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter ferdigstilling av oppgaven vil lydopptak, og annet skriftlig materiale fra datainnsamlingen bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT ved Kirsten E. Stien, på epost: Kirsten.e.stien@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 77646322
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon 55582117

Med vennlig hilsen

Lotte Thomassen og Marthe Heggeli Johansen

Kirsten Elisabeth Stien
Kirsten.e.stien@uit.no

Lotte Thomassen
Lmj000@uit.no

Marthe Heggeli Johansen
Msl031@uit.no

Tlf: 97622286

Tlf: 90943645

Tlf: 90990295

(Veileder og prosjektansvarlig)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi årsak. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta, eller dersom du ønsker å trekke deg fra prosjektet på et senere tidspunkt. Alle opplysninger om deg vil bli behandlet forsvarlig.

Dine rettigheter:

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dette forskningsprosjektet
- at mine besvarelser kan benyttes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15 mai 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

26.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Valg av skolestrukturens betydning for Alta Samfunnet

Referansenummer

736167

Registrert

20.01.2021 av Marthe Heggeli Johansen - msl031@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Elisabeth Stien , kirsten.e.stien@uit.no, tlf: 97622286

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Heggeli Johansen , msl031@uit.no, tlf: 90990295

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

08.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

08.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600831c2-47a4-4c37-a282-9de81c42c108>

1/2

26.4.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige frem til 15.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600831c2-47a4-4c37-a282-9de81c42c108>

2/2

