

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Eksemplets makt og frigjørende pedagogikk i LK06

Silje Johnsen

*Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. Trinn
Mai 2016*



Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å bidra til å belyse potensialet for lokalorientert pedagogikk i den norske skolen. Forskningsinteressen ligger i å finne ut om lokalorientert pedagogikk kan være et verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring og kompetanseoppnåelse. Videre vil det fokuseres på hvilke muligheter og utfordringer som knyttes til dette. Forskningsstrategisk har det vært benyttet casestudier og de kvalitative metodene tekstanalyse, intervju og observasjon. Mine funn viser at lokalorientert pedagogikk virker å være et nyttig virkemiddel for kompetanseoppnåelse. Gjennom differensiering av skolens innhold tilrettelegges det for at eleven får oppleve undervisningen som meningsfylt og virkelighetsnær. Funn fra analysen viser videre at lokalorientert pedagogikk ikke handler om én didaktisk metode, men snarere et differensiert mangfold av metoder og innhold. På den måten handler lokalorientert pedagogikk mer om et perspektiv og et gjennomgående fokus i opplæringen. Videre forteller min empiri at det finnes flere faktorer som kan skape utfordringer for arbeidet med lokalorientert pedagogikk. Her spiller eksempelvis skolens lokale læreplanarbeid en stor rolle. Min empiri forteller at også læreres oppfatning av læreverkets innhold, deres kollegiale samarbeid og skolens lederskap vil ha innvirkning på hvor sterke disse motkreftene føles. Det får også følger for hvordan den lokalorienterte undervisningen legges opp og gjennomføres.

Forord

Skolens samfunnsmandat er å lære opp barn til å bli gode borgere med den kunnskapen og de ferdighetene som trengs for å møte vårt raskt utviklende kunnskapssamfunn. Skolens faglige fokus har vært stadig økende, og det stilles spørsmål ved om resten av mennesket får like stor plass i opplæringen. Det kan være vanskelig å vite hvordan man skal legge opp til en undervisning som har til hensikt å bidra til utvikling på flere områder enn bare det faglige.

Denne masteroppgaven er en potensialbeskrivelse av lokalorientert pedagogikk som verktøy i det viktige arbeidet med tilpasset opplæring på det individuelle plan. Et verktøy i en opplæring som har hele barnet i fokus – med alle dets interesser og livserfaringer.

Når denne oppgaven nå er ferdigstilt er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst ville jeg rette min dypeste takknemlighet til mine to veiledere, Svein-Erik Andreassen og Yvonne Sørensen, for uvurderlig hjelp og støtte underveis i prosessen.

Videre ønsker jeg å takke mine informanter som tok seg tid til å gi av seg selv til denne studien. Dere har gitt meg tilgang på svært verdifulle data.

En stor takk rettes også til min familie, svigerfamilie og min samboer, Simon Barman-Jensen, for å være mine faste klipper i livet – også under arbeidet med denne oppgaven.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke fem-kløveren på masterkontoret, for det jeg blir å minnes som noen fabelaktige måneder sammen. Dere er helt fantastiske.

Tromsø, 14. mai 2016

Silje Johnsen.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN OG FORSKNINGSINTERESSE	3
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2 TEORI OG BEGREPSAVKLARING	7
2.1 LOKALORIENTERT PEDAGOGIKK	7
2.2 Å LÆRE GJENNOM Å ERFARE – EKSEMPLETS MAKT	10
2.3 TILPASSET OPPLÆRING	13
2.4 SKOLENS ROLLE I UTVIKLING AV IDENTITET	14
2.5 LOKALORIENTERT PEDAGOGIKK SOM TILPASSET OPPLÆRING OG VEI MOT KOMPETANSE	15
2.6 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	18
2.7 PERSPEKTIVER FRAMOVER	19
3 METODER FOR INNSAMLING AV DATA	21
3.1 FORSKNINGSSTRATEGI OG FORSKNINGSMESSIG TILNÆRMING	21
3.2 KVALITATIV METODE FOR DATAINNSAMLING	23
3.2.1 TEKSTANALYSE	24
3.2.2 OBSERVASJON	26
3.2.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	28
3.3 PERSPEKTIVER FRAMOVER	30
4 UTVALG OG TILGANG	31
4.1 STRATEGISK UTVALG OG TILGANG PÅ INFORMANTER	31
4.2 CASEBESKRIVELSE: FJORDBAKKEN SKOLE	32
4.3 PERSPEKTIVER FRAMOVER	33
5 ANALYSE	35
5.1 ANALYSEMETODE FOR INTERVJU OG OBSERVASJON	35
5.2 TOLKNING OG ANALYSE AV EMPIRI FRA INTERVJU OG OBSERVASJON	39
5.2.1 ELEVEN I FOKUS	39
5.2.2 MOTKREFTER OG STØTTENDE FAKTORER	41
5.2.3 LÆRERES ROLLE	43
5.2.4 PLANARBEID OG PLANLEGGING	44
5.4 OPPSUMMERING AV FUNN FRA ANALYSEN	46

6 DRØFTING OG DISKUSJON	47
6.1 LOKALORIENTERT PEDAGOGIKK SOM VERKTØY FOR KOMPETANSEOPPNÅELSE	47
6.2 DEN AVGJØRENDE LÆREREN	47
6.3 KUNNSKAPSLØFTET – EN PLAN SOM IKKE PASSER?	50
6.4 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	51
7 VURDERING AV STUDIENS KVALITET	53
7.1 FORSKNINGSETIKK	53
7.2 GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET	54
7.2.1 VALIDITET	54
7.2.2 RELIABILITET	56
8 AVSLUTNING	59
8.1 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	59
8.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	59
LITTERATUR	61
VEDLEGG	IV
(VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE)	IV
(VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NSD)	V
(VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA)	VII

1 Innledning

Utdanningsforbundet (u.å.) har hevdet at arbeidet for å forebygge frafall i den videregående skolen, må starte allerede de første årene i opplæringen. Det vises til at elevene, gjennom utdanningsløpet, mister læringslysten og motivasjonen som de hadde med seg da de sto på skoletrappa for første gang. Årsakene til dette er sammensatt, men en del kan trolig skyldes at elevene ikke føler skolen er relevant for deres liv og virkelighet (Utdanningsforbundet, u.å.). Som lærere er det vårt overordnede ansvar at opplæringen føles meningsfylt for elevene, men hvordan skal man klare å sikre at skolens innhold føles relevant for alle sammen? I denne oppgaven tar jeg for meg lokalorientert pedagogikk, og utforsker dette som et mulig verktøy for å gjøre skolen virkelighetsnær og meningsfylt for alle elever, i arbeidet med å tilegne seg nye kompetanser. I den forbindelse vil jeg også se på hva som skal til for å lykkes med lokalorientert pedagogikk i skolen, og hvilke fallgruver en bør se opp for på veien mot et klasserom som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser.

1.1 Bakgrunn og forskningsinteresse

Gjennom studieløpet mitt har dannelses- og identitetsperspektivet vekket interessen min for skolen som identitetsutviklende arena. Blant annet har jeg latt meg inspirere av de ulike distriktskolene vi har besøkt i lærerutdanningen. Jeg fasineres av måten distriktskolene jeg har besøkt evner å bruke lokalsamfunnet, og de nære ting, som inngangsport til læring for elevene. Inspirasjonen jeg hentet her ble blant annet til et pedagogisk entreprenørskapsprosjekt som vi gjennomførte i praksisperioden vår ved en av sentrumsskolene. Ved å bruke nærmiljøet rundt skolen som utgangspunkt, gjorde vi abstrakte begrep som «medvirkning» og «demokrati» håndfaste, begripelige og meningsfulle for elevene. I den forbindelse gjorde altså begrepet «lokalorientering» seg gjeldende. Min erfaring fra dette prosjektet lærte meg at lokalorientering kan være positivt for elevenes læringsutbytte, og at det styrker det didaktiske arbeidet i skolen. Videre erfarte jeg at slike store prosjekter kunne være svært ressurskrevende for læreren i en allerede travel hverdag. Hvilke andre muligheter og utfordringer fantes det ved bruk av lokalorientert pedagogikk?

Min forskningsinteresse ligger i å finne ut om lokalorientert undervisning har potensial for å være et verktøy i skolens arbeid med tilpasset opplæring på det individuelle plan. Hvordan

kan man legge til rette for en undervisning der elevene får bruke sine egne erfaringer i møte med nye kunnskaper og ferdigheter, slik at lærestoffet oppleves som relevant og meningsfylt?

1.2 Forskningsspørsmål

I denne studien er hensikten å utforske lokalorientert pedagogikk som virkemiddel for å oppnå kompetanse, og som verktøy i tilpasset opplæring. Lokalorientert pedagogikk studeres blant annet i sammenheng med intensjonene i LK06 og andre ytre påvirkningsfaktorer, for å belyse dens muligheter og utfordringer i dagens skole.

Ut fra overstående er målsettingen med denne studien å *bidra til å belyse potensialet med lokalorientert pedagogikk i dagens skole.*

Ut fra denne målsettingen stiller jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hva betyr begrepet lokalorientert pedagogikk?*
2. *Hvilke muligheter og utfordringer har skoler med å drive lokalorientert pedagogikk?*

Spørsmål 1 svares på gjennom å drøfte relevant teoretisk litteratur.

Spørsmål 2 svares på gjennom et feltarbeid ved en skole som case. Her anvendes metodene intervju og observasjon.

Begrepsavklaringene som gis som svar til spørsmål 1, anvendes til analyse og diskusjon for å svare på spørsmål 2.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne mastergradsoppgaven er på 64 sider og 18 690 ord, og er dermed innenfor emneplanens krav på 16 000-20 000 ord. Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Hvert av kapitlene inneholder delkapitler som deler teksten opp i mindre bestanddeler. Enkelte av kapitlene avsluttes med et delkapittel jeg har valgt å kalle *Perspektiver framover*, som forteller noe om hva innsikten fra kapitlet er og hvordan kapitlet vil brukes videre i oppgaven.

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Her presenteres også forskningsspørsmål og masteroppgavens oppbygging.

Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel. Her redegjøres og drøftes relevante begreper og teorier i tilknytting til lokalorientert pedagogikk.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel. Her beskrives og begrunnes de metoder for datainnsamling som har vært benyttet i denne studien.

Kapittel 4 beskriver utvalgsstrategi og tilgang på enheter og informanter fra casestudien. Herunder gis det en casebeskrivelse for den aktuelle caseskolen.

Kapittel 5 er oppgavens analysedel. Her redegjøres det for metoden som brukes for å systematisere empiri. Videre analyseres og tolkes denne empirien.

Kapittel 6 er drøfting og diskusjon. Dette kapitlet brukes til å trekke linjer mellom teoretiske perspektiver og empiri. Ut fra dette svarer jeg på forskningsspørsmål 2.

Kapittel 7 vil redegjøre for forskningsetikken knyttet til denne studien. Herunder vil jeg prøve å vurdere studiens kvalitet ut fra et forskningsetisk perspektiv.

Kapittel 8 er oppgavens avslutning. Her svares det oppsummerende på begge forskningsspørsmålene og redegjøres for mine avsluttende refleksjoner i tilknytting til denne studien.

2 Teori og begrepsavklaring

Jeg har gjort et feltarbeid på en skole, der temaet var lokallorientert pedagogikk. Dette begrepet er komplekst, har mange nyanser og lar seg ikke enkelt definere. Jeg vurderer det derfor slik at begrepet må drøftes. Derfor har denne avhandlingen ikke et tradisjonelt teoretisk kapittel der det redegjøres for teori til bruk i analyse og drøfting. Derimot har avhandlingen et kapittel der teori drøftes med den hensikt å både avklare begrepet lokallorientert pedagogikk, samtidig som begrepets mange sider synliggjøres. Imidlertid vil begrepsavklaringen senere, på tradisjonelt vis, anvendes i analyse og drøfting av de data jeg har samlet gjennom feltarbeidet på nevnte skole. Dette kapitlet har med andre ord to hensikter. Den ene er å svare på forskningsspørsmål 1 og den andre er å avklare begreper som anvendes i analyse og drøfting for å svare på forskningsspørsmål 2.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for begrepet lokallorientert pedagogikk slik det beskrives i litteraturen, og drøfte ulike sider ved lokallorientering (2.1). Deretter vil jeg dekonstruere begrepet ytterligere, og se nærmere på hvilke teorier ideen bak den lokallorienterte pedagogikken ser ut til være inspirert av (2.2). Herunder anvender jeg blant annet det eksemplariske prinsipp (jf Klafki, 2011), frigjørende pedagogikk (jf. Freire, 1994) og erfaringslæring (Dewey, 1916). For å belyse pedagogikk delen av begrepet har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepene «identitet» og «tilpasset opplæring». I den forbindelse redegjøres det for tilpasset opplæring, og herunder differensiering (2.3), og videre drøftes skolens rolle i utvikling av identitet (2.4). Avslutningsvis setter jeg sammen begrepet lokallorientert pedagogikk på nytt, for å drøfte begrepet som tilpasset opplæring og vei mot kompetanse (2.5). Ut fra 2.1 - 2.5 vil jeg til sist gi et svar på forskningsspørsmål 1; *hva betyr begrepet lokallorientert pedagogikk?* (2.6).

For å svare på dette spørsmålet har jeg altså anvendt teoretisk litteratur. Hvordan jeg metodisk har utført dette forklares i kapittel 3.2.1 som omhandler tekstanalyse som metode.

2.1 Lokallorientert pedagogikk

Lokallorientering som begrep fikk sitt gjennomslag i Norge på 1970-tallet gjennom Lofotprosjektet. Prosjektets formål var å utvikle en grunnskole som mer bevisst og systematisk både skulle ta hensyn til, men også utgangspunkt i, den livsverden som både

voksne og barn fant umiddelbar viktig (Høgmo & Solstad, 1975, i Tiller & Tiller 2002 s. 48). Gjennom å undervise med vekt på det nære, kjente, konkrete og aktuelle mente prosjektlederne at begrepsdannelsen og elevenes kognitive utvikling ville fremmes. På den måten ville et krav om meningsfylte sammenhenger tas på alvor. For bedre å forstå begrepet lokalorientert pedagogikk, vil jeg se nærmere på hva som inngår i begrepet lokalorientering.

Tiller og Tiller (2002) mener det er viktig å skille mellom lokalorientering og lokalfiksering. Lokalorientering handler om mer enn bare bruken av lokalt lærestoff, som lokalfiksering innebærer. Lokalorientering handler om å la elevene møte lokale virksomheter på nært hold, med det formålet at det skal styrke deres identitet, samt gi dem muligheten til å kjenne seg igjen i skolen, i tillegg til å bli gjenkjent. Det handler om å binde sammen skolelivet og det virkelige liv (Tiller & Tiller, 2002 s.48-53). Tom og Rita Tiller bruker metaforen «den andre dagen» om denne koblingen, og forklarer behovet for lokalorientering slik:

Vi trenger alle vår andre dag. Vi behøver en dag som rommer den langsomme tida, ettertanken, grepene, stemningen ved å ta tak sammen med andre. Alle trenger et rom som stimulerer fantasi og følelser, og som får oss til å kikke opp og undre oss over verden og meningen med å gjøre det vi gjør. Vi har behov for en dag som regulerer forholdet mellom den teoretiske og den produktive kunnskapen, en dag som hindrer ensporethet i tilværelsen.
(Tiller & Tiller, 2002, s. 229)

Edmund Edvardsen peker i boka *Samfunnsaktiv skole* (2002) på utfordringer ved å koble skole og livets skole, slik Tiller beskriver som nødvendig. Edvardsen hevder at etter hvert som skolen strammes opp og krever mer tid, at tendensen til desintegrasjon mellom produksjon og reproduksjon vil tydeliggjøres. På mange måter vil ikke skolen og livets skole, myndighetenes ønsker for framtiden og folks nåtid, være på bølgelengde (Edvardsen, 2002, s. 97-114). Edvardsen slår videre fast at det er først når elevene får erfare på egenhånd at kunnskapen og ferdighetene kroppsliggjøres, og blir deres. Erfaringer som «kropper seg» blir tidløse og følsomme, griper til seg andre relevante hendelser og gjør også det til sitt (2002, s. 97-114). Uten at skolen har et lokalt utgangspunkt mener Solstad og Thelin (2006, s. 131) at det vil være fare for at de unges lokale identitet og forankring svekkes. Edvardsen (2002) bidrar til å belyse lokalorientert pedagogikk (selv om han ikke anvender begrepet) ved at han peker på at skolens oppgave som identitetsutvikler, krever at elevene er aktive deltakere og får bruke sine erfaringer i møte med skolens innhold.

Svein-Erik Andreassen (2016) hevder at det videre er grunnlag for å diskutere hva begrepet *lokal* innebærer. Han peker på at ideen om lokalorientert pedagogikk, ser ut til å være tuftet både på politikk og pedagogikk. Politikk i den forstand at den skal bidra til å hindre fraflytting og forsterke den desentraliserte bosetningen. Dersom elevenes identitet forankres til lokalmiljøet, kan en også tenke seg at elevene senere vil ønske å bosette seg der. På den andre siden er ideen pedagogisk begrunnet i at eleven skal gis rom for å bruke sitt nære for å forstå det fjerne. Her vektlegger Andreassen særlig at det som er lokalt for eleven ikke behøver å ha tilknytning til det som ansees som lokalt geografisk. Begrepet *lokal* knyttes i denne sammenhengen til begrepet *livsverden*. Med bakgrunn i denne forståelsen av lokal som begrep, mener derfor Andreassen at det også er viktig å forstå at det som oppleves som en kobling mellom det virkelige liv og skolen i undervisningen for elev A, trenger ikke nødvendigvis å oppleves som en kobling for elev B. Med dette menes at det elev A opplever som et møte mellom det nære og det fjerne, behøver nødvendigvis å være en slik kobling for elev B, nettopp fordi det som oppleves som nært varierer fra individ til individ. Lokalt geografisk lærestoff oppleves ikke nødvendigvis som det nære for alle (Andreassen, 2016).

Tom Tiller (2012) skriver i sin artikkel «Når skolen skulker sin omverden» at dagens lærerne har blitt flinke til å trekke inn gode lokale eksempler og å bruke samfunnet som læringsarena. Slikt koster likevel krefter og tid, og kommer som ekstraoppgaver i en allerede ressurskrevende hverdag. Videre viser Tiller til skolen som tradisjonelt opptatt av det kunnskapsmessige og kognitive. Selv om vi i dag snakker om tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, er det likevel rom for å hevde at dette i hovedsak gjelder kunnskapsmessige tilpassinger. Skolen som system prioriterer ikke resten av mennesket like høyt (Tiller, 2012, s. 129). Mads Hermansen (2006) understreker viktigheten av å se elevene som hele mennesker i møte med læringsarbeidet. Fulle av erfaringer, inntrykk, tanker, følelser og bekymringer. De forventer at deres livsverden gjøres relevant, og dersom dette ikke skjer mister de læringslysten på veien gjennom skolesystemet. Tom Tiller (1995) slår fast at det finnes eksempler på skoler som åpenbart lykkes med å kombinere elevenes erfaringer og skolens faglige innhold, på en slik måte at det skaper læringslyst hos eleven. Han hevder imidlertid at det er for få og for langt mellom de praktiske eksemplene (Tiller, 1995, s. 63). Hensikten med denne studien vil derfor måtte være å bidra til å belyse lokalorienteringens

potensial, slik at det ikke lenger er så langt mellom de praktiske eksemplene.

Forskningen som ligger til grunn for begrepet lokalorientering er av aldrende karakter, men likefull relevant i dagens raskt utviklende kunnskapssamfunn. Det økte fokuset på blant annet entreprenørskap i skolen, beskrevet og styrket gjennom *St.mld. 7 (2008-2009)* og *Handlingsplan for Entreprenørskap i Utdanningen*, understreker viktigheten av lokal forankring i møte med fremtiden og dens behov for utvikling av nye ferdigheter og kunnskap. Elisabeth Nilsen skriver i sin artikkel «Utvikling av personlige egenskaper og holdninger – et spørsmål om læring og dannelse» at skolens viktigste oppgave er å hjelpe elevene å bli seg selv, samtidig som de utvikler tilhørighet og finner sin plass i det sosiale felleskapet og samfunnet de lever i (Nilsen, 2012, s. 68-69). Ludvigsen-utvalget skriver i NOU 2015:8 *Framtidens skole* at for å utvikle de kompetanser som utvalget ser som nødvendige i framtidens samfunn, må elevene ha en aktiv rolle i undervisningen. De må utvikle et bevisst forhold til egen læringsprosess, og dernest utfordres til å ta i bruk kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg på skolen (NOU (2015:8), s. 13). Viktigheten av elevmedvirkning understrekes videre i *Prinsipp for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2006 s.9). Å se barnet i deres livsverden understrekes ytterligere i generell del av *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006* (s.3). På den måten kan en lese av både styringsdokumenter og forskningsrapporter at skolens pedagogikk bør være lokalorientert, for at skolen skal kunne utdanne elever som er rustet for å møte fremtiden.

Oppsummerende kan en si at lokalorientert pedagogikk handler om å gi elevene muligheten til å møte skolens innhold på sine premisser. Dette gjennom å få bruke egne interesser og erfaringer som utgangspunkt for læring, for å styrke deres motivasjon og læringsutbytte. Videre vektlegger en lokalorientert pedagogikk at elevene skal være aktive deltakere i egen læringsprosess, og at de bør oppfordres til refleksivitet i denne prosessen. På den måten får de et bevisst forhold til egen læringsprosess, som kan bidra til å styrke dem i møte med nye utfordringer.

2.2 Å lære gjennom å erfare – eksemplets makt

For å belyse bakgrunnen for begrepet lokalorientert pedagogikk vil jeg i dette delkapitlet ta for meg hvilket teoretisk grunnlag lokalorientert undervisning ser ut til å bygge på. Jeg

anvender i den forbindelse teorier utviklet av Paolo Freire, John Dewey og Wolfgang Klafki.

Pedagogen og sosialisten Paolo Freire, og hans begrep *frigjørende pedagogikk*, ser ut til å være relevant i denne sammenhengen. Hans kamp mot analfabetisme i Brasil førte den frigjørende pedagogikken ut og opp i lyset (Engebrigtsen, 1994, s. 5-6). Hovedmålet for hans pedagogikk var leseopplæring med fokus på dialog og bevisstgjøring. Hans grunnleggende idé var tuftet på mennesket som et individ på søken etter styrket menneskeverd. Gjennom historiske prosesser der noen har gjort seg til herrer over andre, hadde begge partenes menneskeverd sunket. Freire hevder at for å frigjøre seg fra undertrykkelse, må de undertrykte forstå sin egen undertrykkelse og handle mot den (Engebrigtsen, 1994, s. 25-30).

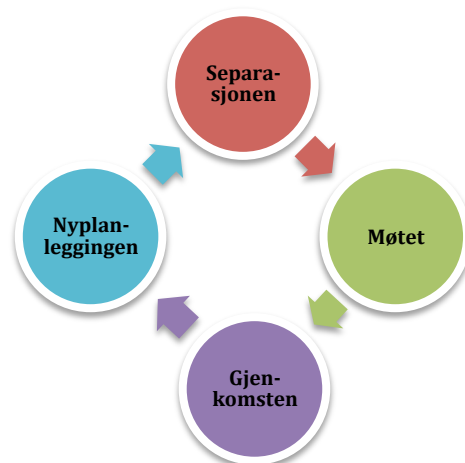
Dette menneskesynet får følger for Freires syn på undervisning. Blant annet slår han fast at pedagogikk av fortellende karakter virker undertrykkende. Elevene betraktes her som tomme kar som skal fylles med kunnskap. Freire mener at en slik undervisningsform undergraver menneskeverdet, fordi kunnskap kun utvikles gjennom de undersøkelsene som driver om verden og menneskenes tilværelse. Dessuten tjener den herskerne, fordi de gjør menneskene passive og likegyldige til å oppdage og tenke selv. Motsetningen hans er den frigjørende pedagogikken. Her baserer kommunikasjonen mellom læreren og elever seg på erkjennende handling, og ikke bare overføring av kunnskap. Læreren er ikke lenger den som bare lærer bort, men som selv lærer i møte med elevene og deres erfaringer (Engebrigtsen, 1994, s. 25-30). Jeg skal senere vise hvordan lokalorientert pedagogikk synes å være inspirert av Freires frigjørende pedagogikk.

John Dewey (1916b) skiller mellom to ulike syn på utdanning; retroperspektiv eller prospektiv. Det innebærer at en ser på utdanning som en prosess som enten tilpasser fremtiden til fortiden, eller lar fortiden være utgangspunkt og ressurs for fremtiden. Førstnevnte alternativ innebærer at en ser fortiden som bestemmende for hvilket innhold fremtiden har. Å la fortiden være utgangspunkt og ressurs for fremtiden innebærer på sin side at en ser utdanning som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer. Dewey tillegger særlig erfaringene stor vekt i læringsprosessen. For å lære av erfaringene mener han at det må være en forbindelse mellom det å gjøre, og det å prøve og erfare konsekvensene av det. Det er først i den forbindelse at tenkingen, og dermed også læringen skjer. Å være aktiv deltakende i handlingen og samtidig reflektiv i denne prosessen, er avgjørende for hvilken betydning

erfaringen tillegges (Dewey, 1916b, s. 41-52). Herunder ser Dewey (1916a) på læringsprosessen som en trinnvis prosess. Tenkningen skjer på alle trinn – gjennom et problems betydning, en observasjon av forholdene, dannelsen av en mulig løsning og den aktive eksperimentelle utprøvingen. Videre slår han fast at all tenkning fører til kunnskap, men verdien av kunnskapen en tilegner seg avhenger av dens evne til å tilegne seg ny kunnskap i framtiden (Dewey, 1916a, s. 56-63). Senere skal jeg vise hvordan lokalorientert pedagogikk synes å være inspirert av Deweys teori om erfaringslæring.

I forbindelse med både den frigjørende pedagogikken og Deweys tanker om erfaringenes plass i utdanningen, trekker jeg paralleller til Klafkis (2011) eksemplariske prinsipp. Det eksemplariske prinsipp handler i grove trekk om at den lærende gjennom utvalgte eksempler arbeider seg aktivt fram til allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Gjennom å arbeide med det spesielle opp mot det allmenne, oppnår den lærende en innsikt i sammenhengene som preger deres naturlige, samfunnsmessige, kulturelle og politiske virkelighet. Også her er målet å gjøre den lærende til et tenkende, selvstendig og kritisk individ. Læringsprosessen forgår i spenningsforholdet mellom den lærenes interesser, engasjement og tidligere tillærte evner på den ene siden, og mer objektive oppgaver som den lærende må ta stilling til og analysere, på den andre (Klafki, 2011, s. 179-189). Senere vil jeg gjøre rede for hvordan lokalorientert pedagogikk ser ut til å være inspirert av Klafkis eksemplariske prinsipp.

Både Dewey, Klafki og Freire ser ut til å være enige om at å lære gjennom å erfare krever mer enn bare å være deltaker i en handling. Anthony Richard (1992, gj. i Tiller, 2006) har laget en modell for erfaringslæringsprosessen. Denne modellen (se figur 1) skisserer fire hovedfaser i en erfaringslæring: separasjonen, møtet, gjenkomsten og nyplanleggingen. Alle disse fire fasene må finne sted, hvis ikke blir prosessen ufullstendig, og vil ikke bringe fram ønsket



Figur 1: Erfaringslæringsprosessen

kontinuitet i læringen. I separasjons-fasen bryter en opp fra det som er kjent og nært, og kursen settes mot det nye. Etter denne fasen kommer møtet med det nye og uventede. Her

møter en utfordringen som ligger i å løse nye problemer, samtidig som man ikke helt vet resultatet av det nye. Etter det nye er det viktig at en «returnerer hjem» til det kjente og den reflekterte samtalen. De to siste fasene i modellen er sentrale faser i erfaringslæringsprosessen. Det er nå koblingene skal knyttes mellom nært og fjernt. Når det er gjort kan planleggingen av nye separasjoner gjøres. Kunnskapen som skapes i de to siste fasene i erfaringslæringen, skal danne grunnlaget for å kunne møte nye utfordringer i neste separasjonsfase (Tiller, 2006, s. 30-32). Tom Tiller summerer det hele opp i følgende sitat:

Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei mot å lære av de erfaringer vi gjør.

(Tiller, 2006, s. 25)

For å sammenfatte disse teoriene og knytte disse til lokalorientert pedagogikk, kan en ta utgangspunkt i erfaringslæring som begrep. Både Dewey, Freire og Klafki ser ut til å være enige om at elevens erfaringer bør være utgangspunkt for ny læring. Freires frigjørende pedagogikk og Klafkis eksemplariske prinsipp kan knyttes til lokalorientert pedagogikk på den måten at lokalorientert pedagogikk er frigjørende pedagogikk, gjennom å bruke eksempler som eleven oppfatter som lokal. Gjennom å jobbe med lokale eksempler lærer elevene nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Hvordan gjør så denne pedagogikken seg gjeldene for dagens skole? For å belyse denne pedagogikkens relevans, vil jeg, i fortsettelsen av dette kapittelet, se nærmere på lokalorientert pedagogikk i tilknytting til begrepet *tilpasset opplæring* og skolen som identitetsutviklende arena.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp for hele grunnutdanningen, og er nedfelt i Opplæringslovens §1-3, som slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 21-23). Tilpasset opplæring handler med andre ord om skolens arbeid for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Eksempelvis peker Utdanningsdirektoratet på at et slikt arbeid kan gjelde organisering av undervisning, valg av arbeidsmåter/-metoder, variasjon i arbeidsoppgaver/læringsstrategier, bruk av lærestoff, ulik grad av måloppnåelse eller vanskelighetsgraden i oppgaver. Videre vektlegger styringsmakten at kompetansemålene er forskriftsfestet, og verb/formulering

derfor ikke skal endres, men at graden av måloppnåelse kan differensieres (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 21-23). Slik jeg tolker Utdanningsdirektoratet her, krever tilpasset opplæring en form for differensiering. For at undervisningen skal tilpasses den enkelte, må det være rom for at ikke alle elevene har samme opplæringen, til tross for at de har samme mål for oppnådd kompetanse. Briseid (2006) skriver at begrepet differensiering i pedagogisk sammenheng er tradisjonelt ment som ulike tiltak som gjør det lettere å drive tilpasset opplæring på det individuelle plan. I tillegg har det vært diskutert hvorvidt differensiering bør defineres som de tiltak skolen gjør for å drive variert og allsidig undervisning, uavhengig av forskjeller i elevenes evner og forutsetninger (Briseid, 2006, s. 37). Videre i denne oppgaven har jeg derimot valgt å benytte begrepet differensiering i tråd med den tradisjonelle definisjonen; som et verktøy for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

2.4 Skolens rolle i utvikling av identitet

En av skolens viktigste oppgaver er å utvikle elevens personlighet (Imsen, 2012, s. 169). Alle barn vokser opp i kraft av nettopp å tilhøre et samfunn, med de påvirkningene det medfører. Gunn Imsen (2012, s.169-176) slår blant annet fast at et trygt, harmonisk og sammenhengende miljø ansees som å være godt for barnas oppvekst. For at skolen skal oppleves å være i sammenheng med resten av elevens livsverden, legger hun vekt på at skolen bør være en fortsettelse av det som læres i hjem og lokalmiljø. I den forbindelse trekker Imsen fram begrepene primærsosialisering og sekundærsosialisering. Disse begrepene er utviklet av sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann for å skille mellom de ulike oppdragelsesarenaene. Primærsosialisering betegner den første oppdragelsen og påvirkningen et menneske gjennomgår i sin barndom, da i hjem og nærmiljø, som gjør dem til medlemmer av samfunnet. Sekundærsosialisering utgjør de senere påvirkninger som styrer et allerede sosialisert individ inn i nye samfunnsarenaer (Berger & Luckmann, 1971 gj. i Imsen, 2012, s. 169). Skolens oppdragelse kan derfor betraktes som en form for sekundærsosialisering.

Imsen (2012) skriver at barnet, gjennom primærsosialiseringen, utvikler kunnskaper om seg selv, sine nære omgivelser og om sin rolle i tilknytning til dem. Hun vektlegger at da denne læringen skjer under forhold preget av nære følelsesmessige relasjoner mellom barn og nærmiljø, setter den dype spor i barnets personlighet, og blir en del av dets identitet. Identitet

forstås her som en dyptliggende og personlig bærebjelke i en persons opplevelse av seg selv, som utvikles i samspill mellom individ og sosiale omgivelser. Identiteten søker etter helhet og sammenheng, og etter å oppleve seg selv som den samme på tvers av ulike sosiale situasjoner. Alt det barnet lærer som er nytt blir på mange måter lagt oppå de erfaringene som allerede er tilstedeværende i barnets virkelighet. For at ikke identiteten skal oppleve brudd i sin søken etter helhet, er det viktig at det er konsistens mellom det barnet tilegner seg gjennom sekundærsosialiseringen og primærsosialiseringen. Et innhold i skolen som bryter for mye med barnets livsverden, vil ha vanskelig med å gripe inn i og bli en del av barnets identitet (Imsen, 2012, s. 169-172). Sett i lys av synet på skolen som identitetsutviklende arena, vektlegger Imsen (2012) viktigheten ved at skolen formidler kunnskap som oppleves som kjent og nært for elevene. Det betyr at tilpassingene som gjøres lokalt, ikke bare skal være å legge undervisningen på barnets faglige nivå. Det innebærer også at undervisningen skal tilpasses barnets lokale kultur og erfaringer, for at skolen skal oppfylle sin rolle som oppdrager på det mer personlige plan. Å utvikle identitet vil derfor også knyttes til å utvikle lokal identitet, fordi det er denne som har størst konsensus med primærsosialiseringen. Elevene har behov for å kjenne tilknytning og tilhørighet til et sted/nærmiljø (Imsen, 2012, s. 169-172).

Ut fra dette perspektivet må skolen tilpasse undervisningen slik at den også fører til utvikling av barnets lokale identitet. Skolen trenger derfor verktøy som kan brukes for å tilpasse undervisningen, slik at den ikke bare fører til faglig utvikling. Et verktøy som gjør at undervisningen også fører til utvikling på det sosiale plan, så vel som at den styrker barnets utvikling av lokal identitet. Slik jeg ser det, vil en pedagogikk som aktivt bruker barnets erfaringer og virkelighetsoppfatning som utgangspunkt for ny læring, kunne være gunstig i denne sammenhengen¹.

2.5 Lokalorientert pedagogikk som tilpasset opplæring og vei mot kompetanse

Når det gjelder å finne hjemmel for det lokalorienterte i læreplanverkene, skriver Tiller (2002) at Lofotprosjektet blant annet har hatt stor innvirkning for utarbeidelsen av Mønsterplanen for grunnskolen, som kom ut i 1987. Her finner vi en rekke formuleringer som vektlegger

¹ I denne sammenhengen ser jeg Bourdieus begreper «kulturell kapital» og «habitus» som relevante, men velger likevel å belyse lokalorientert pedagogikk gjennom begreper som sosialisering og identitet.

forholdet mellom skolen og lokalmiljøet. Blant annet fokuseres det på at arbeidet med lærestoff fra nærmiljø og lokalsamfunn gir elevene økte muligheter for å kunne bruke egne erfaringer som grunnlag for læring i skolen. Emner fra lokalmiljøet kan brukes som eksempel for å illustrere og konkretisere mer generelle emner (Tiller & Tiller, 2002, s. 48-53). Lokale forhold vil dermed kunne være utgangspunkt for arbeid med mer generelle tema.

Disse tankene kan se ut til å videreføres i den neste læreplanen, L97, gjennom læreplanens fokus på samspill med hjemmet, skolen og samfunnet for øvrig. Her vektlegges særlig kulturarven og at møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner danner grunnlag for refleksjon og nye impulser (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1997, s. 24) Videre får også læringsprinsippet; «fra kjent til ukjent», plass i L97. Det vektlegges herunder at skolen må knytte undervisningen til elevenes egne observasjoner og opplevelser, da med fokus på at nytt lærestoff skal knyttes til noe som er kjent for elevene fra før (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1997, s. 19). Likevel var det mer vekt på nasjonalt fellesstoff i L97 enn M87 (Hovdenak, 2000, s. 70-71).

Når det gjelder lokalorienteringens plass i nåværende læreplan, LK06, viser jeg til Svein-Erik Andreassen's artikkel «Lokale læreplaner – kunnskapsmonopol eller kompetansemeny?». Andreassen peker på Kunnskapsløftets kompetansemål som en viktig pekepinn på lokalorienteringens plass i læreplanen. Slik han ser det er kompetansemålene formulert slik at det er mulig å tilpasse innholdet i undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Dette gir rom for å differensiere i innhold. To elever kan oppnå samme kompetanse med ulikt innhold (Andreassen, 2014, s. 386-387). Det innebærer at LK06 legger opp til en lokal forankring gjennom forståelsen av begrepet *lokal* som det eleven opplever som lokalt (jf. Andreassen, 2016). Utdanningsdirektoratet framhever at målet med opplæringen i Kunnskapsløftet er elevenes læring, ikke innholdet i seg selv. Det er mange typer innhold som kan være utgangspunkt for å utvikle en faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 13).

Andreassen (2016) peker på relevansen av å bruke innrammingen av innholdsdimensjonen i læreplanen som grunnlag for i hvilken grad det er rom for å benytte det lokale som

utgangspunkt. Dersom den nasjonale læreplanen har et sterkt innrammet² innhold gir det læreren få valgmuligheter i henhold til å differensiere undervisningens innhold. Selv om elevene har ulik kulturell identitet, bakgrunn eller sosial tilhørighet, må de i stor grad arbeide med det samme innholdet. På den måten kan en slik innramming være med på å forsterke skillet mellom de elevene som vil oppleve undervisningen som meningsfylt, og de som vil kjenne skolens innhold som fjernt og demotiverende. Dersom læreplanen derimot har svakt innrammet innhold, gir det lærerne valgfriheten og muligheten til å tilpasse læreplanens innhold til eleven. En slik valgfrihet legger på mange måter ansvaret over på læreren. Velger læreren likt innhold for alle elever kan vi, også med en svak innramming av innhold, ende opp med samme utfall som i foregående eksempel. Altså fremmedgjøring for noen elever og frigjøring for andre. Det er derfor viktig å være oppmerksom på faren for at lokale læreplaner med sterkere innrammet innhold enn nasjonal læreplan, vil kunne medføre fremmedgjøring, selv om nasjonal læreplan har potensiale for tilpassing og frigjøring (Andreassen, 2016).

I følge Utdanningsdirektoratet (2009) gir Læreplanen for Kunnskapsløftet et lokalt handlingsrom som skal bidra til å fremme tilpasset opplæring, og den krever derfor et lokalt arbeid med læreplaner. Lokalt læreplanarbeid refererer i denne sammenhengen til en prosess rundt å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplaner på en systematisk og kontinuerlig måte. En lokal læreplan skal utarbeides lokalt, på bakgrunn av hele eller deler av LK06. Den lokale læreplanen skal være et utgangspunkt for videre planlegging, gjennomføring, evaluering og oppfølging av opplæringen. Det vektlegges videre at det må foreligge en avklaring på om planene er forpliktende eller veiledende, og det må være sammenheng mellom nasjonal og lokal plan (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5-7). Slik jeg tolker Utdanningsdirektoratet er ikke en lokal læreplan synonymt med en plan over lokalt lærestoff, men en plan som utvikles lokalt på skolen gjennom diskusjoner og kollegialt samarbeid.

I kombinasjon med den noe vage instruksjonen i veiledning til læreplanarbeidet og utformingen av kompetansemålene, mener jeg Andreassens poenger om mulige utfordringer og farer i det lokale læreplanarbeidet gjør seg gjeldende. Dette støttes ytterligere av funn i kronikker, gjort av Johnsen, Madsen, Sørvig og Andreassen (2016), og også Guttorm, Kristoffersen, Myreng og Andreassen (2015), basert på bacheloroppgaver ved UiT – Norges Arktiske Universitet.

² Andreassen (2014 og 2016) har hentet begrepsparet sterk og svak innramming fra Basil Bernstein.

Begge kronikkene viser til ulike utfordringer ved det lokale læreplanarbeidet. Johnsen et al. (2016) peker på kompetansemålene i LK06, med vekt på naturfag, som fallgruver i det lokale læreplanarbeidet. På grunn av formuleringen av de ulike målene kan tendensen være at en gjerne fokuserer på kunnskapen/innholdet, snarere enn ferdighetene som elevene skal tilegne seg. I den forbindelse er det et vesentlig poeng at om en ikke tilegner ferdighetene like stor plass som kunnskapen, vil ikke elevene oppnå den kompetansen som læreplanen legger opp til (Johnsen et al., 2016). Guttorm et al. (2015) på sin side viser til potensialet ved å differensiere nettopp innhold i undervisningen. De mener, i likhet med Andreassen (2014), at LK06 legger opp til en svak innramming av innhold, og at valg av innhold/kunnskap like gjerne kan fremme som å hemme kompetanse. Som et eksempel på dette viser de lokalt læreplanarbeid som resulterer i at lærere lukker en innholdsdimensjon, som i utgangspunktet er åpen i nasjonal læreplan. De vektlegger at elever bør trenes opp til å bruke denne friheten en svak innramming gir, men det forutsetter at vi som lærere skiller mellom innhold og kompetanse (Guttorm et al., 2015, s. 41).

2.6 Svar på forskningsspørsmål 1

For å oppsummere, og gi et svar på forskningsspørsmål 1, kan en si at lokalorientert pedagogikk er et verktøy som sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Begrepet har både politiske og pedagogiske intensjoner. Politiske gjennom et ønske om å styrke den desentraliserte bosettingen, men også pedagogisk på den måten at elevene skal få muligheten til å lære om de fjerne ting gjennom det nære. Pedagogikken kan derfor i stor grad sies å være elevorientert, da den har som formål å bidra til økt læringsutbytte hos eleven gjennom å ta utgangspunkt i elevens livsverden for tilegnelse av ny kompetanse.

Videre ser idéen om lokalorientert pedagogikk ut til å være inspirert av Klafkis eksemplariske prinsipp, Freires frigjørende pedagogikk og også Deweys erfaringslæring. Gjennom å ta utgangspunkt i elevenes allerede iboende erfaringer, og differensiere skolens innhold slik at det tilpasses den enkelte elevens identitet og interesser, kan undervisningen oppleves som frigjørende for elevene. Det forutsetter at de eksemplene som brukes er lokale i den forstand at de oppleves som lokale for elevene det gjelder, og ikke nødvendigvis er bundet opp til det geografiske lokale. Gjennom differensiering av innhold, og til dels arbeidsmetoder, er målet at elevene skal oppleve skolen som sterkt relatert til resten av dens liv, og på den måten føre

til økt motivasjon og lærelyst. Denne helhetlige opplæringen er avgjørende for at skolen skal bidra til en identitetsutvikling som er i overensstemmelse med de allerede iboende erfaringene eleven har. Elevenes interesser, erfaringer og forutsetninger varierer, og det krever et innhold som imøtekommer hver enkelt elev på det samme området. For å kunne gjennomføre en slik differensiering er en avhengig av en læreplan med svak innramming av innhold. En slik læreplanutforming fører derimot med seg noen utfordringer. Det lokale arbeidet med læreplanene spiller derfor en viktig rolle i lokalorientert pedagogikk. Et godt læreplanarbeid er avgjørende for at en skal kunne tilpasse og differensiere innholdet i undervisningen uten å endre målet for kompetanse.

2.7 Perspektiver framover

I dette kapittelet har jeg gjort rede for og drøftet begrepet lokalorientert pedagogikk, samt sett nærmere på de sentrale begrepene som danner det teoretiske grunnlaget for begrepet. Innsikten er at lokalorientert undervisning vil kunne være et godt verktøy for å skape koblingen mellom virkelighet og teori. Elevene trenger denne koblingen for at erfaringene skal omgjøres til livslang læring og den er nødvendig for at elevene skal få den helhetlige opplæringen som identitetsutviklingen er avhengig av. Perspektivene på lokalorientert pedagogikk, og det lokale læreplanarbeidets rolle, brukes som grunnlag for drøftingen av funn i kapittel 6.

3 Metoder for innsamling av data

Det skilles mellom metoder for å samle inn data og metoder for analyse. Metoder for analyse dreier seg om å systematisere de data som samles inn ved hjelp av metoder for datainnsamling. Dette kapitlet tar for seg metoder for datainnsamling. For å svare på forskningsspørsmålene mine, anvender jeg metodene kvalitativ tekstanalyse, intervju og observasjon. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilket paradigme jeg forsker innenfor, samt hvilken tilnærming jeg har hatt til forskningsarbeidet. Deretter vil jeg beskrive og begrunne valg av de tre metodene for datainnhenting.

3.1 Forskningsstrategi og forskningsmessig tilnærming

Denne studien befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet. I konstruktivismen oppfatter en kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet betraktes mennesker som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, 2010, s. 20-25). Kunnskap betraktes her som en konstruksjon av forståelse og mening, skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 53-125). Sosialkonstruktivismen på sin side framhever blant annet at vi forstår omverden gjennom kategorier som vi selv gir uttrykk for (Postholm, 2010, s. 20-25). Da denne studien befinner seg i det sosialkonstruktivistiske paradigmet, innebærer det at jeg ser menneskers virkelighetsforståelse som påvirket av opplevelser de har hatt og situasjoner de befinner seg i.

Min oppgave har en hermeneutisk forskningsmessig tilnærming. En hermeneutisk tilnærming innebærer at en er opptatt av betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på meningsinnholdet som ligger dypere enn det som umiddelbart framstår som innlysende (Thagaard, 2009, s. 37). Runa Patel skriver at en hermeneutiker mener menneskers intensjoner og hensikter ytres gjennom språk og handling, og at innholdet i dette kan være gjenstand for tolkning og forståelse. Det betyr at en tror det lar seg gjøre å forstå andre menneskers og vår egen livssituasjon, gjennom å tolke det som kommer til uttrykk i det talte og skrevne språket (Patel, 1995, s. 26-27). I tillegg legger en hermeneutiker vekt på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer befinner seg i eller er en del av. Å ha en hermeneutisk tilnærming vil derfor si at en legger vekt på at det ikke

finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2009, s. 37)

Denne studien kan sies å ha en sosialkonstruktiv hermeneutisk tilnærming. Det innebærer at jeg mener begrepet lokalorientert pedagogikk best kan belyses gjennom å tolke menneskers handlinger, talte og skrevne språk i tilknytning til dette begrepet. Studien vil ha fokus på mennesket som aktiv handlende og ansvarlig. Deres virkelighet er konstruert ut fra tidligere erfaringer og situasjonen de befinner seg i. Det er derfor et poeng å studere de underliggende situerte betingelsene.

Valget av forskningsstrategi er preget av min forskningsmessige tilnærming. Jeg ønsket en forskningsstrategi som la til rette for å kunne undersøke det dyptliggende meningsinnholdet som en søker i hermeneutikken, men som også åpnet for å kunne se det hele i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I tråd med forskningsspørsmål 2s utforskende tilnærming til begrepet lokalorientering, var det videre et poeng å velge en strategi som ga meg spillerom med hensyn til hvordan undersøkelsene mine skulle gjennomføres. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å benytte meg av casestudie som forskningsstrategi til forskningsspørsmål 2.

Thagaard (2009) skriver at forskeren i casestudier henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser. Datainnhenting gjøres over kortere eller lengre tid, gjennom en detaljert og omfattende datainnhentingssprosess. Dataene hentes inn fra flere ulike kilder, men felles for dem er at de er tid- og stedsavhengige. På den måten studeres casen i en setting. Casestudier gjennomføres ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger som observasjon og åpne intervjuer. I tillegg kan en også anvende kvantitative data og teknikker, som bruk av eksisterende statistikk, fotografier etc. (Thagaard, 2009, s. 47-48). Videre framhever Robert Yin at man med fordel kan gjennomføre caseundersøkelser ved å kombinere forskjellige metoder, for på den måten å kunne skaffe seg mye og detaljert data (2007, gj. i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110).

Gjennom bruk av casestudier fikk jeg dermed muligheten til å studere noen spesielle tilfeller i sin naturlige kontekst, med mål om å oppnå en større forståelse av tematikken min. På bakgrunn av begrenset tidsramme, valgte jeg å gjøre en analytisk enkeltcasestudie. Dette vil si

at studien består av én case, men med flere informanter innenfor dette avgrensede systemet (Yin, 2007 gj. i Christoffersen & Johannesen, 2012 s. 110-113). I mitt tilfelle vil det si at studien har én enkelt skole som studieobjekt, med flere utvalgte informanter innenfor skolen som system. Proses og begrunnelse for valg av case og informanter vil jeg beskrive nærmere i kapittelet om utvalg.

3.2 Kvalitativ metode for datainnsamling

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, forskningsmessige tilnærming og forskningsstrategi, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative metoder for datainnhenting. Thagaard (2009) peker på at kvalitative studier handler om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan på den måten være rettet mot et ønske om å få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer (Thagaard, 2009, s. 11). Krumsvik vektlegger på sin side at kvalitativ metode kan være gunstig når en skal studere kollektive prosesser, det situerte og komplekse i praksiskontekster, gjennom at individets handlinger i en slik prosess bare kan forstås i lys den sammenhengen den tilhører (Krumsvik, 2015, s. 115). Observasjoner av atferd og samhandling, eller bruk av samtale for å få kunnskap om enkeltpersoners opplevelse av og refleksjoner rundt sin situasjon, regnes derfor som kvalitative metoder for innsamling av data (Thagaard, 2009, s. 11-12).

Gjennom å observere og intervjuere lærere var målet mitt å få innsikt i lærernes opplevelse av lokallorientert pedagogikk. Slik jeg ser det, avhenger lærernes handlinger av forhold i den kollektive sammenhengen de er satt til. Jeg ble derfor nødt å bruke en forskningsmetode som la denne komplekse helheten til grunn. I henhold til forskningsspørsmål 2, var særlig de situasjonsbestemte og komplekse betingelsene for lokallorientert pedagogikk interessante å undersøke nærmere i praksis. I den forbindelse valgte jeg intervju og observasjon som metoder for å belyse denne komplekse helheten.

3.2.1 Tekstanalyse

Denne metoden har jeg anvendt for å svare på forskningsspørsmål 1. Jeg er klar over at det ikke er vanlig å svare på forskningsspørsmål gjennom teorikapittel, slik som i kapittel 2. Begrunnelsen er imidlertid at jeg mener denne studien avhenger av en teoretisk avklaring rundt begrepet lokalorientert pedagogikk.

Begrepene dokument- og tekstanalyse brukes av ulike forfattere, men som metode synes de som synonyme begreper. Jeg bruker videre begrepet tekstanalyse, da begrepet tekst rommer mer enn bare dokumenter slik jeg ser det.

Leseth og Tellman (2014) skriver at i tekstanalyse er det tekstdata som er gjenstand for tolkning. Tekst som framkommer fra eksempelvis observasjon og intervju regnes ofte som subjektive data, da forskeren i mer eller mindre grad er med på å konstruere kunnskapen som framkommer. I tekstanalyse anvender en gjerne også tekster som ikke er konstruert i den hensikt at de skal være gjenstand for forskning. Disse tekstdataene regnes av den grunn som mere objektive (Leseth & Tellmann, 2014, s. 171-174).

I min studie er årsaken for bruk av tekstanalyse at jeg ønsker å se lokalorientert undervisning i lys av teori. Det betyr at jeg bruker tekstdata som kontekst for å plassere min forskning i en større sammenheng. I følge Leseth og Tellmann (2014) er dette en vanlig metode innenfor profesjonsforskning. Bruk av tekstdata som kontekst innebærer i praksis at forskeren søker etter tekstens mening og intensjon. Gjennom dette bruker forskeren aktivt egne erfaringer og kunnskap når meningen med teksten skal gjenskapes og tillegger den dermed ny mening (Leseth & Tellmann, 2014, s. 171-174). Konsekvensen av en slik tilnærming er derimot at en må erkjenne at én og samme tekst kan ha flere ulike tolkninger og at tolkningen min i denne studien vil bære preg av at det er jeg som har tolket.

Grønmo (2004) skriver at utvalget for tekstmateriale til kvalitativ tekstanalyse til dels gjøres underveis i datainnsamlingen. Etter hvert som stadig flere tekster studeres, analyseres og tolkes og forskningens problemstilling blir bedre og bedre belyst, øker også forskerens forståelse av hvilke andre tekster som er relevante for analysen (Grønmo, 2004, s. 187-188). Adgang til tekster har i denne studien begrenset seg til tekster som er offentlig tilgjengelig i bibliotek. Jeg har vært opptatt av følgende begreper:

- Lokalorientert pedagogikk
- Lokalorientert undervisning
- Lokalorientert
- Lokalt lærestoff
- Lokal tilpassing
- Tilpasset opplæring
- Differensiering
- Innhold

Utvalget for tekstanalyse er mangfoldig. En oppsummering av utvalget gis i tabellen under.

Tekstutvalgets deler	Forfatter/utgiver
1) <i>Utdanningspolitiske tekster</i>	- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 - Utdanningsdirektoratet (2006; 2009) - Kunnskapsdepartementet (2014) - NOU 2015:8 Fremtidens skole
2) <i>Teori om koblingen mellom skole og hverdag</i>	Tiller (1995; 2002; 2012) Edwardsen (2005) Imsen (2012)
3) <i>Nyere læreplanforskning på lokalt læreplanarbeid</i>	Andreassen (2014; 2016) Guttorm et. al (2015) Johnsen et. al (2016)
4) <i>Klassikere som røtter til lokalorientert pedagogikk</i>	Klafki (2011) Dewey (1916a;1916b;1964) Engebrigtsen (1994)

Tabell 1: Utvalg for tekstanalyse

Tekstene er valgt ut på bakgrunn av deres evne til å belyse ulike sider av den lokalorienterte pedagogikken. Analyseprosessen har hatt temaet lokalorientert pedagogikk som fokus på tvers av alle kildene. Jeg har ikke ledd systematisk, men hensikten med prosessen har vært å danne et så nyansert bilde av begrepet som mulig. I tråd med det Grønmo (2004) skriver om utvelgelsesprosessen i kvalitative tekstanalyser, bygger heller ikke dette utvalget på en strategisk utvelgelsesprosess. Utvelgelsen har snarere vært en kontinuerlig prosess gjennom hele undersøkelsesprosessen.

Tekstutvalget deler jeg i fire:

1) *Utdanningspolitiske tekster*: Tekstene fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og Regjeringen er valgt for å belyse den skolepolitiske delen av begrepet.

2) *Teori om kobling mellom skole og hverdag*: Tekstene fra Tiller (1995; 2002; 2012) har jeg valgt på bakgrunn av hans erfaring med begrepet lokalorientering i den norske skolen (les: gjennom eksempelvis Lofotprosjektet). Edvardsen (2005) vektlegger i likhet med Tiller koblingen mellom skole og hverdag. Imsen (2012) på sin side peker på skolen som identitetsutvikler, og dette perspektivet har jeg anvendt i forhold til lokalorientert pedagogikk.

3) *Nyere læreplanforskning på lokalt læreplanarbeid*: Tekstene fra Andreassen (2014; 2016), Guttorm et al. (2015), og Johnsen et al. (2016) anvender jeg for å belyse det lokale læreplanarbeidets betydning for lokalorienterte pedagogikk.

4) *Klassikere som røtter til lokalorientert pedagogikk*: Tekstene fra henholdsvis Klafki (2011), Dewey (1916a; 1916b; 1964) og Freire (i Engebrihtsen, 1994) er valgt ut for å belyse idégrunnlaget for den lokalorienterte pedagogikken.

Videre viser jeg til kapittel 2 der jeg har begrunnet tekstutvalget mitt gjennom teksten.

3.2.2 Observasjon

Metodene observasjon og kvalitativt forskningsintervju har jeg anvendt for å svare på forskningsspørsmål 2.

Innledningsvis i casestudien ønsket jeg å observere informantene mine i undervisningssituasjon. Jeg ønsket å observere lærernes undervisning slik at jeg kunne bruke undervisningssituasjonene som bakgrunnsteppes for intervjuene. På mange måter var målet å skape meg et helhetlig bilde av casen før jeg gikk mer i dybden gjennom samtaleintervju. Slik Krumsvik poengterer kan en observasjon være viktig for å få validert intervjufunn og avdekket ny kunnskap, eller å få identifisert gap mellom informantenes uttalelser og hva de faktisk gjør (Krumsvik, 2015, s. 142).

Cato Bjørndal (2011) skriver at det er vanlig å forstå observasjon i pedagogisk sammenheng som oppmerksom iakttagelse. Det innebærer at en konsentrert forsøker å observere noe som har betydning i den pedagogiske sammenhengen. Videre beskriver Bjørndal to ulike former

for observasjon. På den ene siden finner en observasjon av første orden, som betyr at den som observerer den pedagogiske situasjonen har dette som primær oppgave. Observasjon av første orden sikrer høy kvalitet i observasjonen, fordi den som observerer kan konsentrere seg fullt og helt om denne ene oppgaven. Den andre formen for observasjon kaller Bjørndal for observasjon av andre orden. Her er observatøren en aktiv deltaker i situasjonen han/hun observerer. Et eksempel her kan være en lærer eller en barnehagelærer som observerer barna, samtidig som han/hun deltar i den pedagogiske situasjonen. Observasjonen foregår samtidig som den pedagogiske aktiviteten, og krever derfor at observatøren deler oppmerksomheten sin mellom flere oppgaver (Bjørndal, 2011, s. 32-45).

For meg var det ønskelig å i hovedsak benytte observasjon av første orden. Dette fordi jeg kun ville benytte forskerlogg og løpende protokoll som grunnlag for datainnhenting, og derfor var opptatt av å få konsentrere meg så mye som mulig om selve observasjonen. Å være alene i observasjonen gjorde meg ekstra sårbar for å gå glipp av vesentlig informasjon dersom jeg også skulle være deltakende i den pedagogiske aktiviteten. Bjørndal (2011) framhever nettopp at vi er sårbare i observasjonsøyeblikket. Når vi observerer bruker vi alle våre fem sanser. Alle disse sansene sender millioner av inntrykk til hjernen vår, som igjen prosesserer disse inntrykkene og skiller ut brorparten av inntrykkene før de når bevisstheten vår. En observasjon vil derfor alltid være subjektiv fordi en ubevisst allerede har bestemt seg for hva som er viktig informasjon i observasjonsøyeblikket (Bjørndal, 2011, s. 32-45). Tor Nørretranders (1992, gj. i Bjørndal, 2011 s.33) hevder at vi, i vår bevissthet, bare oppfatter 40 bit av de 11 millionene bit av informasjon som sansene våre mottar. Dette understreker hvor mye informasjon som ansees som uviktig allerede før den bevisste utsilingsprosessen starter.

En annen viktig feilkilde i observasjonssammenheng er vår manglende evne til å skille det vi observerer fra observasjon vi allerede har lagret i langtidsmminnet vårt. Når vi observerer noe knytter vi umiddelbart det vi har observert til eksempelvis lignende episoder eller personer. Deretter fyller vi på informasjon fra langtidsmminnet, der observasjonssituasjonen har informasjonshull (Bjørndal 2011, s. 32-45). Dette forsterker graden av subjektivitet i studien min. Min oppfatning av observasjonssituasjonene farges av de holdninger og perspektiver jeg mer eller mindre ubevisst tar med meg inn i observasjonen.

Observasjonsprosessen min gikk over tre fulle skoledager, hvorav to dager ble brukt i

klasserommet til min ene informant, og én dag hos den andre. I planleggingsfasen var det ønskelig å følge lærerne i en lengre periode, samt dele tiden likt mellom informantene. På grunn av sykdom, tidsrammen på feltarbeidet og andre organisatoriske årsaker lot ikke dette seg gjennomføre. I retroperspektiv ser jeg at jeg ikke tok nok høyde for disse organisatoriske faktorene når jeg planla tidsrammen på feltarbeidet. En eventuell ny forskningsperiode ville derfor kunne styrkes gjennom et økt fokus på kommunikasjon og planlegging med skolen i forkant av feltarbeid.

Under observasjon skrev jeg ned observasjonene i form av stikkord. Stikkordene ble brukt som utgangspunkt for å skrive forskerlogg i etterkant av hver undervisningsøkt. Cato Bjørndal (2011) skriver at loggskrivning er den enkleste og minst tidkrevende måten å nedtegne observasjoner. Å føre logg forstås som en kombinasjon av en omfattende fremstilling av hva som skjer i en sosial sammenheng, konteksten rundt det som skjer, samt ens egne tanker i tilknytting til disse. I utgangspunktet trenger ikke loggen ha en annen struktur enn at en skiller mellom de tidsperioder det skrives om. Det kan derimot være behov for en større grad av struktur dersom en skal føre logg over en lengre tidsperiode (Bjørndal, 2011, s. 64-66). I mitt tilfelle var derimot ikke tidsperioden observasjonene skulle foregå særlig lang, og jeg valgte derfor en mer ustrukturert form for logg. Fordelen med en ustrukturert logg er at en er svært åpen for å oppdage ting underveis som umiddelbart ikke er framme i bevisstheten (Bjørndal, 2011, s. 66) Etter en rask gjennomlesing av loggen trakk jeg fram eksempler jeg fant interessante fra disse observasjonsdagene. Disse tok jeg videre opp i intervju, slik at lærerne skulle få muligheten til å uttale seg om egne handlinger.

3.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Larsen (2007) skriver at et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, avhengig av problemstilling, kapasitet og forskerens ønsker. Det er vanlig å dele kvalitative intervjuer inn etter grad av struktur. Et strukturert intervju gjennomføres ved at forskeren har laget en liste med ferdige spørsmål som stilles i en fast rekkefølge, der informanten får muligheten til å formulere egne svar. I intervjuer av mer ustrukturert art, har gjerne forskeren en intervjuguide med tema eller spørsmål som han/hun ønsker å dekke i løpet av samtalen, men disse har ingen fast rekkefølge (Larsen, 2007, s. 82-83). Krumsvik vektlegger videre at semistrukturerte intervjuer ikke har til hensikt å omgjøre tekstdata til kvalitative størrelser, men innhente kvalitativ kunnskap. I neste omgang fortolkes denne kunnskapen i lys av sin

egenart, annen forskning og teoretiske perspektiv (Krumsvik, 2015, s. 125). I tråd med begrunnelsen for valg av kvalitativ metode (se kapittel 3.2) valgte jeg derfor å benytte meg av semistrukturert intervju for å innsamle intervjudata.

Et annet viktig ønske fra min side var at informantene skulle få anledning til å snakke fritt og få rom til å sette ord på egne tanker, handlinger og opplevelser. Dette for å enten styrke eller identifisere forskjeller mellom lærernes ord i intervju og handling i observasjon. Slik jeg så det ville bruken av ustrukturert intervju i større grad ivareta dette ved å gi intervjuet et mer uformelt preg. På den måten kan en også si at jeg ville at intervjuene skulle bære preg av å være det Larsen (2007) kaller et samtaleintervju. Dette er mer intensive og langvarige intervju, hvor forskeren er interessert i en dypere forståelse for personens handlinger/motiver/erfaringer etc. I samtaleintervjuer er det et poeng at informanten får mulighet til å bruke egne ord og snakke mest mulig fritt om sine opplevelser og holdninger. Videre framhever Larsen at for å oppnå den flyten som er nødvendig i et samtaleintervju, er det lite gunstig om forskeren må stoppe opp for å notere informantens svar (Larsen, 2007, s. 83-84). På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for at jeg ønsket å ta opp intervjuene på lydbånd. På den måten ville jeg kunne konsentrere meg om samtalen i større grad.

I planleggingsfasen av studien var utgangspunktet at jeg ville avholde totalt tre intervju per informant. Dette var knyttet til at jeg ønsket å følge undervisningen tettere enn jeg gjorde og derfor ville avholde ett intervju i starten, underveis og i slutten av observasjonsperioden. Da dette ikke lot seg gjøre ble alternativet å slå sammen de tre intervjuene til ett stort intervju etter endt observasjon.

I forbindelse med planleggingen av intervjuene laget jeg intervjuguider som inneholdt noen stikkord og spørsmål som jeg ønsket å være innom før samtalens slutt (se vedlegg 1). Slik Larsen (2007) skriver er det viktig at intervjuguiden er nært knyttet opp mot problemstillingen, og at en sjekker om den er dekkende for hva forskeren ønsker å finne ut (Larsen, 2007 s. 83). Innledningsvis i planleggingen av undersøkelsesopplegget hadde jeg laget tre intervjuguider, men disse ble slått sammen til én intervjuguide, samtidig som intervjuene ble slått sammen. I observasjonsprosessen hadde jeg lagt merke til forskjellige episoder som jeg ønsket at lærerne skulle kommentere og disse ble lagt til som stikkord i

intervjuguiden. Hver av intervjuene hadde en varighet på i overkant av 60 minutter og ble tatt opp på lydbånd.

I transkriberingsprosessen i etterkant av intervjuene ble talen gjort om til tekst. I den forbindelse ble informantenes dialekt omgjort til bokmål. I retrospectiv ser jeg at dette kan ha ført til at jeg muligens mistet noe på veien gjennom denne oversettelsen. Krumsvik skriver at en i transkripsjonsprosessen må huske på at intervjuet går gjennom en prosess fra tale til tekst når en transkriberer (Krumsvik, 2015, s. 131). Jeg passet videre på å skrive i parentes om informanten lo, tok pauser eller sukket underveis i intervjuet. Slik jeg så det, var slike faktorer viktig å ha med i en transkripsjon, da det kunne gi de talte ord en annen betydning dersom jeg utelot dem fra den skriftlige teksten.

3.3 Perspektiver framover

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valg som har gjort seg gjeldene i min studie. I tråd med casestudie som forskningsstrategi innehar også min studie ulike forskningsmetoder. Dette for å kunne innhente mest mulig informasjon om lokallorientert undervisning fra de få enhetene som utgjorde min case. I kapittel 5 vil jeg presentere empirien som framkom fra intervju og observasjon. Denne empirien vil senere danne grunnlaget for å svare på forskningsspørsmål 2 i kapittel 6.

4 Utvalg og tilgang

Hensikten med dette kapittelet er å beskrive utvalg av informanter til datainnhenting.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for utvalg og tilgang i forbindelse med forskningsspørsmål 2; *Hvilke muligheter og utfordringer har skoler med å drive lokalorientert pedagogikk?*

Populasjonen i den forbindelse er alle grunnskoler i Norge. Jeg velger et eksempel på en skole som driver lokalorientert undervisning, en case med den hensikt å si noe mer generelt om muligheter og utfordringer ved lokalorientert pedagogikk i den norske skolen.

4.1 Strategisk utvalg og tilgang på informanter

Utvalgsstrategien for denne studien er mangesidig. Caseutvalget mitt er et strategisk utvalg basert på kriterier og tilgang. Det vil si at utvalget er strategisk ved at informantene i casen min representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, og at framgangsmåten for å velge ut informantene er basert på tilgjengeligheten de har for forskeren (Bjørndal, 2011, s. 32-45). I mitt tilfelle vil dette si at jeg valgte akkurat denne feltskolen som case fordi jeg, gjennom tidligere erfaring som tilkallingsvikar, visste at skolen var et godt eksempel på en skole som var opptatt av lokalorientert undervisning. Det betyr at utvalget var strategisk basert på at det oppfylte noen bestemte kriterier som var vesentlig for undersøkelsesopplegget (her: skole som driver lokalorientert pedagogikk). Videre visste jeg også at skolen ikke ville ha noe i mot at jeg kom tilbake for å utføre feltarbeidet mitt. Utvalget kan derfor også sies å være strategisk med tanke på tilgang.

Valg av informanter i denne studien var i hovedsak en utvelgelse basert på selvseleksjon. Grønmo (2004) skriver at slike utvalg baseres på at ulike aktører får informasjon om studien som skal gjennomføres og at de inviteres til å ta del i denne. Utvalget etableres på grunnlag av de aktørene som selv melder seg og sier seg villig til å delta. En slik utvalgsstrategi kan være relevant og effektiv for enkelte studier, gjennom at de mest interesserte og mest utadvendte aktørene som regel har mye interessant informasjon å bidra med. I tillegg har disse informantene ofte stor evne til å formidle denne informasjonen (Grønmo, 2004, s. 101-102). I mitt tilfelle var det et poeng å få informanter som var særs interesserte og opptatte av lokalorientert pedagogikk. Jeg så derfor utvalg gjennom selvseleksjon som en god måte å sikre meg informanter som hadde mye kunnskap om temaet og som ga meg tilgang til denne informasjonen.

Utvalgsprosessen foregikk ved at jeg innledningsvis sendte ut et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 3), hvorpå jeg senere deltok på et av skolens personalmøter for å forklare mer inngående hva som inngikk ved deltakelse i studien. Ut fra dette var det flere som kunne være interessert i å bidra til prosjektet mitt. På den måten kan man si at informantene til en viss grad har valgt seg selv. Ut fra dette falt valget på Lærer Anders og Lærer Bente.

4.2 Casebeskrivelse: Fjordbakken Skole

Fjordbakken Skole ligger i en liten naturskjønn bygd i en kommune i Nord-Norge. Skolen er en fådelt barneskole med et tjue-trettitalls elever fordelt på tre klasser. Her går første og andre trinn sammen, tredje og fjerde sammen, og til sist, hele mellomtrinnet i sin egen klasse. Det pedagogiske personalet på skolen består av fem lærere, rektor og minst én barne- og ungdomsarbeider/assistent. Alle elevene og størsteparten av personalet, bor i bygda. Det lille tettstedet ligger idyllisk til, med nærhet til både fjorden, fjellet og skogen. Her er det 10 km til nærmeste matbutikk og bysentrum i kommunen ligger dobbelt så langt unna. Bygdas eneste ferdselsåre er værutsatt og rent ugjestmild på vinterstid.

Som flere andre fådelte bygdeskoler har også Fjordbakken Skole vært nedleggingstruet, men har de siste årene opplevd økt elevtall og kommunen har vedtatt å la skolen få drifte inntil videre. I likhet med de fleste innbyggerne i kommunen, er også skolens personale opptatt av friluftsliv, jakt og fiske. Dette preger skolens filosofi. Fjordbakken Skole er en aktiv og friluftorientert skole som tar utgangspunkt i elevenes hverdag i læringsprosessen og bruker den som utgangspunkt for ny læring.

Lærer Anders er skolens yngste lærer. Anders er kontaktlærer for 3.-4. trinn ved Fjordbakken og underviser klassen i alle fag unntatt naturfag og kunst & håndverk. Anders er fra bygda og har jobbet på Fjordbakken Skole i alle sine seks år som ferdigutdannet lærer.

Lærer Bente er kontaktlærer for mellomtrinnet, og har jobbet som lærer i underkant av 15 år. På Fjordbakken har hun jobbet i 14 av dem. Bente er opprinnelig fra Midt-Norge, men bosatte seg i bygda da hun begynte å jobbe på Fjordbakken. Både Anders og Bente er glade i

arbeidsplassen sin, og begge er de veldig opptatte av at elevene skal synes at Fjordbakken er et fint sted å være. De jobber aktivt for at elevene skal få lære gjennom lek, samarbeid og kreativ utfoldelse og bruker det «nære» for å lære om de mer «fjerne» ting.

4.3 Perspektiver framover

Dette kapitlet har hatt til hensikt å redegjøre for studiens utvalgsstrategi og tilgang på informanter. Videre har jeg gitt en beskrivelse av case, for at leseren skal ha større forståelse av hvilket lokalmiljø feltskolen min tilhører og hvorfor Fjordbakken velges som case for å gi svar på forskningsspørsmål 2. Utvalg og tilgang vil senere diskuteres i sammenheng med studiens kvalitet, som vurderes i kapittel 8.

5 Analyse

I dette kapittelet gjør jeg rede for analysemetoden jeg har valgt for å klargjøre empiri fra intervju og observasjon til analyse. Herunder vil jeg beskrive og forklare de ulike kategoriene jeg har utarbeidet gjennom dette arbeidet, samt sammenhengen mellom disse. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for mine tolkninger av de kategorier som ble mest framtrædende gjennom den systematiske prosessen, og gjennom dette gjøre min empiri klar for drøfting og diskusjon i kapittel 7.

5.1 Analysemetode for intervju og observasjon

Koding og kategorisering av forskerens datamateriell er kjerneaktiviteter i analyseprosessen av kvalitative studier (Thagaard, 2009, s. 17-18). Kvale og Brinkmann (2009) framhever at hensikten med kvalitative studier er å komme fram til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold, eller å utvikle teorier og hypoteser for bestemte sammenhenger. Vanlig for analyse av kvalitative metoder er å analysere data ettersom en samler dem inn. Formålet med analysen er å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet. På grunn av kompleksiteten av datamaterialet i kvalitative studier, er det nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene på en måte som gjør det lettere å få oversikt over den store helheten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80-97).

For å få systematikk i datamaterialet fra intervju og observasjon har jeg valgt å støtte meg til Strauss og Corbins (Grønmo, 2004, s. 245-252) konstante komparative analysemetode for å analysere datamaterialet. Med utgangspunkt i min utforskende tilnærming til muligheter og utfordringer i lokalorientert pedagogikk (forskningsspørsmål 2), var det viktig for meg å velge en analysemetode som ga meg muligheten til å være så åpen som mulig for hva dataene mine fortalte, for deretter å kunne fokusere på å identifisere mønstre og tendenser i materialet. Slik jeg så det, ville den konstante komparative analysemetoden på den måten samsvare med den utforskende tilnærmingen i mitt forskningsspørsmål, og derfor valgte jeg å støtte meg til den.

Gjennom analyseprosessen har datamaterialet både fra intervju og observasjon vært behandlet parallelt. Innledningsvis i denne prosessen transkriberte jeg alle intervjuene mine ordrett ut fra lydloggene. Deretter satt jeg meg ned og leste nøye gjennom tekstene mine, både transkriberte intervjuer og forskerlogger. Underveis skrev jeg ned ord og begreper som gikk igjen, streket

under sitater fra både intervju og forskerlogg som jeg fant interessante og noterte spørsmål til meg selv i margin. For meg ble dette starten på å kategorisere og kode datamaterialet mitt. Denne fasen minner om det Strauss og Corbin (i Grønmo, 2004; Nilssen, 2012) kaller åpen koding. Åpen koding er den delen av analysen der forskeren koder og setter navn på fenomener og ytringer gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. En slik prosess innebærer å møte datamaterialet med en åpen holdning til hva datamaterialet forteller dem og la de empiriske dataene være bestemmende for hvilke koder forskeren bruker (Nilssen, 2012, s. 78-82). I den forbindelse er deskriptive koder mer vanlig enn fortolkende og forklarende koder. Kodingen kan gjøres både maskinelt og manuelt, men hensikten er uansett å identifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet. Etter denne prosessen vil forskeren sitte igjen med mange forskjellige koder. Disse kodene må igjen grupperes sammen i ulike temaer, dimensjoner eller kategorier gjennom det som kalles aksial koding. Dette gjøres for å koble kategoriene sammen med sine koder, slik at forklaringene til fenomenet blir mer presise og fullstendige (Grønmo, 2004, s. 247-248).

For å gruppere kodene mine sammen laget jeg en liste over de ulike kodene, klippet listen opp og begynte å gruppere sammen de kodene jeg mente omhandlet samme tema eller fenomen. Da det var gjort, sto jeg igjen med fem store grupper med koder. Ut fra kodene prøvde jeg å finne ut hva det var disse hadde til felles for deretter å navngi kategoriene mine. Ut fra dette endte jeg opp med kategoriene: «rammefaktorer», «lærerens egenskaper», «eleven», «planlegging» og «kunnskapsløftet». Likevel følte jeg meg ikke helt fornøyd, da det fortsatt var uklart for meg hvordan disse kategoriene hang sammen. Jeg gikk derfor gjennom datamaterialet på nytt, så på de ulike kodene i de ulike kategoriene og prøvde å finne ut om det var noen koder som kunne tilhøre flere kategorier og på den måten binde dem sammen. Jeg fant blant annet ut at mange av kodene som jeg hadde plassert under «planlegging» og «kunnskapsløftet» egentlig omhandlet det samme, nemlig lærernes holdninger til og erfaring med planarbeid (se tabell 2).

<p>Planlegging: Lærer A: «En av mine forbedringspotensialer er jo uten tvil å planlegge, egentlig. Jeg er en jæklig dårlig planlegger. Men på motsatt side så er jeg god å ta ting på sparket. Sånn at, nei, planer og sånne ting.. nei, de gangene jeg må lage halvårsplaner så blir det bare vas. De må jo skrives om hele tiden uansett.» (Årsplaner og planlegging)</p> <p>S: «Hva er det som er viktig for deg i planleggingen av et undervisningsopplegg?»</p> <p>Lærer B: «Det må være litt slingringsmonn, for man vet aldri hva som skjer. Men så er jeg ganske opptatt av kontroll, så jeg liker ikke at det går så veldig mye utenfor det jeg har planlagt. Så man må bestandig ha en back-up, i tilfelle.» (Planlegging)</p>	<p>Kunnskapsløftet: (Fra forskerlogg) Læreren bruker læreboka som utgangspunkt for undervisning og tilpasser stoffet underveis for å møte elevene, men jeg lurer på hva han tenker om Kunnskapsløftet i denne sammenhengen. Utgår undervisningen fra kompetansemålene? Hva var planen hans i forkant av undervisningen? (Kunnskapsløftet som utgangspunkt?)</p> <p>Lærer B: «Ett av de aller viktigste målene, hvis man bare driter i Kunnskapsløftet (Forhold til kunnskapsløftet), var at elevene skulle få sosialiseres med hverandre, og med meg. Vi hadde jo nettopp fått to nye elever opp fra 3./4., så det skulle dannes en ny gruppe og alle sammen skulle finne sin plass på nytt.» (Elevenes behov – relasjonsbygging)</p>
---	---

Tabell 2: Matrise for eksempler på koder og kategorier før aksialkoding

Videre omhandlet kodene under rammefaktorer mer enn bare faktorer som en må forholde seg til. Det handlet om faktorer som motarbeidet den lokalorienterte undervisningen, men også faktorer som støttet den. Det ble derfor tydelig for meg at jeg måtte reformulere kategoriene mine. Utfallet av denne aksial kodingen ble fire kategorier; «motkrefter og støttende faktorer», «lærerens rolle», «planarbeid og planlegging» og «eleven i fokus».

Etter aksial kodingen så jeg det nødvendig å se nærmere på forholdet kategoriene i mellom og finne ut hva det var som var mest signifikant. Siste del av analyseprosessen min kan derfor kalles en selektiv koding, som handler om å finne fram til forskningens hovedtema, også kalt kjernekategori (Nilssen, 2012, s. 82-88). For meg ble det i denne fasen viktig å se datamaterialet som en helhet og finne ut hva det var jeg mente var hovedessensen. Jeg bestemte meg derfor for å gå gjennom de transkriberte intervjuene på nytt med de reformulerte kategoriene mine i bakhodet. Gjennomgående for mine data var lærernes sterke ønske om å legge til rette for eleven. Både Lærer Anders og Lærer Bente var lidenskapelig opptatt av at elevene skulle lære, både sosialt og faglig. Det virket som om alt de foretok seg var med elevene som utgangspunkt. Det ble tydelig for meg at elevene derfor måtte være fokus for meg også. Likevel framsto planarbeidet for meg som en særs interessant kategori, da inntrykket jeg hadde fått var at lærerne underliggende opplevde intensjonene i Kunnskapsløftet som mer eller mindre uforenelig med lokalorientert undervisning. Ut fra forskningsspørsmålet mitt ble derfor planarbeid og planlegging en viktig kategori for å forstå resten av funnene mine. Helheten i datamaterialet var videre preget av kompleksitet. Å skulle

definere en kjernekategori var vanskelig da kategoriene mine hang så tett sammen. Lærernes ytringer om bestemte tema i intervju, kunne gjerne inneholde dimensjoner fra flere ulike kategorier på kun få setninger. Det ble klart for meg at de ulike forholdene i hver av kategoriene ikke sto alene, men ble påvirket og påvirker de andre. Eksempelvis kunne Lærer Bente fortelle at i planleggingsfasen av et nylig gjennomført prosjektarbeid, var hun opptatt av å fremme for foreldregruppen hvilket faglig utbytte elevene kom til å ha etter gjennomført prosjekt. Det fortalte meg at ytre faktorer, eksempelvis krav om læringsutbytte, hadde innvirkning på hvordan Lærer Bente drev planleggingsarbeidet sitt. På den måten hadde forhold i kategorien «motkrefter og støttende faktorer» innvirkning på forhold i kategorien «planarbeid og planlegging».

For bedre å kunne forstå denne komplekse sammenhengen kategoriene i mellom benyttet jeg meg av ulike modeller, for å prøve og plassere kategoriene mine i forhold til hverandre ut fra hvilke kategorier som hang sammen. Utgangspunktet mitt var et slags tankekart med piler i alle retninger. Videre utviklet jeg den til en relasjonsmodell med ulike nivåer, der de ulike nivåene påvirker og påvirkes av hverandre.

Det er et viktig poeng at analyseprosessen ikke ble avsluttet etter at modellen var ferdig utviklet. Ettersom denne avhandlingen skrives dannes nye tanker og perspektiver som også kan regnes som en del av analyseprosessen. Det er dessuten viktig å huske på at en analyseprosess som utgår fra en åpen koding, ikke vil kunne regnes som en helt åpen tilnærming til datamaterialet. En vil alltid være farget av sitt perspektiv og sin forforståelse i møte med datamaterialet. Dette avgjør hva man ser etter og finner interessant. Det innebærer igjen at en annen persons bruk av undersøkelsesopplegget, vil kunne føre fram til andre perspektiver.

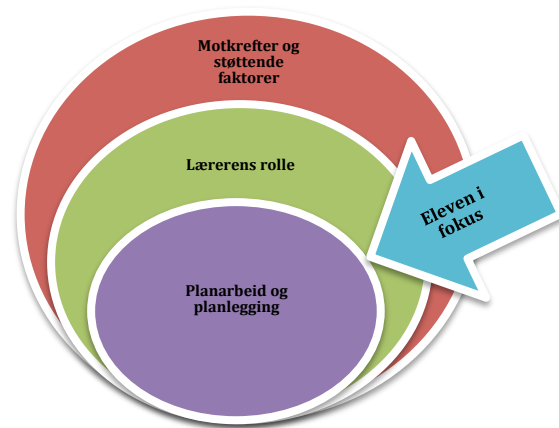
Gjennom analyseprosessen beskrevet ovenfor, definerte jeg til slutt fire endelige kategorier for datamaterialet mitt. Etter å ha sett nærmere på sammenhengen mellom de ulike kategoriene har jeg valgt å framstille dem ved hjelp av en modell (se figur 2). Alle kategoriene i modellen påvirkes av og er med på å påvirke forholdene innenfor de andre kategoriene.

Ytterst i den største sirkelen i min modell ligger alle rammefaktorene for den enkelte skolen,

som kan sees på som motkrefter eller støttende faktorer for den lokalorienterte pedagogikken.

Disse faktorene setter rammene for hva som er praktisk mulig å gjennomføre av lokalorienterte undervisningsopplegg. I de to neste sirklene ligger «lærerens rolle» og «planarbeid og planlegging». Læreren, med hele sin undervisningskunnskap, sin kompetanse og sine interesser farger både planarbeid og undervisning. Som jeg vil komme tilbake til, er mitt inntrykk at lokalorientert pedagogikk i tillegg er svært

læreravhengig og derfor også sårbar. Videre beskriver min empiri at også planleggingen og hvordan annet planarbeid gjennomføres, er avhengig av hvorvidt læreren føler det gagnar eleven. «Eleven i fokus» er illustrert som en gjennomgående pil i de tre sirklene. Dette fordi lokalorientert undervisning er elevsentrert og elevenes behov er den faktoren som veier tyngst for lærerne ved Fjordbakken Skole. Ønsket om å legge til rette for elevens beste danner grunnlaget og utgangspunktet for alt lærerne foretar seg. Min empiri forteller også derfor noe om hva som kan skje om lærerne føler at det ikke er overenstemmelse med læreplanens innhold og det lærerne anser som elevens beste. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til kapittel 5.2.3.



Figur 2: Modell for empiriens kategorier

5.2 Tolkning og analyse av empiri fra intervju og observasjon

Gjennom systematiseringsprosessen gjorde fire kategorier seg gjeldene for mitt datamateriale. Modellen min tatt i betraktning, vil jeg starte med empiri i tilknytning til eleven og deretter jobbe meg innenfra og ut i modellens sirkler.

5.2.1 Eleven i fokus

En gjenganger i datamaterialet mitt var lærernes sterke elevfokus. For Lærer Anders og Lærer Bente er det elevenes behov som setter rammer og betingelser for hva som gjennomføres i undervisning. Et sitat som viser dette er følgende fra Bente:

Lærer Bente: Det som er viktig for meg er å få elevene litt mer ivrig. Det er jo veldig mange som ikke synes at skolen er noe morsom – som ikke er skapt for å sitte og lytte og lytte og lytte. Derfor har man av og til avbrekk og gjør noe annet. Jeg har lyst til å gi dem noen gode minner å ta meg seg når de går ut.

I tillegg til at Bente og Anders har et sterkt elevfokus, er de også opptatt av å styrke elevenes motivasjon fordi de ønsker å skape læringssituasjoner som bidrar til økt lærelyst hos elevene.

Lærer Anders sier følgende i intervju:

Lærer Anders: Jeg har sagt at en av mine forbilder nesten, har vært han der verdensromfyren, Ødegaard. For han tror jeg kunne fått det mest kjedelige stoffet i verden til å bli interessant for elevene, fordi han er så entusiastisk. Så litt av det der er det jeg egentlig hadde lyst å få til i klassen – at man har en god stemning og at elevene har lyst til å lære.

Slik jeg tolker det streber også Bente etter læringssituasjoner som vil bidra til læring. I sitatet under vektlegger hun elevenes deltakelse som en viktig faktor for økt lærelyst og motivasjon:

Lærer Bente: Ja, men det hadde blitt uten barna. Og da hadde egentlig hovedpoenget forsvunnet, fordi de ikke hadde fått oppleve det selv. For det er klart at når de har vært der selv... De hadde ikke sittet igjen med like mye etterpå, hvis bare jeg skulle vært der og tatt bilder, og så snakket om det etterpå. Selv om de setter pris på det også – når du viser bilder og forteller. Men det er noe med å være der selv også.

Lærer Bente legger videre fokus på elevenes grad av medbestemmelse. I forkant av nye tema holder gjerne Bente klassemøte, og elevene får lov å være med på å bestemme innholdet i undervisningen framover. I sitatet under forteller Bente om et klassemøte de hadde før siste prosjekt.

Lærer Bente: Før jeg gikk i gang med planleggingen hadde vi klassemøte. Jeg snakket litt med dem om hva jeg hadde tenkt, så fikk de være med å velge ut destinasjon for turen. (...) Slik at vi gjorde altså en avtale på klassemøtet før jeg kontaktet museet og begynte å samle informasjon.

Min tolkning forsterkes ytterligere av Bentes fokus på elevenes eierskap til arbeidet. På min

kommentar på et av Bentes undervisningsopplegg svarer hun slik:

S: Så selv om du ikke var i forkant og fortalte dem hva de skulle tenke på, så fant de ut av det selv. Sånn at det..

Lærer Bente: Mhm. Men det er viktig at de gjør ting til sitt.

S: Ja, og det fikk de lov til i den prosessen.

Lærer Bente: Innenfor visse rammer (ler).

Dette sitatet forteller meg at Lærer Bente lar elevene bestemme, men likevel har fokus på den kompetansen elevene skal tilegne seg. Hun gir dem valgfrihet innenfor visse rammer. Bente føler at bruken av lokalorientert pedagogikk gir henne økt rom for differensiering, som del av tilpasset opplæring. Som hun selv sier:

Lærer Bente: Noen føler gjerne at de ikke strekker til og mestrer på mange felt. Mens det å få være med på en opplevelse.. Altså, noen kan jo velge å melde seg ut både fra for- og etterarbeidet, men de er med på en del av det likevel. (...) Det er alltid en eller annen oppgave som noen kan utføre. En eller annen slags mestring får du uansett.

S: Så det gir større rom, slik du ser det, til å tilpasse det den enkelte?

Lærer Bente: Mhm, ja.

Av sitatet ovenfor ser man at Bente bruker opplevelsene som utgangspunkt for læring. Det kan tyde på at Bente ved hjelp av undervisning med lokalorientert fokus, gir elevene mulighet til å føle mestring på ulike plan, eierskap til eget arbeid og føle en grad av medbestemmelse – alt dette innenfor rammene av samme mål.

5.2.2 Motkrefter og støttende faktorer

Min empiri viser at det finnes flere ulike forhold som spiller inn på mulighetene lærerne har til å kunne gjennomføre lokalorienterte undervisningsopplegg. Anders og Bente trekker fram totalt seks faktorer som spesielt viktige. Blant annet beskrives forhold ved skolen, som at den er fådelt, har lavt elevtall og at den ligger i nær tilknytning til naturen, som støttende faktorer for å kunne drive lokalorientert pedagogikk. Videre beskriver både Anders og Bente at rektor ved Fjordbakken gjør det lett for dem å kunne velge alternative innfallsvinkler i undervisning, gjennom at de opplever at hun stoler på dem og er generelt positivt innstilt når lærerne

kommer med nye forslag. Som Anders sier:

Lærer Anders: Hvis hun hadde vært veldig opptatt av hvilket faglig utbytte elevene fikk og sånne ting. Hvis hun hadde vært veldig på at vi måtte ha kommet med skriftlige søknader, der vi måtte skrive ut fra kunnskapsløftet hvilke mål som vi oppnår ved å gjøre dette.. Ja, så tror jeg det nok ville vært mye vanskeligere for oss. Da hadde det kanskje blitt litt mer sånn at man ikke orket – når man vet det blir helsikkens mye arbeid bare for å få den søknaden gjennom for å få lov til å gjøre det.

Også kollegiet framheves som fremmende for det lokalorienterte arbeidet. Lærer Anders beskriver kollegene sine som fleksible og at deres felles positive holdning til alternativ undervisning, gjør det enklere å velge og gjennomføre større opplegg. I følgende avsnitt forteller han om sine kollegaer:

Lærer Anders: Ja, der kommer jo selvfølgelig kollegene inn.. Vi har for eksempel ikke noen som står på sitt og skal ha overtidsbetaling hvis vi har turdag. Om det havner på en mandag når jeg har fritimer, så har vi hørt om andre skoler hvor enkelte sier at – jeg har fritime nå, så jeg går tilbake på skolen. Vi har det ikke slik. Det er sånn.. Har vi dager som er litt annerledes, så bortfaller eventuelle fritimer. Og det er vi egentlig alle inneforstått med.

Det finnes derimot også faktorer som framheves som motarbeidende. Lærer Anders forteller i intervju at det høye kravet om faglig læringsutbytte i skolen gjør at han gjerne vektlegger å følge lærebøkene, snarere enn å bruke uterommet og kjøre alternative undervisningsopplegg. I fag han ikke har kompetanse, men likevel underviser i, eller i fag han anser som ekstra viktige, føles det tryggere å følge læreboka.

Lærer Anders: Ja, jeg føler det spesielt slik med norsken og matematikken, som er så sentrale fag og som er så viktig. Egentlig til dels engelsken også. Der er jeg redd for å gå ut fra bøkene. Fordi man sitter der egentlig og tenker at.. jada, dette er nok noe elevene kan synes er morsommere, men hvilket læringsutbytte får de? (...) Jeg er litt redd for at jeg står igjen etter en treukersperiode og tenke: gud, dette har dere egentlig ikke fått noe ut av.
(...)

Lærer Anders: Da blir det til at man gjør det enklest mulig. Man bruker bøkene, fordi man tar det egentlig litt for gitt at bøkene som er laget, følger kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Under observasjonen av Lærer Anders kunne jeg imidlertid se at å bruke lærebøkene som utgangspunkt ikke nødvendigvis gjorde at Lærer Anders vek bort fra sitt lokalorienterte perspektiv. Under en økt i norsk som omhandlet bilde og tekst, snakket klassen om illustrasjoner. Med utgangspunkt i lærebokas faktatekst brukte Lærer Anders klassens høytlesingsbok som eksempel. Høytlesingsboken hadde elevene vært med å velge ut som underholdning i matpausene. Ved å bruke denne boken som grunnlag for diskusjon, snarere enn bokeksempel læreboka kom med, ble teksten og klassesamtalen mer håndgripelig og interessant for elevene. Dette beviser på mange måter at å drive lokalorientert pedagogikk ikke behøver å være synonymt med store og tidkrevende prosjektarbeider. Det kan også være små tilpassinger som læreren gjør i klasserommet for å gjøre tekster og oppgaver mer relevante og meningsfulle for elevene.

5.2.3 Læreres rolle

På tross av alle de motvirkende faktorene velger altså lærerne på Fjordbakken Skole å jobbe lokalorientert. Lærer Bente kunne fortelle at det ikke var rent sjeldent at hun jobbet flere timer utover ordinær arbeidstid, i planleggingsfasen og i gjennomføringen av et nytt undervisningsopplegg eller prosjekt. Dette er, i følge Bente, «overtidstimer» hun ikke kan ta seg betalt for fordi skolens budsjett ikke ville strukket til, og hun ville derfor ikke fått mulighet til å gjennomføre undervisningsopplegget slik hun ønsket. En kan spørre seg hva som gjør at lærerne likevel velger å benytte seg av denne måten å undervise på, når de vet hvor mye merarbeid det vil medføre. Jeg mener svaret ligger i følgende sitat:

Lærer Bente: Det er ikke en jobb for meg. Det er en livsstil. Rett og slett. Jeg har ikke en «ni-til-fire»-jobb. Jeg er på jobb hele tiden. Man har egentlig bare veldig lyst å gi av seg selv.

Lærer Bente forteller at det handler om at jobben hennes oppleves som en livsstil, at hun har «*kjærlighet til jobben*» og et brennende ønske om at elevene hennes skal erfare at det er gøy å lære nye ting. Hun ønsker at elevene skal ha positive og gode minner fra skolen. At de får kjenne mestring og at de har det fint sammen med sine klassekamerater. Gjennom bruk av lokalorientert undervisning mente Lærer Bente at det ga henne større mulighet å tilpasse lærestoffet til den enkelte eleven. For henne var lokalorientert undervisning et utmerket

verktøy i hennes arbeid med tilpasset opplæring. På mange måter kan man si at fordelene ved å drive denne typen undervisning, overskygget alle de motvirkende faktorene for Lærer Bente.

5.2.4 Planarbeid og planlegging

Empirien forteller at planarbeid og planlegging spiller en stor rolle i den lokalorienterte pedagogikken. Likevel ser informantene mine ut til å ha ulik opplevelse av hva som inngår i dette arbeidet, og hvorvidt planer og planarbeid passer deres måte å jobbe på. Anders kunne fortelle i etterkant av norskøkten om bilde og tekst, at grepet med å bytte ut bokeksempelet i læreboka ikke nødvendigvis var planlagt i forkant av økten, men at det snarere var en beslutning han tok på stående fot i klasserommet. Videre kunne han fortelle at planarbeid generelt ikke passet hans måte og jobbe på. Han sier følgende:

Lærer Anders: Planer og sånne ting.. nei, de gangene jeg må lage halvårsplaner så blir det bare vas. De må jo skrives om hele tiden uansett.

Slik jeg tolker det synes Anders planene er for statiske, og passer derfor ikke den fleksible og varierende hverdagen hans. Lærer Bente på sin side har en litt annen innfallsvinkel. For henne utgjør hennes planer utgangspunktet, og så tilpasser hun undervisningen underveis innenfor rammene av det hun har planlagt i forkant. Som hun sier:

Lærer Bente: Alt skal ikke være spikret. Det må være litt slingrings monn, for man vet aldri hva som skjer. Men så er jeg ganske opptatt av kontroll (ler). Så jeg liker ikke så veldig godt at det går utover det jeg har planlagt. Så jeg har alltid en back-up, i tilfelle.

Selv om Anders og Bente har ulik innfallsvinkel til planarbeid generelt, kan det likevel se ut til at de begge har et litt ambivalent forhold til læreplanen. Det kan se ut som at det i planleggingen av nye prosjekter/undervisningsopplegg ikke nødvendigvis er kompetansemålene i læreplanen som råder. Hva som er utgangspunktet er vanskelig å si, men inntrykket er at det er elevene og deres behov som er hovedfokus for lærerne. Deretter saumfares LK06 etter noen mål som kan passe for å få gjennomført de ulike undervisningsoppleggene. Bente beskriver denne prosessen slik, i forbindelse med et

prosjektarbeid med 2.verdenskrig som hovedtema:

Lærer Bente: Så måtte jeg prøve å skimme Kunnskapsløftet for å prøve og finne noen mål, i og med at det ikke står spesielt for 7. trinn, for å kunne forsvare det ovenfor foreldrene. Jeg spurte dem på foreldremøte hva de syntes om at jeg gjorde ting som da lå litt utenfor pensum, blant annet i samfunnsfag for det trinnet da. Jeg hadde skrevet ned alle målene jeg kunne finne, som tverrfaglig prosjekt da, bare for å kunne få en viss støtte for det. (...) Jeg fikk nesten fritt spillerom fra foreldrene til å la det gå utover litt andre fag for at elevene skulle lære seg litt lokalkunnskap.

Bentes prosjekt handlet her om å bruke levningene i området etter andre verdenskrig, som utgangspunkt for å snakke om tyskernes invasjon. I år var det i tillegg jubileumsår for invasjonen, og Bente mente det var en gylden mulighet. Likevel opplevde hun læreplanen som statisk i møtet med denne tilpassingen. Løsningen ble å lage tverrfaglig prosjektarbeid for å kunne tilpasse innholdet i samfunnsfagundervisningen. Lærer Anders forteller om lignende arbeidsprosess. I forbindelse med planleggingen av en jakttur han hadde hatt med elevene beskriver han prosessen slik:

Lærer Anders: Det er jo litt sånn at når man er på sånne turer, så ser man på hva man kan dra inn av faglige ting. I dette tilfellet ble det ikke så mye samfunnsfag, siden vi kunne ikke akkurat se på krigsminner på jakttur. Løsne hagleskudd mellom betongen der er en dårlig idé. Men det er jo selvfølgelig naturfag da, og kroppsøving. (...) Vi fikk ingen ryper på jaktturen, men da vi kom ned hadde en rype fløyet i vinduet her. Så den tilberedte vi i mat & helse her på skolekjøkkenet.

Av sekvensen ovenfor blir det tydelig at det ikke var kompetansemålene i seg selv som var intensjonen bak undervisningsoppleggene, verken for Bente eller Anders. Senere i samtalen kunne Anders fortelle at det først og fremst var med tanke på sosial kompetanse og relasjonsbygging at han ønsket å ta elevene med på tur. Dette forteller meg at det i hovedsak er elevene og deres behov som er fokus også for Anders. Han utgår fra elevene, her representert av deres felles behov for å bygge relasjoner til hverandre. Slik jeg tolker det kan valgene Anders så gjør i planleggingsprosessen, være en reaksjon på manglende kompetansemål knyttet til sosial kompetanse. Læreplanen, slik han ser den, passer ikke hans intensjoner. Reaksjonen blir derfor at Anders bruker ulike kompetansemål fra fagområdene i

Kunnskapsløftet som et slags påskudd for å kunne ta elevene med ut på en tur han mener vil styrke elevenes relasjoner til hverandre og til ham. Denne antakelsen styrkes gjennom ett av Lærer Bentes utsagn om lignende prosesser:

Lærer Bente: Ett av de aller viktigste målene, hvis man bare driter i Kunnskapsløftet, var at elevene skulle få sosialiseres med hverandre, og med meg. Vi hadde jo nettopp fått to nye elever opp fra 3./4., så det skulle dannes en ny gruppe og alle sammen skulle finne sin plass på nytt.

Likheten mellom Anders og Bente her, slik jeg tolker det, er at de begge tror at deres opprinnelige intensjon med undervisningsoppleggene ikke er i henhold til Kunnskapsløftet. Deres valg av innhold og intensjon i undervisning føles dermed utenfor læreplanens innhold og intensjon.

5.4 Oppsummering av funn fra analysen

Innsikten av denne analysen er at lokalorientert pedagogikk er elevorientert pedagogikk. Ved å differensiere innhold og arbeidsmetoder, legges undervisningen opp på en måte som gagnar eleven, gjennom at den gir rom for at elevene får bruke egne erfaringer og interesser i møte med skolens innhold, på et nivå der de vil oppleve mestring. Aktiv deltakelse og medbestemmelse skaper eieforhold til eget arbeid, og gir økt motivasjon og læringslyst. Det finnes flere motkrefter og støttende faktorer i et slikt pedagogisk arbeid, og hvor sterke disse motkreftene føles er avhengig av læreren selv og deres vekting og opplevelse av de støttende faktorene. Krav om læringsutbytte og en opplevelse av læreplanen som uforenelig med undervisningens intensjoner, trekker jeg her fram som sentrale motkrefter. I den forbindelse gjør lærernes planarbeid seg gjeldende som en faktor som både kan virke støttende og motvirkende for den lokalorienterte pedagogikken. Planarbeid spiller derfor en stor rolle for hvordan den lokalorienterte undervisningen legges opp og gjennomføres.

6 Drøfting og diskusjon

Hensikten med dette kapittelet er å drøfte og diskutere empirien fra kapittel 5 opp mot de teoretiske perspektiver fra kapittel 2 for å kunne svare på forskningsspørsmål 2.

I 6.1 vil jeg drøfte lokallorientert pedagogikk som verktøy for kompetanseoppnåelse for å belyse de muligheter som ligger i den lokallorienterte pedagogikken. Deretter diskuterer jeg lærerens rolle i lokallorientert pedagogikk i 6.2 som en mulig motkraft eller støttende faktor for skolens arbeid med lokallorientert pedagogikk. I kapittel 6.3 vil jeg drøfte lokallorientert pedagogikk opp mot læreplanen for å prøve og belyse dens potensial i dagens skole.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6.4 gi et svar på forskningsspørsmål 2.

6.1 Lokallorientert pedagogikk som verktøy for kompetanseoppnåelse

Funn fra analysen viser at lokallorientert undervisning gir en opplevelse av økt rom for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte. Med dette menes at lokallorientert pedagogikk gir mulighet for tilrettelegging for mestring på ulike nivå, med mål om at alle elevene skal kjenne økt læringslyst og motivasjon i møte med skolearbeidet. Gjennom medbestemmelse hevder lærerne at elevene føler seg mer knyttet til arbeidet sitt, og lærer mer ved å få oppleve og erfare gjennom aktiv deltakelse. Dette ser jeg i direkte sammenheng med Freires frigjørende pedagogikk. Gjennom å la elevene være aktive deltakere i egen læring gis elevene muligheten til å oppdage og tenke selv. På den måten virker lokallorientert pedagogikk å være frigjørende pedagogikk. Gjennom bruk av eksempler som elevene kjenner seg igjen i, får elevene muligheten til å selv oppdage sammenhenger og utvikle nye ferdigheter og kunnskaper. Jf. Klafkis eksemplariske prinsipp kan differensiering av eksempel bidra til at innholdet i undervisningen føles virkelighetsnært, og på den måten bidra til å øke spenningsforholdet mellom elevenes interesser og tillærte evner og det nye som skal læres. På den måten blir eksemplene, eller innholdet, sentralt for om undervisningen oppleves som fri- eller fremmedgjørende for elevene.

6.2 Den avgjørende læreren

Slik empirien min viser finnes det mange faktorer som både kan virke som motkrefter og som støttende faktorer for den lokallorienterte undervisningen – alt ettersom. Hvordan disse virker på læreren ser derimot ut til å variere. Hvor voldsomme og kraftfulle disse motkreftene føles

for den enkelte lærer preger også måten de underviser på. I møte med de samme motkreftene kan lærere kjenne ulik grad av faglig frihet, innenfor samme skole og kollegium. På bakgrunn av dette synes lokalorientert pedagogikk å være svært læreravhengig, og derfor også sårbar. Slik jeg ser det, avhenger måten man gjennomfører lokalorientert pedagogikk i stor grad av lærernes kompetanse, interesse, ønsker og mål. Funn fra analyse viser at lokalorientert pedagogikk ikke bare handler om de store prosjektene, men om et gjennomgående fokus for hele opplæringen. Gjennom å differensiere innholdet og tilpasse det til den enkelte elev, kan alle elevene fortsatt oppnå samme kompetanse. Ofte er det svært små didaktiske grep som skal til. På den andre siden er det også svært lite som skal til for at undervisningen og dens innhold virker fremmedgjørende for elevene. Det er derfor avgjørende, slik jeg ser det, at lærerne er klar over hvilket ansvar det medfører i sitt lokale arbeid med læreplanene. Lærernes lokale læreplanarbeid kan nemlig være en viktig støttende faktor, men også en av de sterkeste motkreftene til lokalorientert pedagogikk. Dersom det lokale læreplanarbeidet fører til en konkretisering av læreplanens innhold, kan dette virke hindrende for arbeidet med lokalorientert pedagogikk. Dette fordi den lokalorienterte pedagogikken krever en differensiering av innhold, som ikke vil være mulig med en læreplan med en konkretisert og sterk innrammet innholdsdimensjon.

For at skolen som organisasjon skal kunne støtte opp om det lokale arbeidet med læreplanene, samt dra lærdom av kunnskapen og erfaringene som lærere i kollegiet sitter inne med, ser jeg det som viktig at det finnes en arena for erfarings- og kunnskapsutveksling ved skolen. Sigrun K. Ertesvåg (2012) skriver i den forbindelse om profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap er fellesskap som preges av at pedagogene deler erfaringer, er kritisk undersøkende til egen praksis, i en pågående, samarbeidende og inkluderende interaksjon som samtidig er læringsorientert og utviklende (Mitchell & Sackney 2006, Stoll & Louis 2007 gj. i Ertesvåg, 2012 s. 114). Ertesvåg legger videre vekt på at et profesjonelt læringsfellesskap ikke bare er velfungerende fellesskap der lærere samarbeider systematisk med planmessig arbeid for å utvikle egen profesjonalitet med hensikt å øke elevenes læring. Det finnes læringsfellesskap som er både sterke og svake når det kommer til å utvikle forståelse for elever og undervisning, men målet bør uansett være å gjøre disse fellesskapene så effektive som mulig.

Når det gjelder forskningen på profesjonelle læringsfellesskap, taler den i Fjordbakkens favør. Det finnes nok av utfordringer, også for effektive profesjonelle læringsfellesskap, men internasjonal forskning tyder på at det skal være lettere å fremme slike fellesskap på mindre skoler (Bryk, Hill & Shipp, 1999 gj. i Ertesvåg, 2012 s. 117). En sentral utfordring er at enhver lærer må føle at deltakelse i fellesskapet har verdi for deres egen praksis. Lærernes holdning til å utvikle seg og motivasjonen deres for å lære, kan være en helt avgjørende faktor for om en lykkes med å utvikle både skolen som organisasjon og den enkelte lærers praksis.

Videre kan en spørre seg om det alltid er bra med samarbeid, og om det i så fall er bra for alle. Idealet om det kollektivt orienterte personalet som inngår i ulike typer læringsfellesskap, som alle fremmer læring både for organisasjonen og dem selv, er krevende. Ertesvåg (2012 s. 122-123) viser blant annet til viktigheten av godt lederskap i læringsfellesskapet. Det gjør hun gjennom å peke på funn gjort i en australsk undersøkelse utført av Johnson i 2003. Her opplevde de fleste lærerne samarbeid i arbeidet som positivt og som en bidragsyter til egen personlig utvikling. Likevel fantes det en gruppe lærere som følte samarbeidet førte til økt arbeidsmengde, tap av sin faglige frihet og en skadelig konkurransekultur kollegene mellom. I et slikt læringssamarbeid må derfor lederne ha øyne for de som ikke finner seg helt til rette i fellesskapet fordi potensialet for læring er større om alle inkluderes. En må likevel være klar over at en slik samarbeidskultur ikke trenger å være ønskelig for alle de involverte og samtidig være åpne for at det kan finnes slike unntak. At unntakene forblir unntak i en slik sammenheng, er dessuten avgjørende for at læringsarbeidet skal være produktivt for partene (ibid.).

Slik jeg ser det er et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap på mange måter en forutsetning for å kunne drive lokalt læreplanarbeid som fører til økt læring for elevene. Gjennom å arbeide med læreplanene i et lærende fellesskap skaper det en arena for å dele erfaringer, synspunkter og kunnskap med hverandre. Slik Ertesvåg (2012) framhever, krever det lokale læreplanarbeidet diskusjoner, refleksjoner, valg og prioriteringer. Dette arbeidet kan foregå på ulike måter og på ulike nivåer lokalt (ibid.). Gjennom å etablere en slik arena for erfaringsutveksling vil Fjordbakken kunne nyte godt av både Lærer Anders og Lærer Bentes kunnskaper i lang tid framover. Videre vil skolen også trenge verktøy for å sikre at læringsfellesskapet ikke utarbeider lokale planer som vil hindre deres lokalorienterte pedagogikk. Her kan Dewey, Klafki og Freires teoretiske begreper fra kapittel 2 være gode å

ta med seg inn i en diskusjon rundt hva elevene skal lære og hvorfor. Eksempelvis kan det eksemplariske prinsipp være med på å belyse behovet for en lokal læreplan der innholdsdimensjonen forholdes dekonkretisert. Slik jeg ser det vil disse begrepene kunne styrke erfarings- og kunnskapsutvekslingen i læringsfellesskapet, og på den måten være med på å gjøre dette fellesskapet til en støttende faktor for den lokalorienterte pedagogikken.

6.3 Kunnskapsløftet – en plan som ikke passer?

Vi har til nå kunne slå fast at lokalorientert pedagogikk vil kunne være et godt verktøy for å oppnå kravet om tilpasset opplæring på veien mot kompetanseoppnåelse. Likevel viser min empiri at når lærerne ved Fjordbakken gjør sine lokalt forankrete tilpassinger, tenker de at det ligger utenfor det Læreplanen for Kunnskapsløftet gir anledning til. Læreplanen passer ikke deres måte å tenke og arbeide på. Dette til tross for at både *Den generelle delen av læreplanen* og *Prinsipp for opplæringen* vektlegger en lokal forankring, og at kompetansemålene har en despesifisert innholdsdimensjon som gjør det mulig å differensiere innholdet (jf. Andreassen). Lærerne i min case løser dette ved å arbeide tverrfaglig og bruker kompetansemålene til å «holde ryggen fri». Hva som er årsaken til dette inntrykket blant lærerne er vanskelig å si noe om uten videre undersøkelser. Men slik jeg tolker det, kan denne «ulovlige» følelsen stamme fra en oppfatning av faginnholdet som noe fastlåst og lite fleksibelt. Kanskje oppleves ikke læreplanens svake innramming av innhold så svak likevel. Slik Andreassen (2014) peker på, har tendensen vært at lærere i det lokale læreplanarbeidet, har spesifisert innholdet i undervisningen. Dette i motsetning til å holde denne dimensjonen åpen slik Kunnskapsløftet legger opp til (Andreassen, 2014, s. 390-391). Kanskje er det denne oppfattelsen av innhold som også regjerer ved Fjordbakken.

På en annen side kan årsaken like godt være at lærerne kun ser læreplanen i lys av kompetansemålene og at prinsippene og intensjonene som ligger i de andre delene i læreverket, ikke vektlegges. I så måte kan innhold i skolen som knyttes til eksempelvis sosial kompetanse føles «ulovlig», da det per dags dato ikke finnes kompetansemål for sosial kompetanse. Kanskje vil lærerne ved caseskolen være enig i Tillers påstand om at skolen tradisjonelt er mer opptatt av kunnskapsmessige tilpasninger, og at resten av mennesket ikke prioriteres like høyt. En lokalorientert pedagogikk krever på sin side at hele det allsidige barnet tas i betraktning. Gjennom å se Læreverket for Kunnskapsløftet under ett, finner en at

opplæringen skal gjøre nettopp det – se hele det allsidige barnet og bidra til utvikling på de ulike områdene. I den sammenheng viser jeg til følgende sitat fra John Dewey:

Gi slipp på oppfatningen av faginnholdet som noe fastlåst, noe som er oppstått av seg selv, utenfor barnets erfaring; slutt å tenke på barnets erfaring som noe stivnet og fastlåst; se det som noe flytende i emning, vitalt; da vil vi oppdage at barnet og læreplanen ganske enkelt er to yttergrenser som definerer samme prosess. Akkurat slik som to punkter definerer en rett linje, defineres undervisningen av barnets synspunkt og av studiens fakta og sannheter. Det er en stadig rekonstruksjon, som beveger seg fra barnets nåværende erfaring utover til det som representeres av de organiserte samlinger av sannheter som vi kaller studier.

(Dewey, 1964, s. 28)

Slik Dewey skrev allerede på 60-tallet er heller ikke nåtidens læreplaninnhold og barnets erfaringer noe fastlåst på hver sin kant. På den måten kan en si at lærerne på Fjordbakken ikke behøver å føle at Kunnskapsløftet og lokalorientert undervisning ikke passer sammen.

Lokalorientert pedagogikk kan snarere være et godt verktøy for å oppnå tilpasset opplæring og støtte barnets allsidige kompetanseutvikling. Slik jeg ser det, er det lærernes eget inntrykk av læreplanens innhold som virker hindrende – ikke læreplanen i seg selv. Det vil med andre ord si at Lærer Anders og Lærer Bente kan fortsette sitt gode arbeid ved Fjordbakken Skole og la elevene få møte skolens innhold på sine premisser. De trenger ikke å føle at de må forsvare seg i henhold til læreplanen, for den er på deres side.

6.4 Svar på forskningsspørsmål 2

Jeg spurte innledningsvis, i forskningsspørsmål 2; *hvilke muligheter og utfordringer har skoler med å drive lokalorientert pedagogikk?*

Lokalorientert pedagogikk muliggjør en helhetlig opplæring som har eleven som utgangspunkt. Det innebærer at elevene får tillære seg ny kompetanse gjennom differensiert innhold, medbestemmelse og aktiv deltakelse. Lokalorientert undervisning har elevens livsverden som utgangspunkt og elevenes interesser og erfaringer brukes som ressurs i opplæringen. For at en slik pedagogikk skal være gjennomførbar er man avhengig av en læreplan som muliggjør differensiering av innhold. Slik jeg har gjort rede for og drøftet i

kapittel 2 muliggjør dagens læreplan, LK06, denne typen differensiering. Dens svakt innrammede innholdsdimensjon framheves som én av styrkene i vår nåværende læreplan.

Utfordringen ligger i forvaltningen av denne planen – det lokale læreplanarbeidet på den enkelte skole. Det er avgjørende at skolen får til et læreplanarbeid der innholdet i læreplanen ikke spesifiseres, men forholdes despesifisert, slik at ikke skolen selv ender opp med å stå i veien for sitt eget arbeid med lokalorientert pedagogikk. Et velfungerende profesjonelt lærefelleskap ved skolen vil dessuten kunne være nødvendig for å få til et godt læreplanarbeid. Slik tidligere poengtert er lokalorientert pedagogikk en læreravhengig pedagogikk. For å kompensere for denne sårbarheten vil det profesjonelle lærefelleskapet spille en viktig rolle. Slik funn fra analysen viser, kan kollegiet og ledelsen være en sterk støttende faktor for den lokalorienterte pedagogikken – og likeledes en sterk motkraft. Å fokusere på å etablere en trygg og profesjonell arena for erfarings- og kunnskapsutveksling vil derfor være en viktig faktor i arbeidet med den helhetlige opplæringen som ligger som intensjon i lokalorientert pedagogikk.

7 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for de forskningsetiske overveielser og hensyn som har vært del av min studie. Det ligger i forskningens natur at det vil være metodiske og etiske overveielser og hensyn som må tas stilling til. I dette kapittelet vil jeg prøve å vurdere eget forskningsarbeid ut fra en forskningsetisk standard.

7.1 Forskningsetikk

I forbindelse med kvalitativ forskning er det flere moralske spørsmål som bør tas hensyn til. Eksempelvis utgjør det menneskelige samspillet en påvirkningsfaktor for intervjuobjektene, og likeledes påvirkes intervjueren av den kunnskapen som skapes i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på at etiske problemstillinger i forbindelse med særlig intervju, gjerne er forbundet med det å skulle utforske menneskers privatliv, for deretter å offentliggjøre disse beskrivelsene for allmennheten. De etiske problemstillingene preger hele undersøkelsesprosessen og en bør ta hensyn til disse problemstillingene helt fra begynnelsen til den endelige forskningsrapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86-88).

For å ivareta personvernet til mine informanter på best mulig måte ble det i forbindelse med denne studien, søkt NSD - Norsk Senter for Forskningsdata (heretter: NSD) om godkjenning for å drive prosjektet. NSD er personvernombud for forskning og har som formål å gi råd om personvern til studenter og forskere (*NSD - Norsk senter for forskningsdata*, u.å) Forskningsprosjektet mitt ble ansett som meldepliktig da jeg ønsket å benytte meg av båndopptaker i forbindelse med intervju, og fordi studien innebar observasjon av undervisning. Godkjenningen for dette studiet finnes som vedlegg (se vedlegg 2).

Når det gjelder generell ivaretagelse av informanter gjør i hovedsak tre begreper seg gjeldende; informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Allerede i planleggingsprosessen av forskningsprosjektet ble det innhentet informantenes informerte samtykke til å delta i studien. Grønmo (2004) skriver at informert samtykke innebærer at forskningens deltakere informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i forskningsdesignet, samt hva det innebærer for informantene å delta i studien. I tillegg legges det vekt på at en sikrer seg at informantene deltar på frivillig basis og at de informeres om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen til en hver tid (Grønmo, 2004, s. 228).

I denne studien valgte jeg å benytte meg av et skriftlig informasjonsskriv, utarbeidet etter mal fra NSD, for å informere deltakerne om forskningsprosjektet (se vedlegg 3). I etterkant av utsendelsen, ble jeg bedt til skolen for å forklare nærmere hva forskningsprosjektet gikk ut på og hva det innebar å være deltaker i prosjektet. Etter utvelgelsesprosessen av informanter var avsluttet ba jeg om skriftlig informert samtykke hos alle deltakere i studien (se vedlegg 3).

For å sikre konfidensialitet i forskningen var behandlingen av data avgjørende. Grønmo (2004) skriver at konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakere, ikke avsløres. På den måten er konfidensialitet et spørsmål om hvilken informasjon som er tilgjengelig for hvem (Grønmo, 2004, s. 228-232). Innsamlingen av datamaterialet i mitt forskningsprosjekt foregikk både ved bruk av lydbånd og forskerlogg. Etter endt intervju ble lydfilene lastet opp på min private og passordbeskyttede filserver på universitetet før transkriberingsprosessen ble igangsatt. I transkriberingsprosessen og i loggskrivning ble alle navn anonymisert gjennom bruk av en kodingsnøkkel som aldri ble nedskrevet. Navn som er brukt i denne avhandlingen er fiktive. Etter transkribering ble lydfilene tilintetgjort. I utviklingen av undersøkelsesopplegget var det videre et poeng å bruke observasjonen som utgangspunkt for intervju. På den måten fikk lærerne selv mulighet til å uttale seg om sine handlinger.

7.2 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Kvaliteten av studien diskuteres gjerne ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet. Disse begrepene viser til studiens gyldighet og grad av pålitelighet og overførbarhet.

7.2.1 Validitet

Thagaard (2009) skriver at validitetsbegrepet beskriver gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer fram til i analysen av sine funn. Å vurdere forskningens validitet bygger på spørsmålet om resultatene av undersøkelsene som er gjort, representerer den virkeligheten som ble studert (Silverman, 2006 i Thagaard, 2009 s. 201). Tove Thagaard skiller mellom to typer validitet; intern og ekstern, med henvisning til Seale (1998, s. 38-40). Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor ett bestemt studie. Sigmund Grønmo (2004) beskriver denne typen validitet som et mål på hvor godt undersøkelsesopplegget egner

seg for å samle inn relevante data for problemstillingen i studien. Studien har lav intern validitet dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende i forhold til problemstillingen. Videre skriver Thagaard (2009) at ekstern validitet på sin side, handler om i hvilken grad forståelsen som oppnås under ett studie kan være overførbart og gyldig også i andre sammenhenger. For å styrke forskningens eksterne validitet, eller overførbarhet, legger hun videre vekt på forskningens gjennomsiktighet. Det innebærer at forskeren skal være tydelig på hvordan en kom fram til de fortolkninger og slutninger som det redegjøres for. Overførbarheten styrkes ytterligere om forskeren evner å kritisk gjennomgå egen analyseprosess. Verdien av tolkningene forskeren gjør, underbygges om en kan vise til at alternative tolkninger er mindre relevante. Et annet viktig poeng er at det bør legges vekt på forskerens relasjon til informantene, samt erfaringene fra felt, da disse danner grunnlaget for forskerens konklusjoner. Særlig relasjonene forskeren utvikler i felten har innvirkning på hvilket grunnlag man utgår fra, i tolkning og analyse av innsamlet data (Thagaard 2009 s. 201-203).

I starten av mitt feltarbeid merket jeg at lærerne gjerne syntes det var litt vanskelig at jeg skulle komme og observere deres praksis for deretter å skrive en avhandling på bakgrunn av dette. Jeg fikk følelsen av at de hadde inntrykk av å bli vurdert og derfor nesten hadde litt prestasjonsangst. Mitt arbeid i starten besto derfor av å forsikre informantene om at jeg var ute etter å høste av deres erfaringer og kunnskap, ikke å vurdere deres undervisning. I løpet av kort tid opplevde jeg at deres litt defensive holdning endret seg, og lærerne var mer positive til å slippe meg inn i klasserommet deres. Underveis i feltarbeidet utviklet vi det jeg opplevde som en likeverdig relasjon preget av positivitet og erfaringsutvekslinger. Dette kan ha hatt innvirkning på min tolkning av de data som ble innsamlet, da jeg muligens hadde hatt et annet inntrykk av mine data om relasjonene hadde vært preget av negativitet.

Da forskningsstrategien min er casestudie er særlig graden av overførbarhet, eller ekstern validitet, et tema. Fokus for analysen i casestudier vil være de enhetene som undersøkelsene omfatter. En vil derfor kunne hevde at de tolkningene jeg gjør begrenser seg til å gjelde for akkurat Fjordbakken Skole. Tove Thagaard (2009) framhever på sin side at et viktig poeng knyttet til casestudier, er at formålet med slike studier ikke bare er å være beskrivende undersøkelser, men undersøkelser som har et mer generelt siktemål. Casestudier vil derfor kunne omfatte undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som kan

peke ut over den enkelte case. Det innebærer derimot at casestudien må knyttes opp til teori på ulike måter, enten ved at den utgår fra en teoretisk forankret grunntanke eller ved at tolkningene gjøres med ambisjon om å komme fram til en forståelse som peker ut over forskningsprosjektet (Thagaard, 2009 s. 210-211).

Jeg skrev i punkt 4.1 at populasjonen i forskningsspørsmål 2 er skoler i Norge. For at konklusjonene fra forskningsspørsmål 2 skal kunne sies å ha betydning utover Fjordbakken som case, er det et poeng at den knyttes opp mot teori. Jeg har i kapittel 6 drøftet min empiri i lys av ulike teoretiske perspektiver. I retroperspektiv ser jeg at forskningen også kunne vært tyngre forankret teoretisk allerede fra starten av forskningsprosessen. Gjennom feltarbeidet og analyseprosessen har min oppfatning av begrepet lokalorientert pedagogikk endret seg. Hadde jeg hatt denne forforståelsen før jeg gikk ut i felt, ville det muligens ha ført til et større fokus på lærernes plan- og utviklingsarbeid på skolen. Dette igjen ville kanskje gitt ett ennå mer nyansert bilde av virkeligheten enn det som framkommer av min tolkning. På den måten ville et styrket teoretisk utgangspunkt vært med på å styrke studiens validitet ytterligere.

7.2.2 Reliabilitet

Sigmund Grønmo (2004) refererer til begrepet reliabilitet som datamaterialets pålitelighet. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, er studiens reliabilitet høy. Reliabiliteten gjenspeiler også i hvilken grad variasjonene i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved datainnsamlingen. Lav reliabilitet kan kjennetegnes ved at store deler av variasjonene kan sees i sammenheng med utformingen av undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 220-241). Veiden & Birkeland (i Grønmo, 2004, s. 220-241) knytter begrepet reliabilitet til studiens troverdighet. Ved lav reliabilitet er trinnene i undersøkelsesopplegget unøyaktige og fører derfor til en lite troverdig undersøkelse.

Grønmo (2004) skriver videre at å vurdere reliabiliteten i et kvalitativt studie, som her, kan by på større utfordringer enn ved kvantitative studier. Dette fordi datainnsamlingen ved kvalitative studier gjerne er mindre strukturert og ikke kan skilles ut som en separat fase i forskningsprosessen. Vurderinger av reliabilitet i kvalitative studier handler derfor om hvordan måleinstrumentet som undersøkelsesopplegget utgjør, fungerer. Det forutsetter videre

at de standardiserte oppleggene, eksempelvis intervjuguide eller observasjonsskjema, fungerer på samme måte uavhengig av hvem som tar dem i bruk (Grønmo, 2004, s. 220-241).

For å ivareta reliabiliteten i studien har det blant annet vært viktig å sikre at intervjuguiden var identisk ved alle intervju. Det betyr ikke at spørsmålsstillingen var den samme, og jeg kan derfor ikke utelukke at jeg ikke har hatt innvirkning på svarene som ble gitt. I etterkant har jeg vurdert hvorvidt det hadde vært mer aktuelt å gjøre et mer strukturert intervju, slik at jeg i mindre grad kunne påvirke informantene med spørsmålsstillingen. I retrospectiv er det også et poeng at spørsmålene kunne vært mer strukturert om også det teoretiske utgangspunktet var tyngre. Jeg vurderer det likevel dithen at en del av mine funn ikke ville kommet fram i en situasjon der spørsmålene var mer lukket. En tyngre teoretisk forforståelse ville dermed muligens vært med på å bidra til en større grad av subjektivitet i datamaterialet.

Både intervju og forskerlogger vil uansett være av en viss subjektiv karakter. Slik tidligere skrevet i kapitlet om observasjon, vil alltid observasjonen styres av forskerens antakelser, perspektiv og tidligere minner. En kan derfor ikke utelukke at min forforståelse har hatt innvirkning på de dataene jeg har samlet inn. Derfor er det også et poeng å få fram hvilket perspektiv jeg har hatt og hvilket paradigme forskningen min er gjort innenfor. På mange måter vil en kunne si at kvalitative studier alltid, til en viss grad, vil bære preg av subjektivitet og denne studien er intet unntak.

8 Avslutning

8.1 Svar på forskningsspørsmålene

Begrepet lokalorientert pedagogikk er et komplekst begrep med både politiske og pedagogiske intensjoner. Pedagogikken er elevorientert, og har som formål å bidra til økt læringsutbytte og motivasjon, gjennom at undervisningen har elevens livsverden som utgangspunkt for tilegnelse av nye ferdigheter og kompetanse. Målet er at elevene skal oppleve skolen som i overensstemmelse med resten av deres liv, gjennom at de får jobbe med innhold som kjennes meningsfylt og nært. En slik pedagogikk krever en læreplan med et svakt innrammet innhold, som gjør det mulig å differensiere innholdet til hver enkelt elev. Innholdsdimensjonen i vår nåværende læreplan, LK06, er svakt innrammet og muliggjør derfor en slik pedagogikk. Det gir elevene muligheten til å oppnå ny kompetanse på sine premisser. Det krever derimot at lærerne ikke endrer innrammingen av denne dimensjonen gjennom sitt lokale arbeid med læreplanene. Lokalorientert pedagogikk er på den måten en sårbar og læreravhengig pedagogikk. For å hindre at det lokale læreplanarbeidet virker som en motkraft for lokalorientert pedagogikk, kan særlig et godt, velfungerende og profesjonelt læringsfelleskap være en viktig faktor. Kollegiet og skolens ledelse må være sitt ansvar bevisst i denne prosessen. Dersom dette ikke skjer, kan skolen ende opp med stå i veien for seg selv i sitt arbeid mot et klasserom som tar utgangspunkt i hele eleven.

8.2 Avsluttende refleksjoner

Denne studien har lært meg at det ligger et stort potensial i lokalorientert pedagogikk, særlig i tilknytning til arbeidet med tilpasset opplæring. Gjennom differensiering av faginnhold får elevene muligheten til å møte nye faglige kunnskaper og ferdigheter på sine premisser. Lokalorientert pedagogikk legger dessuten opp til en tilpasset opplæring også på de andre kompetanseområdene i barns utvikling. Det interessante ligger likevel i at lærerne ved Fjordbakken opplevde at særlig undervisningsopplegg som hadde til hensikt å legge til rette for et godt læringsmiljø, bygge relasjoner og styrke barnets sosiale kompetanse, var utenfor det læreplanen ga dem lov til. Dette til tross for at Læreplanverket eksplisitt vektlegger nettopp en helhetlig opplæring. På den måten deler jeg Tillers bekymring rundt et økende faglig læringsfokus i skolen. Jeg er redd det økte kravet om faglig læringsutbytte skal føre til at skolen nedprioriterer resten av eleven. Skolen handler ikke bare om fag. Den skal ruste

elevene til å møte samfunnet, ikke bare som faglig dyktige individer, men mennesker som har alle de nødvendige kompetansene som trengs for å være aktive samfunnsborgere – nå og i framtiden. På den måten skal grunnopplæringen bidra til å utvikle elevenes kunnskaper og kompetanse, slik at de kan vokse opp til å bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn, samtidig som at opplæringen skal støtte elevenes identitets- og personlige utvikling.

Som lærerstudent føles dette som en fryktelig stor og nesten uoverkommelig oppgave. For ikke å snakke om et minst like stort og tyngende ansvar. Slik jeg ser det, er det likevel avgjørende å være seg dette ansvaret bevisst, og stadig minne seg selv om hva målet for opplæringen er, i en hverdag der tidsklemma råder og krav og ansvar føles tyngende. Elevene som står på skoletrappen første skoledag er hele mennesker, med alt som følger med. Lokalorientert pedagogikk handler om å anerkjenne nettopp det – og videre bruke det som en ressurs i opplæringen – faglig så vel som sosial. Det handler om de små grep som eksempelbytter og de store prosjektarbeidene. Det handler om et perspektiv og et gjennomgående fokus. Et ønske om å tilrettelegge for eleven, på alle områder.

Så følte plutselig ikke oppgaven så uoverkommelig likevel.

Litteratur

- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner - kunnskapsmonopol eller kompetansemeny? I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* Manus til Phd-avhandling. UiT - Norges Arktiske Universitet. Tromsø.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanken. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske samlaget.
- Briseid, L. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Dewey, J. (1916a). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets læring: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Dewey, J. (1916b). Utdannelse som konservativ og progressiv (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Dewey, J. (1964). Barnet og læreplanen (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Edwardsen, E. (2002). *Samfunnsaktiv skole - En skole rik på handling*. Vallset: Opplanske Bokforlag ANS.
- Engebrigtsen, A. (1994). *Frigjørende dialog: om frigjøringspedagogikk, Paulo Freire og utviklingsarbeid*. Oslo: Norsk fredskorpssamband.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Guttorm, J. E. M., Kristoffersen, G., Myreng, T. L., & Andreassen, S.-E. (2015). Kampen mellom læreplanen og læreboka. *Bladet Utdanning*(12).
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene. Et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johnsen, S., Madsen, K., Sørvig, S., & Andreassen, S.-E. (2016). Lærere kan ha en tendens til å fokusere på kunnskap, snarere enn ferdighet. *Utdanningsnytt*.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. ((2009-2014)). *Handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning*. Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/entreprenorskap_09_net.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. *Læreplanens generelle del*. Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1997). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nilsen, E. (2012). Utvikling av personlige egenskaper og holdninger - et spørsmål om læring og dannelse. I A. S. Ask & I. K. R. Ødegård (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- NOU (2015:8). *Framtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- . NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å) Hentet 16.04 2016, fra <http://www.nsd.uib.no>
- Patel, R. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (B. 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solstad, K. J., & Thelin, A. A. (2006). *Skolen og distrikta - Samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St.mld.nr. 7 (2008-2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiska mötet* (I. Lindelöf, Overs. B. 2.opplag). Lund.: Praxis Förlag. (Det didaktiske møtet - et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole.)
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsarbeidet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tiller, T. (2012). Når skolen skulker sin omverden. *Hvor går Nord-Norge? Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel*.
- Tiller, T., & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo. Hentet fra http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner etter LK06*. fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). Frafall i videregående. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.

(Vedlegg 1: Intervjuguide)

Spørsmål om planlegging av undervisning

- Hva er viktig for deg når du planlegger undervisning for din klasse? Spiller personlige interesser noen rolle?
- Hvilke hensyn tas? Rammefaktorer?
- Hvordan jobber du med kompetansemålene? Lokalt læreplanarbeid på skolen?
- Hva synes du er viktig å huske på før du skal gå i gang med et lokalorientert undervisningsopplegg?

Spørsmål om gjennomføring av undervisning

- Hvordan synes du dette går? Som forventet, eller ikke? I så fall, hva gikk ikke som forventet?
- Hvilke endringer har du gjort/vurderer du å gjøre underveis? Tidsskjema, eller andre aspekter? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvor går veien videre nå? Hva tenker du om det resterende opplegget?

Spørsmål om vurdering og evaluering

- Hvordan synes du at dette har gått?
- Utfordringer? Hvis ja, hvilke? Og hva ble gjort for å overkomme disse?
Hvis nei, hvorfor opplevde vi ingen hindringer?
- Er det noe du tenker at du ville endret på om du skulle gjort dette igjen? Hvilke erfaringer drar du med deg til neste undervisningstime/-økt/-periode?

Lærer A:

Kommenter eksempelbytte i norsktime
Fortell mer om den jaktturen i høst.

Lærer B:

Sammenheng mellom undervisning om kortfilm og 2.verdenskrig prosjekt?

(Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Yvonne Sørensen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 08.12.2015 Vår ref: 45815 / 3 / ASF Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45815	<i>Lokalorientert undervisning - en kvalitativ studie av planlegging, gjennomføring og evaluering av lokalorientert pedagogikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Yvonne Sørensen</i>
Student	<i>Silje Johnsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD: SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svi.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45815

Deltagerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. I henhold til e-post mottatt 06.12.15 informeres foresatte om at det skal gjennomføres observasjoner i klasserommet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

(Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Lokالorientering – en kvalitativ studie av lokalorientert pedagogikk og didaktikk»

Bakgrunn og formål

Hvad finder du i provinsen, som du ikke kan finde andre steder? Ingenting.

Men der er sammenhænge og fænomener, du lettere får øje på i provinsen, for menneskelivets mangfoldigheder bliver tydeligere, når scenen er mindre og rummet overskueligt. Det universelle bliver håndgribeligt, det abstrakte virkeligt.

(Vogsen 1984)

Dette forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave ved UiT – Norges Arktiske Universitet for studieprogrammet Integrert Master i Lærerutdanning 1.-7. trinn. Temaet for prosjektet er lokalorientert pedagogikk og didaktikk, og prosjektet tar sikte på å finne ut noe om hvordan en kan bruke det *lokale* og *nære* som inngangsport for læring hos elevene. Formålet med prosjektet er på mange måter å få økt kunnskap om lokalorientert undervisning, som vil kunne bidra til en utvikling av egen praksis. Hovedproblemstillingen for prosjektet er derfor:

Hvordan kan man legge til rette for, og gjennomføre lokalorientert undervisning, og hvilke rammefaktorer må ligge til grunn for å få dette til?

I den forbindelse ønsker jeg å knytte kontakt med lærere på skoler som har fokus på lokalorientering i sin undervisning, og derfor forespørres blant andre du om å delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

En deltakelse i dette forskningsprosjektet innebærer at du lar deg intervju og observere av meg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsopplegg med lokalorientert fokus. Med nærmere beskrivelse betyr dette at du i løpet av januar/begynnelsen av februar 2016 vil delta i 3 intervjusituasjoner; før, underveis og etter endt undervisningsperiode. Hver av disse intervjuene har en ramme på én time. Spørsmålene her vil omhandle dine tanker og refleksjoner rundt metodiske, pedagogiske og didaktiske valg i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning med lokalorientert fokus. Intervjuene tas opp på båndopptaker.

I tillegg ønsker jeg å gjennomføre en deltakende observasjon i undervisningsperioden. Dette innebærer for deg at du får en ekstra, gratis ressurs i klasserommet i en periode, som, i tillegg til å delta, vil observere undervisningen. Hensikten med dette er å se hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis, og hvilke rammefaktorer som spiller inn på gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Informasjonen herfra vil registreres som notater i en forskerlogg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og mine veiledere på UiT som vil ha tilgang til de personopplysninger som måtte komme fram under intervjuet/observasjonen. Lydopptak lagres på filserver på UiT som er brukernavn- og passordbeskyttet. Alle personopplysninger anonymiseres dessuten med en koblingsnøkkel, som oppbevares innelåst, og separat fra data.

Når masteroppgaven publiseres vil alle deltakere i prosjektet være anonymisert, og ikke mulig å gjenkjenne. Prosjektet skal etter planen avsluttes 18. Mai 2016. Alle opptak og data vil etter dette anonymiseres/slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger og informasjon tilhørende deg slettes, og brukes derfor ikke i forskningsprosjektet. Det vil ikke få innvirkning på deres

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og skjema for informert samtykke

forhold til meg, dersom du ikke ønsker å delta, eller velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Silje Johnsen, på telefon 93422367 eller på mail: sjo098@uit.no. Spørsmål og andre henvendelser kan også stilles til mine veiledere på universitetet:

Yvonne Sørensen

Tlf: 77644371

yvonne.sorensen@uit.no

Svein-Erik Andreassen

Tlf: 98661521

svein.erik.andreassen@uit.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

